# UNIVERSIDADE DE SOROCABA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela Renna Magistrini Spinelli

A AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO E A MATERIALIZAÇÃO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE CARÁTER NEOLIBERAL: BRASIL DOS ANOS 90

> Sorocaba, SP 2004

## Daniela Renna Magistrini Spinelli

# A AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO E A MATERIALIZAÇÃO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE CARÁTER NEOLIBERAL: BRASIL DOS ANOS 90

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Sorocaba, SP 2004

#### Ficha Catalográfica

Spinelli, Daniela Renna Magistrini

A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal : Brasil dos anos 90 / Daniela Renna Magistrini Spinelli. – Sorocaba, SP, 2004.

172 f.: il.

S74a

Orientador: Prof. Dr. José Luis Sanfelice Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba,SP, 2004. Inclui bibliografias e anexos

Avaliação educacional – Brasil . 2. Reforma educacional – Brasil. 3. Política educacional - Brasil. I. Sanfelice, José Luis, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia F. Boaventura – Bibliotecária CRB-8/6179

## Daniela Renna Magistrini Spinelli

# A AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO E A MATERIALIZAÇÃO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE CARÁTER NEOLIBERAL: BRASIL DOS ANOS 90

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass.

1º Exam.: Prof. D. Sérgio Montes

Castanho

Universidade de Campinas

SS.

2º Exam.: Prof. Dr. Fernando Casadei

Salles

Universidade de Sorocaba

Sorocaba, 29 de novembro de 2004.

A Maurizio e Roberta, com todo o meu amor.

## Agradecimentos

Ao querido amigo e colega mergulhador Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben, pelas "conversas de corredor" (que saudades...).

E ao adorável Mestre que orientou este trabalho, por tanta generosidade e paciência.

#### **RESUMO**

Este trabalho tomou como objeto os três instrumentos de avaliação de desempenho elaborados pelo Ministério da Educação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (o extinto Provão).

Exemplos paradigmáticos do monitoramento realizado pela esfera do poder central a partir das mudanças na cultura gestionária do Estado - em resposta às demandas de ordem econômica, produtiva, cultural e tecnológica -, esses instrumentos são referidos pelos gestores do sistema educacional como vetor estratégico na condução das políticas públicas para a educação. Verificamos um enorme investimento financeiro e humano em sua aplicação e constante aperfeiçoamento, bem como grandes esforços realizados para garantir sua validação social. Este trabalho, que reconhece a avaliação de monitoramento como ferramenta essencial na nova forma de gestão das políticas públicas, questiona a lógica que a ilumina propondo-se assim a fazer uma avaliação da própria avaliação.

Admitimos a influência dos agentes externos (as instituições multilaterais) nas reformas da década de 90 — reformas que tentaram organizar a economia e a sociedade dos países subdesenvolvidos segundo as novas orientações do momento histórico da universalização do capitalismo. Por outro lado, não desconsideramos a opção das autoridades nacionais - cuja participação garantiu uma forma específica assumida pela condução das reformas neoliberais na educação nacional — por um modelo de desenvolvimento a ser elaborado a partir de fora.

Sob uma perspectiva analítica inscrita no materialismo histórico e dialético, esta análise procura elucidar de que maneira as características da avaliação de monitoramento contribuíram para a solidificação dos pressupostos economicistas e mercadológicos na educação, bem como para a construção de novos padrões para a exclusão educacional. Ao mesmo tempo, procura nas contradições que emergem a partir do fenômeno estudado contribuir para um debate que busque alternativas para sua superação.

**Palavras-chave:** Avaliação de monitoramento - Estado - Gestão de Políticas Públicas - Reforma Educacional.

#### **ABSTRACT**

This work is aimed on the instruments of performance evaluation suggested by Ministério da Educação: SAEB, ENEM and Exame Nacional de Cursos, (the former Provão).

Examples of evaluation models, these instruments – controlled by the federal power as an answer of State administrative culture changes - are understood, by education systems managers, as strategic orientation to conduct education public policies.

The performance evaluation system implementation, as well, the necessary strength to achieve its social acceptance, required enormous human dedication and financing investments.

Recognizing that these instruments became essential administrative tools, this work put in question the logic structure that gives it support, and makes an evaluation of the evaluation itself.

Our study takes into consideration the external agents influence (the multilateral institutions) on the education rules reorientation - effective since the second half of the nineties -, but also understands the national authorities agreement, whose actuation defined a specific way to conduct the neoliberal educational reforms. It is also a proposal of analysis focused on how the performance evaluation characteristics contributed to invigorate economic and market postulations on education and provided new patterns for educational apartheid. At the same time, expects do offer contributions to find alternatives to overcome qualitatively performance evaluation.

**Key-words:** Educational Reform - Performance Evaluation - Public policies managing - State.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I. OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO DO SISTEMA	
NACIONAL DE ENSINO	18
1.10 sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -	
SAEB	18
1.2 O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	33
1.3 O Exame Nacional de Cursos – "Provão"	41
II. O ESTADO AVALIADOR	53
III. A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL DOS ANOS 90	74
IV. A AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO: PEDRA FUNDAMENTAL NA	
CONDUÇÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO	
BRASILEIRA	91
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS1	19
REFERÊNCIAS 1:	30
ANEXO A - Os boletins do ENEM	42

ANEXO B - O fim do Provão
ANEXO C - Estudantes rejeitam Provão em plebiscito nacional
ANEXO D - Matrículas nos cursos de graduação
ANEXO E - A mídia como intelectual orgânico dos valores hegemônicos 153
ANEXO F - O Estado mínimo é um Estado forte
ANEXO G - O Consenso de Aracaju
ANEXO H - A expansão da rede privada e o sucateamento da educação  pública
ANEXO I - O desempenho do Brasil nas avaliações internacionais  comparativas
ANEXO J - Quem discute as regras para a educação nacional? 170
ANEXO L - Educação brasileira: reproduzindo desigualdades históricas

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma análise crítica da avaliação de desempenho em larga escala realizada pelo Ministério da Educação. Embora existam vários instrumentos diferentes a compor uma política nacional de avaliação da educação, é na avaliação do desempenho escolar (ou avaliação de resultados ou ainda, avaliação de monitoramento, como a definiu o INEP) que reconhecemos o vetor principal de todos os esforços da política de avaliação.

Encontramos a necessidade de colocar o foco deste trabalho na avaliação de monitoramento por vários motivos. Existe hoje entre os gestores do sistema instrucional um sólido consenso sobre a importância e o impacto dos resultados aferidos pelo monitoramento na condução das reformas educacionais propostas pelo governo central. Apuramos que existe um investimento maciço de capital financeiro e intelectual por parte do governo tanto na execução e aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação como no esforço pela "naturalização" da cultura da avaliação e pela articulação de programas nacionais e internacionais de monitoramento patrocinados pelas várias instituições multilaterais (e creditícias) no mundo inteiro.

E embora haja um número considerável de pesquisas na área da avaliação educacional observa-se ainda a predominância do discurso oficial (BARRETO; PINTO, 2001). São trabalhos que desenvolvem argumentações cujo pano de fundo é a racionalidade técnica, que pressupõem uma relação de linearidade entre a utilização das informações geradas pelo monitoramento, a tomada de decisões pelos gestores dos sistemas instrucionais e o aumento na qualidade da educação ofertada. Os conflitos de interesses e as diferentes propostas para a educação,

consensos ou desacordos nas diretrizes para a formulação das políticas educacionais são questões deixadas de lado nesses trabalhos.

Dessa maneira, é necessário preencher as lacunas deixadas pelos discursos oficiais na análise que se pode fazer dos rumos impressos às políticas públicas para a educação através de um estudo mais cuidadoso e crítico da avaliação de monitoramento.

Pelo montante de recursos institucionais e financeiros envolvidos na criação e manutenção dos sistemas de aferição dos resultados educacionais e pela necessidade de proceder à validação social ou ao questionamento da lógica que os ilumina, parece de todo indispensável um esforço de avaliação da própria avaliação. (BARRETO; PINTO, 2001, p. 66)

Os responsáveis pela avaliação de monitoramento argumentam que "uma nova cultura gerencial incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública" (CASTRO, 1998, p. 9). Dessa maneira, a avaliação de resultados oferece subsídios para "[...] <u>mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído.</u>"(LOCATELLI, 2001, p. 478, grifos no original) Define-se assim, a importância simbólica do "recurso de primeira ordem a serviço de um novo estilo de fazer política e de condução dos sistemas educacionais"<sup>1</sup>: seu papel estratégico fundamental no contexto das reformas educativas.

Toda avaliação, seja qual for a dimensão de sua aplicação, corresponde a um juízo de valor. Avaliar significa emitir um julgamento a partir de uma comparação entre o esperado e o verificado, de acordo com critérios previamente estabelecidos. A avaliação da educação desse modo, relaciona-se com uma determinada

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> DOCUMENTO de trabalho oferecido pelo INEP aos participantes do seminário internacional de avaliação educacional (1998).

concepção de homem e de sociedade, pressuposta nos rumos que se imprimem às políticas públicas, materializadas nos "produtos sociais" da educação. Resta saber: Que objetivos estão sendo traçados para a educação do cidadão brasileiro? E, consequentemente: Que tipo de sociedade pretende-se formar?

É oportuno mencionar que a política de avaliação de monitoramento definiuse a partir de iniciativas do governo central e, por isso, demos neste trabalho ênfase
a essas iniciativas. Conseqüentemente, incorporamos em nosso trabalho uma longa
pesquisa em fontes primárias. Essas fontes de caráter "oficial" nem sempre
estiveram facilmente disponíveis, o que nos levou em alguns momentos a
desacreditar na viabilidade de um trabalho como este. Nossas solicitações sobre
informações mais específicas e detalhadas junto aos gestores do monitoramento na
maioria das vezes não foi atendida. Essas demandas, ainda que acompanhadas de
toda uma série de documentos exigidos para a divulgação de informações, faziam
parte – segundo o próprio INEP - de um conjunto de dados que "não poderia estar
totalmente disponível ao público".

[...] porque as 'desvirtuações' que já ocorreram e que podem vir a acontecer amiúde não são propositais, mas nos criaram e criam grandes problemas [...]. No caso específico dos pesquisadores é exigido que apresentem os documentos já citados; após a autorização da Presidente do INEP mediante parecer de nossa equipe técnica, exige-se do solicitante a assinatura de um termo de compromisso onde são esclarecidas as condições em que tais dados foram cedidos, as restrições para o seu emprego e outros termos que possam assegurar a devida utilização dos mesmos. [...] Asseguramos que o procedimento exigido para a cessão de dados deve-se ao fato de que pretendemos atender adequadamente as demandas, sendo que o primeiro público-alvo (os gestores) já tem compromisso firmado juridicamente para que quaisquer dados que venham a receber e a encaminhar estejam sob proteção do sigilo [...] mas os demais públicos não gozam das mesmas prerrogativas².

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Reproduzimos aqui um trecho de um dos *e-mails* enviados por uma das diretorias do INEP na ocasião em que procurávamos informações mais detalhadas sobre os três instrumentos de monitoramento. É válido dizer que todos os documentos solicitados para a liberação de informações foram enviados às diretorias específicas do INEP, e ainda que tenhamos insistido muito, nunca houve uma só resposta.

De qualquer modo, lembramos que, ao privilegiamos a análise de iniciativas do governo central (de onde partiu a iniciativa pela criação do monitoramento) e de documentos oficiais não desconsideramos que as políticas públicas para a educação são síntese dos muitos interesses que nascem a partir de relações desiguais de poder presentes na sociedade de classes, e que são contemplados total ou parcialmente pelas normas que dirigem seu funcionamento.

Mas à medida que nos aprofundamos no estudo da questão percebemos que os resultados da avaliação e as reformas na educação mantiveram ligação estreita. Investigar com cuidado a política de avaliação pode levar a uma melhor compreensão dos rumos que se têm imprimido à condução das políticas públicas para a educação no Brasil.

Neste trabalho, privilegiamos os instrumentos de monitoramento utilizados em nível nacional: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Cursos (o atualmente extinto Provão), que monitoram as redes pública e particular de ensino, embora eles não sejam, como já afirmamos, os únicos mecanismos de avaliação da educação elaborados pelo governo central. A educação básica tem, por exemplo, o ENEM e o SAEB articulados ao Censo Educacional e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A Educação Superior no período analisado neste trabalho possuía um Sistema Nacional de Avaliação composto de três instrumentos além do Provão: o Censo da Educação Superior, a Avaliação Institucional, e a Avaliação das Condições de Ensino.

O SAEB, o ENEM e o Provão fazem-se em função do desempenho individual de cada aluno mediante a aplicação de provas ou testes estandardizados construídos a partir de parâmetros fixados pelos elaboradores da avaliação através

de uma metodologia sofisticada e consistente. Seus resultados, considerados confiáveis e legítimos, são posteriormente publicados ou divulgados na forma de boletins ou ranqueamento das instituições escolares. A possibilidade de apontar as distorções entre o que foi planejado e definido como ideal com os resultados apurados é o que confere às avaliações de monitoramento a tarefa que mais nenhuma outra modalidade de avaliação possui: controlar o "produto" da escolarização.

O monitoramento adquire *status* de mecanismo de "controle da qualidade" da educação, na medida em que a escola passa a ser vista como 'prestadora de serviços" concretizados em "um produto, que seria o desempenho do aluno" (PESTANA, 1998, p. 16) e transformando-se assim em vetor estratégico na formulação de políticas educacionais.

Esse tipo de avaliação justificada para assumir o controle da qualidade do sistema educativo ou a promoção da confiança social dos diplomas escolares através da validação externa pode vir a permitir a introdução da lógica do mercado na escola pública se os resultados verificados vierem a ser utilizados para estabelecer pressões competitivas no sistema educativo, ao induzir a comparação sistemática entre os indivíduos e entre estabelecimentos de ensino ou ao suscitar a promoção de políticas baseadas na procura e na livre-escolha educacional cujo pano de fundo é o consumismo. Alguns efeitos perversos podem ser gerados com a divulgação dos resultados e ranqueamento de instituições, dentre os quais o aumento na seletividade nas admissões e matrículas dos estudantes, chegando até a exclusão dos alunos que não ofereçam garantias de contribuir para alcançar os melhores resultados, colaborando a longo prazo para a construção de um *novo* "apartheid educacional" — ainda que sob o discurso da democratização da

escolarização e da promoção da equidade - , para a promoção da meritocracia e para a transformação da educação em mercadoria (AFONSO, 2000)<sup>3</sup>.

De posse dessas informações procuramos fazer uma análise crítica sobre o uso que os tomadores de decisão fazem da avaliação de monitoramento enquanto vetor estratégico da nova forma de gestão das políticas educacionais no Brasil. Assim, definimos como central em nossa análise a seguinte questão: a que propósito serve a avaliação de monitoramento?

Para buscar a resposta a esta inquietação, procuramos em primeiro lugar estudar como estão organizados os três instrumentos de avaliação do desempenho que tomamos como objeto, o SAEB, o ENEM e o Provão. O primeiro capítulo foi então estruturado de modo a detalhar as minúcias dos processos de elaboração das provas e da contagem dos pontos, porque acreditamos que esse detalhamento nos ajuda a compreender a lógica interna que rege esses instrumentos.

Levamos em consideração que as mudanças que deram forma à reforma educacional dos anos 90 não podem ser reduzidas simplesmente às mudanças na legislação, sua análise deve ser feita dentro do espectro das contradições que emergem das alterações da base produtiva, nas exigências da reorganização do capital, que põem lado a lado ruptura e continuidade, que impõem novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção e que aciona velhas atitudes maquiadas pelo velho dogma do mercado (NAGEL, 2001). Também consideramos as mudanças nos padrões culturais e valorativos, nas relações sociais sob o impacto do grande desenvolvimento tecnológico.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Em tempo: defendemos a manutenção da expressão utilizada por Afonso considerando o fato de que a exclusão ou "apartheid" no campo da educação não consistirem nenhuma novidade numa sociedade que conviveu com quase quatrocentos anos de escravidão e mais de quinhentos com o analfabetismo, com a miséria e com a fome. Entendemos que as políticas educacionais dos anos 90 apesar do discurso da eqüidade e da qualidade da educação para todos criam novos padrões para a exclusão: a diferenciação "natural" a partir do mérito individual - que a avaliação de desempenho nos moldes em que foi desenvolvida ajuda a construir -, diferenciação esta que por ser supostamente justa, torna-se inquestionável.

Parafraseando Alves (2001), entendemos que somente a dinâmica da sociedade capitalista como um todo pode atribuir sentido aos acontecimentos educacionais. E, tal como Alves, elegemos além da totalidade<sup>4</sup>, uma outra categoria da qual nossa análise não poderia prescindir: a historicidade.

Desse modo consideramos então que o (re) ordenamento político-jurídico da educação dos anos 90 teve uma gênese histórica própria que precisa ser colocada em evidência. Por esse motivo, contextualizamos o Estado-avaliador, a partir das mudanças que decretaram a falência do estado-providência (estado-executor) sob a égide de pressupostos de origem liberal e conservadora - chamados genericamente de *neoliberais* – o que procuramos fazer no capítulo II.

Reconhecemos que a mudança nas leis levada a cabo durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso não pode ser compreendida como um plano mal-intencionado para a educação nacional, mas como a necessária adaptação das normas legais brasileiras para a contemplação de valores que ao longo do tempo e a partir de uma correlação de forças políticas favoráveis, conquistaram hegemonia. Assim, adiantamos que este trabalho afasta-se de uma visão conspiratória, apontando que a *opção* feita pelos competentes gestores do sistema educativo e pelas elites dominantes pela incorporação de determinados pressupostos (os mesmos pressupostos colocados pelas instituições internacionais, especialmente pelo Banco Mundial) representou um acordo vantajoso para os atores nacionais. Dedicamos então o terceiro capítulo à compreensão das especificidades do contexto brasileiro que deram a tônica das políticas educacionais que viriam a ser materializadas na segunda metade da década de 90.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Segundo Alves, a totalidade por se identificar com a própria sociedade capitalista, impõe ao esforço de análise dos fenômenos educacionais o entendimento das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens: a sociedade capitalista. Assim, "apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente." (2001, p. 19, grifo no original)

Já no quarto capítulo, procuramos mostrar de que modo operaram os três instrumentos de avaliação de desempenho analisados na operacionalização das reformas de caráter neoliberal, em cuja base encontra-se a cartilha elaborada pelas organizações internacionais visando enquadrar os países na nova ordem mundial, de modo a garantir a reprodução ampliada do capital. Escolhemos para isso um documento que representa a síntese dos discursos dos gestores do sistema educacional no período analisado por este trabalho e discutimos a partir das características principais do monitoramento a maneira pela qual essa ferramenta instrumentalizou as mudanças que conduziram a educação brasileira na direção dos pressupostos neoliberais.

Reafirmando uma postura crítica em relação à avaliação de monitoramento, nas considerações finais, dedicamo-nos a algumas reflexões, que representam um convite ao leitor para que a partir da perspectiva de uma ação transgressora e organizada germinem possibilidades de reversão do desequilíbrio da balança que pende atualmente para o lado da exclusão. Entendemos que e educação, enquadrada no estatuto epistemológico que norteou nosso trabalho pressupõe, necessariamente, a ação. Mas somente uma análise que se coloque numa perspectiva dialética, pode explorar as possibilidades de superação qualitativa a partir das contradições que emergem do próprio fenômeno analisado e assim contribuir com algo mais do que uma crítica que desemboque simplesmente num profundo e improdutivo mal-estar.

Nossa preocupação em não fazer um trabalho natimorto levou-nos a tangenciar algumas questões que - sem dúvida - merecem a atenção de todos os sujeitos envolvidos e simpatizantes das questões da educação, mas cuja discussão está além das possibilidades deste texto. Ainda assim, insistimos na intenção de

reproduzir para o leitor algumas das inquietações com as quais convivemos ao longo da pesquisa, a partir das quais - esperamos – nascerão novos e fecundos trabalhos.

# I. OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

### 1.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB

Antes de tratarmos da questão da avaliação propriamente dita, cumpre destacar que na base da introdução desse elemento em nossa cultura está o pressuposto ideológico da teoria do capital humano — a compreensão dos indivíduos como proprietários de suas competências e habilidades que seriam estimuladas e desenvolvidas a partir da educação. Essa noção foi gradativamente incorporada por nossa cultura através da influência primeiramente dos acordos MEC/USAID<sup>5</sup> e, mais tarde, pela influência de organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial a partir da década de 70, como revela em detalhes o importante trabalho de Francis Nogueira (1999) - especialmente nos capítulos II e III. A definitiva influência do ideário defendido pelo Banco levou a teoria do capital humano a conquistar hegemonia no pensamento educacional brasileiro direcionando-o à lógica econômica que desde então sinaliza o sentido das políticas educacionais. Hoje "rejuvenescida", essa concepção dos indivíduos como proprietários de suas

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup>A agência norte-americana USAID, até o final da década de 60 praticamente teve primazia - frente a todos os outros organismos bilaterais, multilaterais, fundações privadas e instituições governamentais de outras nações - na concessão de doações e empréstimos para a cooperação financeira, assistência econômica, cooperação técnica e assistência para o setor social, particularmente para a educação escolar no Brasil. Foram os acordos entre o MEC e a agência, que elevando-se gradativamente da condição de *doações* para a condição de *empréstimos* propriamente ditos, os elementos que reforçaram as condições para a implementação de um padrão de desenvolvimento que condiciona os empréstimos e doações para as políticas sociais e, particularmente, para a educação escolar à reprodução e concentração de capital nos moldes convenientes às condições internacionais do desenvolvimento capitalista.

capacidades que através da escolarização encontram oportunidade para desenvolver-se e serem usadas para o aperfeiçoamento social "[...] tem sido chamada por diferentes autores de 'individualismo possessivo'." (POPKEWITZ, 1997, p. 153).

Assim, desde a década de 70 foram realizadas pesquisas sobre rendimento escolar no Brasil, ainda que de maneira dispersa e fragmentada, concentrada sobretudo nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em virtude das discussões geradas pelos acordos com as agências internacionais, o próprio MEC incentivou a produção de estudos sobre a avaliação do rendimento escolar. Em quase todos os acordos assinados com o Banco Mundial, por exemplo, figurava o componente avaliação da educação. Em 1988, o acordo MEC/BIRD, propunha a criação de um monitoramento para o Projeto Nordeste (Second Northeast Basic Education Project). Mais tarde, a pedido do MEC, alterações foram feitas para que uma aplicação piloto testasse a pertinência dos instrumentos utilizados a fim de expandir a avaliação. A realização do piloto evidenciou a necessidade de uma reformulação nos procedimentos para que se viabilizasse a aplicação nacional.

Em 1990, acertados os detalhes da reformulação a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) alocou os recursos necessários junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ao BIRD. Equipes estaduais foram montadas e treinadas e o primeiro levantamento nacional foi realizado. Em 1991 um relatório trazia os resultados do primeiro ciclo de avaliação, que à época, restringia-se a avaliar o que conhecemos hoje por ensino fundamental público. Até

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Esse relatório foi batizado "Relatório Preliminar do 'Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau'" e foi elaborado pelo MEC e pela SENEB com o apoio do PNUD.

então, este que ficou conhecido mais tarde como "o primeiro ciclo do SAEB" havia sido o mais abrangente diagnóstico já realizado sobre a educação brasileira.

Através do que se chamaram "indicadores educacionais", indicadores de gestão escolar, de ação docente e de rendimento do aluno foi possível traçar um panorama que incluiu questões abrangentes de quase todos os aspectos concernentes à educação pública de primeiro grau, além de relacioná-las a questões de caráter sócio-econômico e cultural.

Essa primeira proposta de avaliação já trazia como um de seus objetivos desenvolver uma "cultura da avaliação", de modo a possibilitar o aprofundamento das capacidades avaliativas das várias instâncias gestoras do sistema (MEC, Secretarias Estaduais, e Municipais), estimulando o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa em avaliação educacional e criar uma estratégia metodológica que possibilitasse a articulação de diferentes instrumentos de aferição.

O segundo ciclo do SAEB estava previsto para o ano de 1992, mas realizouse apenas no ano seguinte. De acordo com a apresentação do relatório do SAEB/93 (MEC/INEP, 1995), o sistema que tinha por objetivo fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais não sofreu mudanças significativas nos padrões nem na metodologia utilizados até então.

A Portaria nº. 1.795 de 17 de dezembro de 1994, em sintonia com os propósitos do Plano Decenal de Educação e com os compromissos assumidos em Jomtiem (1990), criou o SAEB, com os seguintes objetivos:

Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados;

<sup>2.</sup> Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas

pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos de ensino que compõem os sistemas de educação básica.

- 3. Mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias de universidades e centros de estudos e pesquisa sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional;
- 4. Proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos.

Ainda segundo a mesma Portaria, um Conselho Diretor<sup>7</sup>, presidido pelo titular da Secretaria de Ensino Fundamental, recebeu a incumbência de elaborar (sob coordenação técnica do INEP) e submeter ao Ministro da Educação o atual Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica, de duração plurianual, responsável pelas atividades de monitoramento e avaliação de âmbito nacional, como a determinação de diretrizes, normas básicas e objetivos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade e os cronogramas e orçamentos para sua execução. Estavam previstos ainda a colaboração das Secretarias de Educação e o intercâmbio "técnico-científico e institucional com os organismos nacionais, estrangeiros e internacionais."

As eleições de 1994 trouxeram à presidência da República Fernando Henrique Cardoso e a equipe responsável pela política educacional coordenada pelo ministro Paulo Renato Souza. A nova gestão permaneceu coerente a alguns pressupostos da Declaração de Jomtiem (1990), que já vinham sendo contemplados pelas políticas educacionais desde o Plano Decenal de Educação (1993). É certo que, entre os compromissos assumidos, os que guardaram mais proximidade com as diretrizes traçadas pelo Banco Mundial foram tomados como prioridade.

É importante abrirmos aqui espaço para uma consideração importante.

Os outros integrantes do Conselho Diretor: INEP, A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o presidente do CONSED, o presidente da UNDIME, um representante dos Secretários de Educação dos Municípios das Capitais e o presidente do CRUB:

A política do Banco Mundial considera a educação como indústria; essa política induz ao encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais e educacionais para o setor privado; desse modo, opõe-se às políticas de gratuidade para os níveis médio e superior, por não considerar que sejam de responsabilidade do Estado, já que o custo de sua manutenção é muito alto. Como instituição financeira, a lógica que guia seus fundamentos ideológicos é o lucro, e, para o BIRD, a educação primária é não só a mais barata, como a mais rentável, sobretudo nos países menos desenvolvidos economicamente (SILVA, 1999).

Essa idéia de promover prioritariamente o ensino de base está ancorada numa relação entre o baixo custo desse nível escolar — relação custo-benefício — associado a um retorno social imediato, pois ajuda, segundo o Banco Mundial, "[...] a reduzir a pobreza aumentando a produtividade dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde" (apud NOGUEIRA, 1999, p. 158-9). Essa opção por atribuir ênfase ao ensino básico também é considerada vantajosa do ponto de vista político-ideológico, na medida em que se sinaliza com a possibilidade de sua universalização como desfecho de todos os males causados pela desigualdade.

A tabela a seguir, embora não disponha de dados atuais, confirma que o gasto público com alunos do ensino fundamental é bem menor do que o gasto público com alunos dos demais níveis:

Gasto Público em Educação - 1997-1998 - Brasil

Апо	% dos gastos em relação ao PIB	Gasto Médio por Aluno (em R\$)			
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
1997	4,7	733	542	670	9,399
1998	5,2	877	668	701	9.789

Fonte: MEC/INEP - Dados estimados a partir de Pesquisa Regionalização do Setor Público-Administração Pública - IBGE

Nota: O % do PIB inclui inativos e pensionistas e o gasto por aluno não inclui Fonte: "http://inep.gov.br/estatisticas/numeros/brasil10.htm"

É preciso, entretanto, compreender que a influência do Banco Mundial e de outras instituições na formulação e monitoramento das reformas (econômicas e sociais) possibilitada não só pelo montante financeiro de que dispõem - mas sobretudo pela sua capacidade de trasladar capitais especulativos, com ingerência nas economias periféricas, nas políticas sociais, na legislação nacional, nos financiamentos para a ciência e tecnologia, enfim, que seu enorme poder de intervenção política e ideológica só pode ser compreendido como conseqüência de uma opção feita por nossas elites dominantes em nome do desenvolvimento nacional. E foi essa opção que levou à implementação de reformas "estruturais", cujo "balizamento ocorreu por meio de emendas constitucionais e novas leis" - que, no caso da educação verificaram-se principalmente a partir "da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" e que atribuíram ao ensino fundamental um caráter de "prioridade máxima" (INEP, 2000, p. 5).

Assim, a partir opção pelas "reformas estruturais" criaram-se novos instrumentos de política educacional da maior importância, como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLD) e

inúmeros outros programas que trouxeram consigo a *necessidade* de avaliação de seu impacto e eficácia. Assim, verificaram-se adaptações para que o aperfeiçoamento do SAEB pudesse medir o êxito dessas novas políticas.

Tornava-se necessária a formulação de um sistema de aferição que abrangesse todos os níveis do sistema instrucional afetados pelas novas medidas. Além disso, havia grande dificuldade de interpretação dos resultados das edições anteriores do SAEB e uma nova preocupação em se levantarem dados sobre as características sócio-econômicas, culturais e sobre hábitos dos alunos, fizeram os gestores produzirem algumas mudanças na metodologia de aplicação do SAEB.

Em 1995 iniciaram-se suas "séries históricas", que receberam essa denominação pela conquista de duas características que as edições anteriores não possuíam: a comparabilidade entre os dados apurados nos diferentes ciclos que se sucederiam a partir de então e a possibilidade de acompanhamento da evolução desses resultados.

Nesse mesmo ano, o SAEB passou a abranger todas as unidades da Federação e a aplicação incluiu todas as redes públicas de ensino (federal, estadual e municipal), além da rede particular. A avaliação do ensino médio também foi incorporada pelo sistema.

O SAEB/95 avaliou a 4ª e a 8ª séries de ensino fundamental e a 2ª e a 3ª séries do ensino médio. A coordenação continuou a cargo do MEC, mas naquele ano, um consórcio entre as Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio foi contratado por licitação para elaborar os instrumentos, analisar os resultados e preparar relatórios. As Secretarias Estaduais ficaram responsáveis pela aplicação.

O SAEB continuou a trabalhar com uma metodologia amostral, ou seja, o instrumento não avalia todos os alunos, mas uma amostra representativa desse

conjunto. A participação continuou voluntária, tanto para alunos, como para professores e diretores, que também são avaliados. O sistema utiliza-se de dois instrumentos: provas, pelas quais são medidos os desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática; e questionários contextuais, pelos quais são coletadas informações sobre os alunos, turmas, professores, diretores e escolas.

Desde 1995, foram introduzidas questões metodológicas e estatísticas sofisticadas ao SAEB: a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o Modelo Matricial de Itens.

A TRI

é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item. (...)

A proficiência de um aluno depende de suas características individuais, como, por exemplo, seu nível sócio-econômico e cultural, sua escola, seu professor, etc.(...)

Em geral, o processo de planejamento dos testes combina os conteúdos curriculares e as habilidades hierarquizadas em níveis de complexidade a partir do que se espera que o aluno saiba e seja capaz de fazer. (KLEIN; FONTANIVE, 1995: p. 31)

Desse modo, a introdução da TRI foi oportuna para que o SAEB através das questões fechadas (questões de múltipla escolha) pudesse passar a medir o que o aluno sabe, compreende e é capaz de fazer nas áreas curriculares examinadas. Através da TRI também foi possível montar uma "escala de proficiência", baseada em parâmetros que possibilitem a comparação dos escores entre os alunos, entre turmas, escolas, estados e entre os resultados dos diferentes ciclos do SAEB.

A escala de proficiência é organizada por pontos em ordem crescente, que correspondem a diferentes níveis de conhecimento. A escala é contínua e hierarquizada, o que significa que alunos que atingiram determinada pontuação

sejam capazes de fazer tudo o que está descrito nos níveis inferiores. Esses níveis de desempenho foram elaborados através da identificação de "ítens-âncora", que são questões às quais pelo menos 65% dos alunos de determinado nível de conhecimento sabem responder; das quais pelo menos 25% dos alunos do nível imediatamente inferior conheçam a resposta; e pelo menos 95% dos alunos do nível imediatamente superior possam responder corretamente.

O Modelo Matricial de Itens é, por sua vez, uma metodologia auxiliar na construção de instrumentos de avaliação, que permite avaliar uma grande quantidade de itens sem que um mesmo aluno seja obrigado a responder a todos eles. As provas cobrem um amplo espectro de conhecimento dos currículos, mas a organização das provas possibilita que cada aluno responda somente a 39 itens. A partir de 1995, mantiveram-se blocos comuns de itens já aplicados em ciclos anteriores, permitindo assim, a comparação entre os resultados.

O SAEB/95 também trouxe como inovação a inclusão dos "questionários contextuais", através dos quais é possível conhecer o ambiente sócioeconômico e cultural dos alunos avaliados, trazendo a possibilidade de relacionar o desempenho escolar a fatores como o nível de instrução dos pais e docentes, condições físicas da escola, utilização de recursos tecnológicos e didáticos, etc. Os questionários são específicos para alunos, professores, diretores e para a escola.

Através dos questionários, foi possível aos gestores do sistema relacionar o baixo desempenho dos alunos a fatores como pouca escolarização dos pais, falta de recursos como vídeo e computador empregados na escola, e até mesmo associar o desempenho à região em que vive o aluno avaliado. Previsivelmente, alunos com condições sócioeconômicas privilegiadas e moradores de regiões mais desenvolvidas economicamente apresentaram melhor desempenho.

Para selecionar a mostra a ser avaliada pelo SAEB, seus elaboradores se utilizam dos dados coletados pelo Censo Escolar. Após definida a população de referência, selecionam-se as escolas através de sorteio. As secretarias estaduais e municipais listam cada uma de suas turmas. São selecionadas de 1 a 2 turmas de cada escola e contada a quantidade de alunos a ser avaliada.

A partir da edição de 97, o SAEB apresentou mais uma novidade: a inclusão das "Matrizes de Referência". Através dessas matrizes foram elaboradas as provas, associando conhecimentos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as habilidades cognitivas que os especialistas na área acreditam estar relacionadas a esses conhecimentos. Foram estabelecidos os conteúdos desejáveis e necessários às demandas e exigências implícitas no sistema educacional e a eles foram associadas "competências cognitivas" e "habilidades instrumentais". Do cruzamento entre conteúdos e competências resultaram os "descritores" dos desempenhos desejáveis dos alunos, tudo em estreita relação com os PCN e com os textos de referência da reforma do ensino médio. "A opção teórica, de natureza cognitivista, adotada na Matriz de referência do SAEB para a construção dos descritores prioriza, portanto, a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades neles implícitas."8

O pressuposto teórico que orientou a elaboração das matrizes, segundo o INEP (2001b, p. 8), está baseado no pensamento de Philipe Perrenoud:

Competência, segundo Philipe Perrenoud (1993) é a 'capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles'. [...]
Assim, pode-se entender por competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup>MATRIZES de Referência para a elaboração do SAEB. Disponível em: <a href="http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm">http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm</a>. Acesso em 13 dez 2001.

relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

O SAEB/97 foi executado pela Fundação Cesgranrio, contando com recursos do Banco Mundial; a contratada, estabelecida no âmbito do processo de seleção conforme normas do próprio Banco, incluiu a avaliação de propostas por peritos nacionais e internacionais. O mesmo ocorreu em todas as edições posteriores do SAEB.

Em 26 de maio de 1999, a Portaria Ministerial nº 839 revogou a já citada Portaria nº 1795, e concedeu ao INEP a coordenação técnica e executiva do SAEB e instituiu o Comitê consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (COMSAEB), com a finalidade de prestar apoio ao INEP e de opinar sobre o planejamento do SAEB, além de acompanhar e supervisionar o desenvolvimento de avaliações contínuas dos processos inerentes ao sistema. A Portaria 839, porém, manteve no seu Art. 9º o compromisso de "assegurar os meios necessários ao estabelecimento de amplos mecanismos de cooperação e intercâmbio com organismos nacionais, estrangeiros e internacionais".

A partir da edição do SAEB/99, uma mudança no esquema de interpretação dos dados pode apontar as competências e habilidades dos alunos que estão nos intervalos da escala. Outra inovação foi a incorporação da aferição do capital econômico, cultural e o capital social para indicar o *status* sócio-econômico do grupo familiar do aluno. Para compor o capital econômico, foi incorporado o indicador de posição sócio-econômica, segundo o "Critério Brasil", da Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e da Associação Nacional de Empresas de Pesquisas de Mercado (ANEP), juntamente com os dados das condições de moradia, renda

familiar e o acesso a recursos de urbanização. (INEP, 2001b) Desse modo, o SAEB pode agora distribuir o alunado brasileiro de ensino fundamental e médio segundo sua classe econômica "A", "B", "C", "D" ou "E".

Os questionários destinados aos alunos avaliam os seguintes "constructos": caracterização do aluno (segundo sexo, cor, idade, estrutura familiar); o capital econômico; o capital cultural; o capital social; motivação e auto-estima; apoio familiar e controle da trajetória escolar, de acordo com a tabela seguinte:

Constructo	Especificação		
Caracterização sóciodemográfica	Idade		
	Escolaridade dos pais ou responsáveis		
	Indicadores de renda		
	Estrutura familiar		
	Gênero		
	Etnia		
Capital Social	Envolvimento da família com a escola		
	Relação da família com o aluno		
	Apoio social recebido via escola		
Capital Cultural	Recursos culturais disponíveis em casa		
Motivação e auto-estima	Motivação e auto-estima		
Práticas de estudo	Dever de casa		
Trajetória escolar	Miscelânea		

Fonte: MEC/INEP, SAEB 2001 - Novas Perspectivas, p. 39-40.

Em 2001, foi incluída a pesquisa sobre a ocupação dos pais ou responsáveis, tomando como base estudos que defendem que os aspectos sócio-econômicos e demográficos têm grande influência nos resultados educacionais e que o conhecimento da origem social dos alunos é imprescindível para a análise dos dados coletados.

Por representar um sistema de aferição da educação básica brasileira como um todo, os resultados do SAEB não são divulgados individualmente, mas através de relatórios das turmas, escolas, cidades, regiões.

Sua aplicação permitiu aos gestores do sistema concluírem que os principais problemas a serem corrigidos na educação básica, por influenciarem diretamente o desempenho dos alunos no teste, são, de acordo com o INEP<sup>9</sup>:

- a) idade do aluno: o desempenho dos alunos com idade acima da recomendada para a sua série tende a ser inferior ao daqueles que estão na idade correta. A partir dessa evidência, os responsáveis pela aferição concluem que é possível constatar que a reprovação, ao invés de significar uma nova oportunidade de aprendizagem para o aluno acaba tornando-se um obstáculo para seu desenvolvimento:
- b) grau de escolarização dos pais: nota-se uma tendência de crescimento nas médias de proficiência dos alunos na medida em que se eleva o grau de escolarização do pai e da mãe. Para os gestores do sistema, de fatores sócio-econômicos influenciam diretamente na aprendizagem;
- c) descompasso entre currículo proposto e o efetivamente ensinado: os resultados obtidos indicam que poucos alunos apresentam desempenho próximo do que seria o "desejável" em relação à proposta curricular;
- d) formação de professores: os alunos de professores com nível superior completo obtêm desempenho superior àqueles cujos professores ainda não fizeram um curso de graduação;
- e) características da escola: as condições de funcionamento das escolas também repercutem diretamente na aprendizagem dos alunos. Ou seja, alunos que estudam em escolas bem equipadas e bem conservadas, equipadas com bibliotecas,

OMEÇA a aplicação do SAEB/99. Disponível em:<a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news99\_02.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news99\_02.htm</a>. Acesso em 10 ago 2004.

laboratórios de ciências, de informática e que possuem os melhores recursos didáticos alcançam maior rendimento.

Não é novidade que melhores condições de ensino, recursos e bom material didático ajudem a melhorar o processo de aprendizagem, mas é perigosa a simples relação de causa e efeito elaborada pelos gestores do sistema. Os problemas identificados como causa de uma educação deficiente são, na verdade, conseqüência de problemas que emergem da própria organização estrutural da sociedade<sup>10</sup>. A razão de ser desses problemas é que deve ser colocada em discussão. Mas isso está, evidentemente, tanto além das possibilidades como fora dos propósitos do SAEB.

Em abril de 2004, o Ministro da Educação Tarso Genro apresentou ao presidente a proposta de ampliação do SAEB, através da qual as provas seriam feitas por todos os alunos da educação básica e não mais por amostragem. Prevêse que em novembro de 2004 sejam avaliados 7,5 milhões de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental em 169 mil escolas. Em 2005 a avaliação será estendida aos alunos da 3ª série do ensino médio. Para viabilizar essa expansão do SAEB, o MEC prevê a criação de uma Rede Nacional de Avaliação, com a participação dos estados e municípios que aderirem ao programa.

"Com a avaliação ampliada, os governos poderão identificar escolas com boa qualidade de aprendizado. O objetivo é que elas sejam parâmetros para os demais estabelecimentos da educação básica. Além dos estados e municípios, cada escola

Nessas análises feitas pelos gestores do sistema educacional evidencia-se a incorporação de uma "ideologia diet" – na expressão de Castanho (2003, p. 17) – tão característica dos tempos atuais e que dissolve, desconstrói, aligeira e relativiza questões envoltas numa complexidade de tal magnitude que jamais se explicaria a partir de tais reducionismos.

participante poderá receber seu resultado pedagógico, que deverá ser divulgado em março de 2005. O custo da avaliação será de R\$ 8,50 por aluno."11

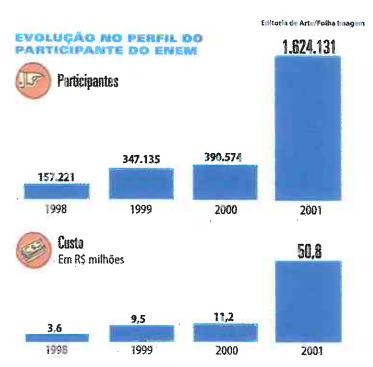
A partir de 2003, uma outra função foi atribuída ao SAEB, a de verificar o impacto provocado pelo Programa Bolsa-Escola, o que reforça a tese de que os instrumentos de avaliação, mais do que simples produtores de bolentins, são a ferramenta pela qual se oferecem os subsídios necessários para a implantação e correção das possíveis distorções na implantação das políticas educacionais.

AVALIAÇÃO vai diagnosticar a qualidade do ensino fundamental em todas as escolas. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04\_06.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04\_06.htm</a>. Acesso em 12 mai 2004.

### 1.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

A Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio de 1998 instituiu o ENEM com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos ao final da escolaridade básica e assim, "aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania."(INEP, 2001<sup>a</sup>)

Diferentemente do SAEB, o ENEM é um exame de caráter voluntário, que avalia o desempenho individual, portanto oferece o diagnóstico de um universo que não representa toda a população de estudantes ao fim da escolaridade básica - embora o número de participantes tenha aumentado de forma assustadora na edição 2002, conforme dados do INEP:



Obs: O custo da edição do ENEM 2002 foi calculado em R\$ 63,5 milhões, equivalentes a 39% do orçamento anual do Programa Bolsa-Escola (R\$ 162,7 milhões). Fonte: Folha de S. Paulo, 25/08/2002, p. C8.

Na verdade, o ENEM é resultado da extinção da obrigatoriedade dos exames vestibulares postulada pela nova LDB (Art. 51). Colocando-se como uma alternativa ou complementação aos vestibulares, o ENEM já vem sendo utilizado por inúmeras instituições de ensino superior em seus processos seletivos. Os gestores entendem que uma demanda maior por vagas no ensino superior sugere uma necessária mudança nos critérios de acesso à universidade - algumas instituições já selecionam seus alunos através do histórico escolar do ensino médio.

Também é de intenção de seus idealizadores que os resultados sejam utilizados por entidades empresariais na fase de seleção de pessoal: "Quando resolvemos criar o ENEM, pensamos em fazer um exame para avaliar não só o desempenho individual dos alunos, mas que viesse a ser referência ao mercado de trabalho." Define-se como objetivo do ENEM "estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho", embora para isso, seja necessária, por enquanto, uma autorização do próprio participante para que os seus escores sejam divulgados, conforme as disposições do Art. 24 da Portaria 195 de 28/12/2001.

O ENEM, segundo os formuladores da política de avaliação, deverá ajudar a consolidar não só mecanismos de avaliação, mas a "cultura da avaliação", por meio da qual as escolas vão ganhar qualidade e oferecer uma formação melhor aos seus

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup>Nas palavras do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, também estava definido como objetivo do ENEM "[...].estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho." Apud ENEM demonstra conheimento dos alunos ao final da educação básica. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98-01.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98-01.htm</a>, acesso em 8 abr 2003.

alunos, na medida em que informa à sociedade "que tipo de formação se espera hoje do ensino médio." 13

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada. Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes."

As provas do ENEM são constituídas sobre os mesmos princípios do SAEB, ou seja, avaliam as "competências e habilidades" desenvolvidas pelo estudante durante sua escolarização.

As cinco competências que estruturam o ENEM são desenvolvidas e fortalecidas com a mediação da escolarização formal e correspondem aos requisitos mínimos para que a **interação social** - base do exercício da cidadania - possa pautar-se pela autonomia, esfeio das condutas nas sociedades democráticas.(INEP, 2001b: p. 11 - grifo no original)<sup>14</sup>

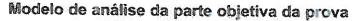
Cada uma das competências associa-se a 21 habilidades. Uma matriz foi então desenvolvida para representar essa associação entre competências e

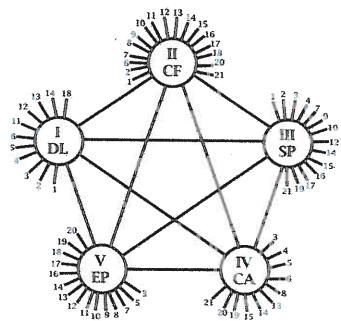
CASTRO, M. H. G ENEM: uma avaliação inovadora. Disponível em <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news99">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news99</a> 37.htm>. Acesso em 12 mai 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup>Competências, seguindo a definição dos gestores do ENEM, "são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer." Já as habilidades "decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências." (INEP, 2001a)

habilidades, de tal forma a definir os pressupostos do ENEM e determinar suas características metodológicas e operacionais, fornecendo indicações do que se pretende valorizar na avaliação e servindo de orientação para a elaboração das questões. A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe integração com as propostas curriculares elaboradas para o ensino fundamental e médio, utilizando como referências norteadoras a LDB, os PCN, os textos da reforma do ensino médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

As provas são constituídas de duas partes. A parte objetiva é elaborada como instrumento de medida ancorado na matriz. Cada uma das 21 habilidades é avaliada três vezes, gerando um conjunto de 63 questões do tipo "múltipla escolha". O diagrama a seguir mostra a relação entre as questões da prova e cada uma das habilidades:





- Dominar linguagens
- II. Compreender fenômenos
- III. Enfrentar situações-problema
- IV. Construir argumentações
- V. Elaborar propostas

Fonte, ENEM 2000 - Relatório Pedagógico, p. 15.

As 63 questões possuem igual valor; são corrigidas eletronicamente e o total de pontos obtidos é colocado numa escala de 0 a 100. Para a elaboração das questões, o ENEM também faz uso de recursos sofisticados, como a TRI e estatísticas clássicas com os percentuais de acerto e por opção de resposta, índice de discriminação, coeficiente bisserial da resposta certa e das demais opções.

A segunda parte da prova é a redação. Os limites impostos pela avaliação ao desenvolvimento da redação são: a língua escrita, o tipo de texto (dissertativoargumentativo) e o tema. A redação é avaliada por meio das mesmas cinco competências que estruturam a parte objetiva da prova, mas "traduzidas" para uma situação específica de produção de texto<sup>15</sup>.

Para a operacionalização do ENEM, o INEP contratou por licitação o consórcio formado pelas Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio que cuidou desde a formatação da prova, aplicação e correção da parte objetiva e redação, apuração de resultados e elaboração de boletins e relatórios. O INEP contratou também a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) para o recebimento das inscrições, distribuição de manuais e confirmação de inscrições, boletins, etc.

Como o SAEB, o ENEM também realiza um levantamento do "perfil sócioeconômico" do participante. Esse levantamento é feito através de um questionário anexo ao manual do inscrito contendo 127 questões que indagam sobre dados de "identificação pessoal, condição familiar, trajetória escolar, vida profissional, hábitos, crenças, expectativas e valores." (INEP, 2001c: 20)

Os resultados do ENEM são divulgados através de boletins16 que podem ser individuais - contendo as notas da parte objetiva e da redação, juntamente com uma comparação com a média alcançada pelo total de participantes - ou um boletim

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Para um maior detalhamento das competências e habilidades e também das competências "adaptadas" à produção do texto escrito, ver o relatório pedagógico do ENEM (INEP, 2001a). 

16 Modelos dos boletins individuais e da escola, ver Anexo I: Os Boletins do ENEM.

geral, que contém uma análise geral dos resultados obtidos pelos concluintes do ensino médio de determinada instituição, desde que, cada uma:

- 1. declare formalmente que pelo menos 90% de seus alunos tenham participado do ENEM;
- 2. encaminhe ao INEP solicitação formal;
- forneça o número de inscrição de seus alunos participantes;
- 4. pague a taxa de R\$ 5,00 por aluno (da qual as escolas públicas são isentas)

O ENEM possui um Comitê Consultivo<sup>17</sup>, instituído em março de 1999, que focaliza os efeitos sociais e políticos dos resultados de sua aplicação, e a forma como são capazes de sinalizar as mudanças desejáveis na educação.

A apuração dos resultados do ENEM confirma o que já havia sido constatado por outros instrumentos de avaliação, como o SAEB:

- 1. quanto maior é a distorção idade-série dos alunos, pior seu desempenho;
- 2. o desempenho dos alunos é diretamente proporcional ao nível de escolaridade de seus pais;
- 3. os alunos que cursaram toda a educação básica em escolas públicas atingem resultados inferiores aos dos alunos que estudaram em escolas particulares;
- alunos provenientes de famílias com renda mensal superior a 10 salários mínimos obtém escores substancialmente superiores aos alunos provenientes de famílias com renda mensal de um a seis salários mínimos;
- 5. alunos que estudam no período noturno e trabalham apresentam desempenho inferior ao dos alunos que estudam no período diurno e não trabalham.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Fazem parte desse comitê representantes das seguintes instituições: Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu); Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do MEC (Semtec); Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); Secretaria de Relações do Trabalho (ministério do Trabalho); Fórum de Pró-Reitores de Graduação; Confederação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino e Fundação Nacional do Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp).

Ao contrário do SAEB, que testa uma amostra significativa do universo considerado, o ENEM, por ser um exame de participação voluntária, avalia alunos que, em sua maioria são (segundo Relatório do ENEM 2000):

- a) provenientes de escolas particulares;
- b) brancos;
- c) provenientes de famílias cuja renda mensal é alta considerando-se a média nacional de renda familiar;
- d) possuem casa própria;
- e) fazem alguma atividade extra-classe, como informática, língua estrangeira ou cursos pré-vestibulares;
- f) estudam no período diurno e não trabalham.

Diferentemente dos outros dois instrumentos da avaliação de monitoramento, o ENEM fornece um ranqueamento individual, uma forma diferente de seleção tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho, desde que se definiu como um de seus objetivos "estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho."

Não discordamos dos propositores desse sistema de avaliação que sistemas estatísticos de medição como o ENEM possam realmente operar mudanças qualitativas na educação. O que não podemos deixar de lado, entretanto, é o fato inquestionável de que a ampliação das oportunidades escolares — a partir da universalização do ensino fundamental - desencadeou um processo de expansão da demanda por vagas em outros níveis de ensino. A educação precisa agora adaptarse ao seu público ampliado.

Numa sociedade cujas heranças históricas se baseiam na manutenção de privilégios, não assusta o fato de que os sistemas de medição apontem como resultado que a tão desejada "formação de qualidade" mantenha-se como privilégio de poucos. É preciso que se considere a hipótese da construção de um novo apartheid educacional (quer dizer, a manutenção dos privilégios construída sobre novos padrões) a partir de mecanismos como a avaliação de monitoramento.

Estaria o ranqueamento individual a serviço da construção de uma nova categoria, o *sujeito de qualidade total* já que "os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho colocaram para o sistema educacional brasileiro mais do que direito de acesso à escola", o desafio de "produzir a qualidade do cidadão, do trabalhador, do familiar, do indivíduo" <sup>18</sup>?

<sup>18</sup> Palavras de Divonzir GUSSO, então-presidente do INEP (BARRETO, PINTO, 2001, p. 49).

## 1.3 O EXAME NACIONAL DE CURSOS - "PROVÃO"

"Com certeza, o Provão será o meu grande legado nesses anos à frente do Ministério. Saio orgulhoso. Não há dúvidas de que criamos um marco a partir do qual se avaliará todo o sistema de educação do futuro."

Paulo Renato Souza

Conforme a Lei 9131/95, o MEC definiu que o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior fosse constituído de quatro elementos; o Exame Nacional de Cursos, o "Provão"; o Censo da Educação Superior; a Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação Institucional.

A citada lei previu também a criação da Câmara de Educação Superior<sup>19</sup>, responsável, entre outras coisas, pelos processos de avaliação. O §1º do Art. 3º determina a realização anual de exames nacionais com base nos "conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação." Esses conteúdos mínimos são as Diretrizes Curriculares propostos pelo MEC para os cursos de graduação.

Submeteram-se ao Provão todos os alunos que estão em fase de conclusão do curso durante o ano de sua aplicação ou que tenham concluído nos anos anteriores. Essa foi uma condição obrigatória para a obtenção do diploma,

O Art. 8º determinava que a Câmara fosse composta pelo Secretário da Educação Superior e que seus conselheiros fossem nomeados pelo Presidente da República, de acordo com as indicações de "instituições de entidades nacionais, públicas ou privadas, que congreguem reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, docentes, estudantes e segmentos representativos da comunidade científica."

independentemente do regime escolar em que estivessem matriculados e do resultado obtido.

As diretrizes do Provão eram definidas pelas "Comissões de Curso" - grupo de sete professores especialistas em cada área nomeados pelo Ministro da Educação após indicações da Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e dos Conselhos Federais e das associações nacionais de ensino e profissões regulamentadas. "As Comissões de Cursos são responsáveis pela definição de objetivos, do perfil desejado do formando, das habilidades e dos conteúdos programáticos a serem avaliados e orientam as bancas elaboradoras do exame" (INEP, 2000a, p. 33). As Comissões também definiam o formato da prova - que consiste nas características básicas do instrumento de avaliação para verificar as habilidades e os conteúdos estabelecidos nas diretrizes - e as orientações detalhadas de como devem ser concebidas e elaboradas as provas e questões.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reitera o princípio de que o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior sejam concedidos por tempo limitado, devendo ser periodicamente renovados após processo de avaliação. A partir dos resultados do Provão, o MEC pode suspender e/ou cancelar o reconhecimento de cursos de ensino superior (regras previstas pela Portaria nº 1985 de 10/10/2001).

Em tese, seriam suspensos ou encerrados cursos que obtiverem conceito "D" ou "E" no Provão por três anos consecutivos e um conceito insuficiente (CI) em pelo menos dois aspectos avaliados nas visitas para verificação das condições de oferta. Foi estabelecido um prazo de um ano para que as instituições sanassem as deficiências apontadas, enquanto isso, os cursos reprovados não poderiam receber

novos alunos nem fazer processo seletivo, embora ficasse garantido aos alunos o direito de conclusão de curso na mesma instituição.

Os resultados eram divulgados através de relatórios. Um deles, destinado às instituições de ensino superior (IES) que participaram do exame, era encaminhado para os respectivos reitores, diretores e coordenadores dos cursos, contendo dados estatísticos gerais, do Brasil, da região e unidade federada a que pertencessem, e com os resultados específicos de seus cursos avaliados: média do grupo de graduandos, percentual de acerto, percentual de respostas em cada alternativa do questionário-pesquisa e os resultados do questionário "impressões sobre a prova". Outro tipo de relatório era elaborado para cada aluno avaliado, individualmente.

Esse "Boletim do Graduando" era destinado exclusivamente a cada graduando, apesar de todo esforço do então Ministro da Educação no sentido de torná-lo público:

Eu fui um dos que advogaram, inicialmente, que o resultado do exame constasse do histórico escolar do aluno, que não interferisse na sua capacidade de receber o diploma, mas que constasse do histórico escolar. O Congresso Nacional decidiu que, em vez de constar do histórico escolar, houvesse o boletim de desempenho privado entregue ao aluno. Mas já há projetos de lei na Câmara que tratam de recolocar essa questão. 20

O boletim, conforme previa a lei 9131-95 deveria ser enviado ao endereço informado pelo estudante ao inscrever-se no exame, e apresentava o seu desempenho, contendo os pontos obtidos em cada parte da prova e a pontuação global, além de dados médios de desempenho do Brasil naquele curso, e da região a qual pertencesse a instituição em que estudou. O aluno poderia, se julgasse

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Paulo Renato Souza, em entrevista à Revista do Provão n. 6, p. 18-23, 2001.

conveniente, submeter-se a novo exame nos anos posteriores, fazendo jus a novo documento específico.

Os relatórios e os resultados eram então encaminhados pelo INEP à SESu, e utilizados para fomentar iniciativas do governo nas questões relativas ao "ensino de qualidade" na graduação. A questão da qualidade, nesse caso, passa, obrigatoriamente, pela já citada "utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto ao reconhecimento de cursos e habilitações e quanto ao credenciamento (ou recredenciamento) periódico das instituições de ensino superior 121.

Os resultados eram expressos na forma de conceitos (A, B, C, D e E). Para a atribuição dos conceitos, os cursos eram ordenados segundo as médias aritméticas obtidas pelos alunos. As médias foram agrupadas em cinco faixas, delimitadas pelos percentuais 12, 30, 70 e 88, conforme mostra a tabela seguinte:

Conceito	Faixas de percentis				
А	Acima de 88				
В	Acima de 70 até 88				
С	Acima de 30 até 70				
D	Acima de 12 até 30				
E	Até 12, inclusive				

Fonte: Exame nacional de cursos - relatório síntese 2000, p. 50.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> ENC: perguntas freqüentes. Disponível em : <www.inep.gov.br/provao/perguntasfrequentes>. Acesso em 8 abr 2003.

A composição do Provão fazia-se a partir de dois instrumentos: as provas e os questionários.

As provas consistiam num rol de questões de múltipla escolha com cinco alternativas cada e questões discursivas, dependendo do curso, normalmente elaboradas sob a responsabilidade do consórcio formado pelas Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, contratado através de licitação.

Com relação aos questionários, é interessante destacar a existência de três tipos distintos. O primeiro, denominado questionário-pesquisa, era apresentado aos inscritos como parte integrante do ENC, e tinha por objetivo levantar o perfil sócioeconômico e cultural dos graduandos e aferir sua opinião sobre o curso, sobre a instituição e sobre os professores.

Os outros dois questionários tratavam de avaliação da própria prova, sendo um deles destinado aos alunos ("impressões sobre a prova") e o segundo destinado aos coordenadores dos cursos, com o objetivo de registrar a opinião destes sobre o exame e sobre a adequação dos conteúdos.

O Provão foi aplicado pela primeira vez em 1996 para os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 2002, vinte e quatro diferentes cursos foram avaliados, abrangendo cerca de 90% dos concluintes do ensino superior do País.





Fonte: Revista do Provão n.º 7, p.18

Em suas primeiras edições o Provão enfrentou uma grande rejeição; em 1996, 11,7% dos graduandos haviam deixado suas provas em branco. Na edição de 2002, porém, esse percentual caiu para 1,4%.

Para o então Ministro Paulo Renato, o aumento do número de participantes deveu-se ao fato de que os alunos passaram a enxergar o exame como ferramenta para melhorar a qualidade do ensino. Mas o aumento do número de participantes deveu-se à incorporação de mais cursos de graduação na avaliação e também por conseqüência de duas estratégias (antagônicas), elaboradas pelos gestores do Provão (uma política intensiva de propaganda da importância das atividades de avaliação por parte do governo federal e do MEC) e pelas entidades estudantis organizadas.

A primeira estratégia (a dos gestores do sistema) combinou duas iniciativas. A primeira, tomou forma através da Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior (DAES), do INEP, que deu início em 1999 uma série de seminários, primeiramente para os cursos que participaram do exame em 1996 e 1997, sob o título "Para melhorar, não basta avaliar", apontado na direção de que é necessário

envolver vários parceiros na constituição de um processo avaliativo abrangente como o pretendido. Tais Seminários foram dirigidos aos coordenadores de curso e responsáveis pela gestão didático-pedagógica dos cursos avaliados e destinaram-se a colher subsídios para aprimorar a sistemática de planejamento e execução do ENC, além de esclarecer dúvidas quanto aos outros instrumentos de avaliação do ensino superior. Entre 1999 e 2000 foram realizados vinte e cinco seminários (INEP, 2000a); no ano de 2001 foram realizados doze seminários e, em 2002, dezesseis<sup>22</sup>.

A realização dos seminários na tentativa de bem sucedida de diminuir a polêmica em torno do Provão<sup>23</sup> articulou-se a uma outra iniciativa: a desmoralização da oposição feita à realização do exame. São muito significativas, portanto, as charges publicadas na "Revista do Provão" - como esta, do exemplar de número 6:

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> De acordo com as informações dos documentos analisados, alguns aspectos importantes nos levam a concluir que os seminários tiveram como objetivo principal − e talvez único - "fomentar a utilização dos resultados da avaliação da graduação na gestão didático-pedagógica dos cursos", ou seja, legitimar o uso das informações obtidas com o Provão. Em primeiro lugar, os seminários não foram abertos aos estudantes ou à população em geral, tendo sido dirigidos aos "coordenadores de curso, dirigentes e/ou responsáveis pela gestão didático-pedagógica dos cursos de graduação" de algumas áreas. Não encontramos referências sobre possíveis debates públicos a respeito à constituição do Provão, sobre a validade de seus instrumentos ou sobre o uso de seus resultados. Também não há registro nos documentos analisados sobre possíveis modificações qualitativas que tenham sido operadas na metodologia do teste a partir da realização desses seminários. Ver: DEBATES para melhorar os cursos. Disponível em <www.inep.gov.br/superior/provao/seminarios>. Acesso em 17 set 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> O sucesso das estratégias de 'marketing' do Provão foi tão grande que o anúncio de sua extinção feito pelo exministro da educação Cristóvão Buarque causou alvoroço. Um importante veículo de informação do País publicou uma matéria que julgamos conveniente reproduzir no Anexo II: O fim do Provão.



Fonte: Revista do Provão 2001, nº 6.

Embora não estivessem presentes nos meios de comunicação como a propaganda maciça das atividades de avaliação, foram diversos os movimentos que questionaram sua validade como instrumento de avaliação institucional, relacionando sua aplicação obrigatória ao autoritarismo do MEC e contestando a concepção das políticas para a educação do Governo Federal. Sérgio Castanho (2003) argumenta que as arbitrariedades encontram nos meios universitários um espaço fértil para debates, resistência e apresentação de alternativas, caminhando para a adoção do que Saviani chamou de "estratégia da resistência ativa". E foi no meio acadêmico que o mais significativo entre esses movimentos tomou forma.

O "Plebiscito do Provão" foi realizado entre 17 de abril e 17 de maio de 2002, foi organizado por instituições como a UNE, Andes, Fasubra, CNTE, entre outras, e

teve como propósito fomentar a discussão sobre uma avaliação nos moldes do Provão ainda não ocorrida na sociedade. Vale salientar que, segundo as entidades estudantis, a votação só foi realizada dentro de universidades que promoveram discussões sobre o tema, a fim de que não se obtivessem números vazios, mas o reflexo de um debate consciente. Como resultado, os estudantes de cerca de 60 universidades brasileiras rejeitaram o Provão no plebiscito<sup>24</sup>. A discussão em torno do Provão não se resumiu apenas a questões técnicas, mas à concepção política que o sustentava. Seria o Provão um instrumento de produção de dados que justificassem determinadas ações?

As organizações estudantis também elaboraram a chamada "estratégia da nota zero" (compareceram às provas, mas entregaram-nas em branco)<sup>25</sup>. Sobre esse assunto, escreveu o jornalista Edgar de Andrade<sup>26</sup> referindo-se aos estudantes de jornalismo que aderiram à estratégia:

Os estudantes anunciaram no ano passado o boicote ao Provão, mas não tiveram coragem de faltar ao exame. Assim é mole. Compareceram à prova e entregaram as questões em branco. Azar o deles. Toda vez que exibirem o currículo escolar para conseguir o emprego numa redação constará como estigma que se formaram em 2000, o ano do zero no Provão. É uma safra de jornalistas sob suspeita, aos olhos do mercado de trabalho, tal como o Bordeux 1991 no comércio de vinhos. Os conhecedores sabem bem o que significa esse labéu. (ANDRADE, 2001, p. 36, grifos nossos)

Segundo o ex-ministro Paulo Renato, com o Provão, o ensino superior foi "chacoalhado". No seu entendimento, o Provão foi responsável por mudar o retrato

<sup>24</sup> Ver Anexo III: Estudantes rejeitam Provão em plebiscito nacional.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> São exemplos de entidades do movimento universitário organizado a ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de serviço Social) e a Adunicamp (Associação de Docentes de Graduação da Unicamp), entidades que publicaram em seus jornais eletrônicos matérias que defenderam e incentivaram a prática da "estratégia da nota zero". Ver: VAMOS por o Provão à prova... disponível em: <www.enessomess.hpg.ig.com.br/art04.htm>, e também PROVÃO: mercantilizar o ensino, disponível em: <www.adunicamp.org.br/jornal/2002/DCE,htm>, acesso em 2 set 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> O Jornalista Edgar de Andrade foi editor-chefe do Jornal Nacional de Rede Globo e, na ocasião da publicação do artigo, era gerente de programas jornalísticos da TVE.

do ensino superior do início da década de 90, que, segundo ele, era o mesmo dos anos 70, onde se via estagnação e o consenso de que somente as IES públicas eram capazes de oferecer cursos de qualidade.

É verdade que com a assimilação total das diretrizes de Educação para Todos, abriu-se uma brecha para o investimento privado no setor. Paulo Renato de Souza não se enganou ao achar que o ensino superior tenha sido realmente chacoalhado. É incontestável a expansão de vagas oferecidas, o que a radiografia feita pelo Provão pode confirmar. Porém, esqueceu-se o ex-ministro de mencionar que o que chacoalhou o ensino superior foram os tentáculos da iniciativa privada, enquanto debatem-se as IES públicas soçobrando seja pela falta de dinheiro, ou pelo mais absoluto descompromisso político para com a produção de conhecimento.

A análise das tabelas seguintes traz informações importantes. A primeira tabela, extraída do documento "Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil" (INEP, 2000b) aponta a evolução da matrícula no ensino superior (aumento de 59,1% entre 1994 e 1999). É possível perceber nesse período um crescimento muito acima da média nas instituições privadas e bem abaixo dela nas públicas.

Já na tabela seguinte - formulada pelo próprio MEC - pode-se observar que no ano 2000, as instituições particulares já respondiam por 85% das matrículas para o ensino superior. Não há como negar, portanto, que o ensino superior tenha sido, de fato, "chacoalhado".

	Forest Establish Bunispal Private
Srex.ii	1981 2 1994 198% 16.1% 78.9% 2.2% 14.1%
	1994 9 1999 43,1% 27,8% 30,7% 8,3% 59,1%
	1994 5 1995 12.5% 7,0% 4,5% 8,8% 16,7%
	1996.a.1999 27.3% 13.6% 24.7% 15.7% 36.3%
	1998 a 1999 - 11,8% - 8,6% - 10,3% - 25,1% - 15,9%

Foste: Resultados e temifincias da educação superior - Brasil, p. 33.

Grandes himeros	Total	Categoria Administrativa			
postavasties incressition		Federai	Estadio	Namicipal	Privada
Estatisticas Básicas	annon manage and a section of the se			Saraaaaaaaaaaaaa,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	******************
înstituiçise	1.180	-61	61	54	1,004
Crarson	10.589	1,896	1.755	270	6,564
Matricules	2.594.245	482,750	332,104	72.372	1.807.219
Constitutes	324,734	59.093	43)757	9,596	212,283
Docenies em Exercico	183.194	43,739	30,836	4,139	104.482
Servidores em Exercício	198,074	67.901	43 878	2.683	84,501
Vestilatier					
Vagas Oferacidas	1.100.224	115,272	34,441	28,269	862.242
inscrições	3.836,393	1.129.749	951,594	59,044	1 685 306
Ingressos	829,798	113.388	90.344	23,428	600,549
livitosciores					
Matriculas (percentus)					
Turno Missano	56.1	23.1	44.8	75.5	56.
Som Femilino	56.2	58.6	87.9	58.9	57
Educação	21,7	26,6	43,3	30,7	17.
Humanidades e Artes	3,4	7.4	4.8	1,8	2.
Ciências Sociais, Negócios e Gireito				•	
Officias, Matemática s	41,6	24,4	19.9	45,7	<b>5</b> 0,
Сотринедво	8,7	12.2	8,1	7.5	7.5
Engenharia, Produção e Constração	** **				
Comernoso Agricultura e Veterinaria	8,7	14,4	10,7	6,6	8.
•	2,3	5,9	3,6	1.8	1.
Saixãe e Bern Estar Social	12,0	14,5	क्षे,क		12,
Serviços	1,3	୍/ଶ	0,4	0,8	2,
Documes Total (percentual)	***				
Com Mestrado	31,4	34,8	25,4	****	32,
Com Destarado	20,6	33,4	33,1	9,6	11,
Relação Alunse/Docente em Exercicio	14,7	11,0	10,8	17.4	17.
Vestibuler					
Relação Inscrições/Vaga	3,5	9,8	10,1	2.5	2.

Forter MECONES

Nota: Seta instituções privadas e uma institutção estatual de ensino superior-graduação não responderam ao Cerso de 2000

Foute: "http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/brasil09.htm".

Dados do último Censo da Educação Superior publicado (2002) revelam que em 5 anos o número de cursos de graduação cresceu 107%, expansão verificada

sobretudo na rede privada, responsável hoje pelo oferecimento de 88% dos cursos de nível superior. O Censo revela ainda que o aumento da matrícula nos cursos de graduação oferecidos pela rede privada deu-se principalmente nas instituições desvinculadas de pesquisa, como Centros universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores<sup>27</sup>. Já na rede pública, quase 90% das matrículas estão concentradas em universidades<sup>28</sup>. Esses dados nos levam a concluir que virulência do capital dirigiu as políticas desenvolvidas nos últimos anos a liberar a demanda educacional para a exploração pelo setor privado, transformando a educação superior num mercado bastante ativo, que não tem como horizontes o fomento da pesquisa ou a criação de centros de produção de conhecimento.

Mas mesmo a partir de dados como estes, os gestores do sistema educacional confiavam, que seria "difícil encontrarmos analistas sérios repetindo a cantilena de que o governo do Presidente Fernando Henrique não tem política para as universidades federais, que as está 'sucateando' ou, ainda, que guarda em relação a elas 'óbvias intenções privatizantes'''(SOUZA, 2000, p. 11).

2

<sup>27</sup> Ver anexo IV: Matrículas nos cursos de graduação.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Dado aferido pelo Censo da Educação Superior de 2002. Ver: CURSOS .... Disponível em <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news03\_03.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news03\_03.htm</a>, acesso em 17 set 2004.

## II. O ESTADO-AVALIADOR

"A avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder central."

José Dias Sobrinho

Uma análise cuidadosa da avaliação de monitoramento nos faz considerá-la como vetor estratégico na condução das reformas educacionais ocorridas nos últimos anos. De antemão, identificamos que a matriz dessas reformas coincide com a matriz das reformas pelas quais tem passado o Estado brasileiro. Compreender o funcionamento do Estado é condição indispensável para problematizar a função social desempenhada pela escolarização, para a compreensão de como se definem as regras que regem seu funcionamento e, conseqüentemente, para entender a importância atribuída à avaliação nesse contexto. É necessário portanto remeter nossa análise ao funcionamento do Estado na sociedade capitalista globalizada e às mudanças de paradigma nas administrações públicas sob essa égide<sup>29</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> O Estado nas sociedades capitalistas inclui um conjunto de órgãos, instituições e normas estabelecidas de modo a possibilitar a administração dos interesses dos diferentes atores presentes numa sociedade estruturada a partir de relações desiguais de poder. No sentido ampliado, o Estado inclui instâncias de mediação social, partidos, sindicatos, organizações não-governamentais; inclui, enfim, a sociedade civil de onde emergem demandas que têm influências na definição das políticas públicas. Num sentido mais estrito, o Estado pode ser considerado como o aparato político e técnico-burocrático que institui o poder. Sendo a política de avaliação de monitoramento uma das ações elaboradas "pelo alto", idealizada e concretizada a partir de ações do governo central e pelos órgãos a ele vinculados diretamente, faremos uma análise das ações do Estado no seu sentido mais estrito, ou seja, uma análise das ações produzidas no âmbito do núcleo estratégico do Estado. Apesar disso, o Estado jamais será entendido apenas como o poder coativo, cerceador da vontade da maioria. "Lembra-se aqui a força nutriz do estado, ou seja, a energia vital que o sustenta, oriunda da própria dinâmica da relação social que lhe dá vida. O estado, ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe, ao longo do tempo as transformações operadas na base do trabalho, como processa a *viabilização das relações* 

Este trabalho, ao tomar como objeto uma ação de política educacional – as avaliações de monitoramento em larga escala – demanda, necessariamente, uma leitura histórica da gênese das políticas públicas para a educação que ganharam materialização nos diplomas legais a partir dos anos 90. Sendo assim, vincularemos nossa análise às transformações ocorridas no final do século XX, fase do desenvolvimento capitalista marcada pela explosão financeira como modalidade dominante de acumulação de capital. O momento histórico da globalização do capitalismo será, portanto, ponto de partida e permanente pano de fundo de nossa análise.

Neste momento, pedimos licença para um esclarecimento pertinente. Apropriando-nos da contribuição de Mello (1999) a partir de Marx, entendemos que o capitalismo apresenta-se com uma tripla dimensão lógica e histórica de reprodutibilidade, dialeticamente interdeterminante: 1) a produção ampliada de mercadorias; 2) a produção ampliada de mais-valia (valorização do capital); e 3) a produção gradativa e cada vez mais complexa da mundialidade — que não pode ser entendida como apenas como resultado, mas também como condição ou fundamento de toda a sua essência, "de seu dinamismo intrínseco globalmente unitário e diversificado, eclético e contraditório, múltiplo e combinado". É um aspecto sem o qual os outros dois careceriam da possibilidade de sua própria efetividade, pois, "não é possível pensar-se no modo capitalista de produção (na dinâmica da reprodução ampliada do valor) apenas na circunscrição dos limites territoriais das nacionalidades." (p. 193)

Se a mundialização faz parte da genética do capital, torna-se impossível então pensar o capitalismo a partir de Marx senão como um movimento permanente

econômicas, comandando a indispensável harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos da mesma classe, ou de classes distintas." (NAGEL, 2001, p. 100, grifos no original).

e crescente de articulações econômicas políticas e culturais em patamares cada vez mais globalizados. As leis que regem esse processo "constituem-se desde suas origens num orgânico movimento de *mundialização progressiva*, cuja formação socioeconômica, das entranhas de um mundo dilatado inicialmente pela operação mercantilista de um comércio ora razoavelmente universalizado, *já nasce grávida de globalidade*" (p. 176).

Na mesma linha de raciocínio, Castanho argumenta que o fenômeno descrito hoje como globalização não é senão um capítulo - com muitas especificidades - do movimento geral de internacionalização, ínsito ao capitalismo, optando por isso, denominá-lo "maré de globalização contemporânea" (2001, p. 21).

Seja como for, como produto cumulativo de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais em germinação desde o nascimento do capitalismo, a neoglobalização vai assumindo contornos mais nítidos a partir do final da II Guerra Mundial, quando então ocorre o fabuloso surto de desenvolvimento econômico que ficou conhecido por "Anos Dourados". O ciclo de expansão da produção e do mercado dessa época consolidou uma singular, crescentemente integrada e universal economia mundial que transcendeu as fronteiras dos Estados. Nesse período emergiram as manifestações mais evidentes dos novos padrões sociais, configurados em escala transnacional, que demarcaram um novo patamar de institucionalidade: corporações empresariais transnacionais, federações interestatais (como a OTAN e a ONU), blocos regionais de mercado (o Mercado Comum Europeu, a NAFTA, o Mercosul, entre outros), os organismos mundiais de política econômica (como o FMI, o Banco Mundial e a OMC), padrões tecnológicos globais de produção, redes de comunicação e todas as demais possibilidades abertas com a revolução informática.

Capitaneada sobretudo pela perspectiva do neoliberalismo, a categoria *globalização* invadiu o discurso político e econômico em todas as partes do mundo e foi chamando atenção para fenômenos que, embora já viessem se processando há décadas (ou há séculos, como prefere Mello), no contexto histórico do final do século XX certamente adquirem maior concretude e visibilidade<sup>30</sup>.

Feito esse esclarecimento, colocamos em destaque mais uma vez que nosso objeto de estudo assim como todo fenômeno educacional, não prescinde em sua análise e compreensão daquilo que lhe atribui significado: a totalidade na qual se insere. Reiteramos, portanto, que a sociedade neoglobalizada — a sociedade do final do século XX, o período da hegemonização do neoliberalismo - servirá de cenário permanente, ponto de partida e pano de fundo em nossa análise.

A década de 70 vai gestar uma crise econômica, financeira e produtiva que atingiu pontos nevrálgicos do capitalismo dos países centrais e, como não poderia deixar de ser numa sociedade globalizada, a crise atingiu em cheio também os países periféricos, dentre eles, o Brasil.

Com a crise econômica detonada pelo choque do petróleo no início da década de 70, as mudanças que se seguiram – com diferentes matizes nos diferentes países – apresentaram alguns importantes traços comuns. A crise da virada entre as décadas de 70 e 80 pode ser identificada no *primeiro mundo* como

Tal qual um "pensamento único" reproduzido e repetido sistematicamente pelos principais órgãos de informação econômica, de marketing e pelos meios de comunicação de massa, o pensamento neoliberal pouco a pouco foi formatando sua visão de mundo e transformando-a no senso comum que vem dirigindo e informando as práticas sociais, o sentido das ações, os corações e as mentes das pessoas. A perspectiva neoliberal da globalização carrega uma conotação naturalista, isto é, uma perspectiva a-histórica. O capitalismo, o mercado, tratados como fenômenos naturais da sociedade, transformam-se em entidades que não podem (porque são naturais da sociedade) ruir. Na base dessa perspectiva analítica, a civilização capitalista globalizada é apresentada como que regida pelas leis eternas da natureza, independentes da história, o que de certa forma contribui para inculcar nos indivíduos a idéia das relações burguesas como leis imutáveis da sociedade. Essa leitura do real, que nega ou desconhece que qualquer forma de estruturação social decorre do processo da evolução humana fundamenta teses como a do "fim da história", ou a do "fim da ideologia", entendidas por Mello como teses "mistificadoras do real, exatamente na medida em que se apresentam como a única interpretação possível, porque já não há mais história: ou melhor, porque o capitalismo é, ele próprio, o fim último da história". (MELLO, 1999, p. 256)

uma crise dos Welfare States. O Estado-providência foi associado à crise e a incapacidade de sair dela e os direitos sociais e políticos assegurados por esse modelo político foram postos em causa; o mercado renasceu, ganhou uma nova dinâmica e, ao ser apresentado como antídoto contra os excessos da regulação estatal, aproveitou-se dos fracassos do socialismo (e do próprio capitalismo) para erguer-se como uma nova ideologia redentora que os ventos da globalização ajudaram a disseminar rapidamente. Já do lado de baixo do Equador, a crise é frequentemente identificada com а derrocada do modelo de Estado desenvolvimentista condutor de políticas de industrialização/substituição de importações, embora a incompetência do Estado também tenha recebido os créditos: "nos anos 80 é a crise do Estado que põe em cheque o modelo econômico em vigência"31.

Ganharam força nesse período os pressupostos de uma articulação ideológica híbrida denominada por muitos como "nova direita" — expressão genericamente utilizada para dar conta de uma grande variedade de idéias e valores que oscilam entre dois pólos: por um lado, o liberalismo no terreno econômico, e, por outro, a manutenção da disciplina social, da segurança interna e da defesa e controle dos comportamentos privados. As políticas da nova direita começaram a se materializar com os governos Tatcher na Inglaterra (1979) e Reagan (1980) nos EUA; mas logo, todo o mundo do capitalismo avançado "viraria à direita" (ANDERSON, 2000).

Para entender como pressupostos que pretendem conciliar elementos tão contraditórios - como indivíduo e nação, *laissez-faire* e conservadorismo, governo forte e Estado mínimo, hierarquia social e liberdade de escolha - é preciso não

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Trecho do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (apud DEITOS, R; FIGUEIREDO, I.; NOGUEIRA, F. 2001, p. 125).

perder de vista que no epicentro dessas práticas está, em última análise, a preservação do processo de acumulação capitalista.

O resultado dessas contradições decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado mais *limitado* (ou mais circunscrito nas suas funções) e ao mesmo tempo *forte* (no seu poder de intervenção e controle) é aparentemente paradoxal: sob as políticas neoliberais de mercado o Estado tornou-se mais poderoso. O projeto neoliberal precisa de um Estado forte, que atue operacionalizando novas formas de intervenção do mercado em esferas onde antes não estivera presente. Mais do que o aparente choque, a interpenetração de elementos contraditórios associada à especificidade de cada contexto nacional deu a tônica da redefinição do papel do Estado, numa remodelação que passou pela adoção de algumas medidas semelhantes em todos os países, como a privatização de empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo o estímulo a investimentos privados e o *fortalecimento do papel regulador do Estado*.

A rigor, lembra lanni (2001) muito do que se sintetiza na expressão "reforma do estado" diz respeito às mudanças exigidas pela globalização capitalista, de forma a ampliar seus espaços e as fronteiras da reprodução do capital. Esse conjunto de mudanças provocou alterações na administração das políticas públicas e nas políticas sociais, das quais a política educacional é uma modalidade. Essa nova cultura gestionária neoliberal tem como principais defensores os grandes representantes do capital - especialmente o Banco Mundial e o FMI – que têm desempenhado o papel de organizar a economia e a sociedade dos países segundo os ditames do capitalismo globalizado<sup>32</sup>. Sua atuação os tem vinculado contratos e

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Na década de 80, a situação de vulnerabilidade dos países periféricos deflagrada pela crise de endividamento abriu espaço para uma transformação do papel dessas instituições. As economias devedoras passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilterais para receber financiamento externo; essas instituições, superando a já tradicional influência que exerciam - eleitas não só pelos grandes capitais internacionais como

empréstimos à alteração da estrutura produtiva dos países devedores de acordo com suas políticas macroeconômicas<sup>33</sup>.

Na América Latina, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo expandiu-se progressivamente desde o início dos anos 70 - tendo como marco a queda de Salvador Allende no Chile e a instauração da ditadura militar — entretanto, somente ganhou condição de projeto hegemônico durante a década de 80, a partir de reformas orientadas para o ajuste econômico como produto da chamada "crise da dívida externa". Com o Consenso de Washington (1989) — elaborado naquela cidade sob supervisão das instituições financeiras internacionais como o BID, o FMI e o Banco Mundial - definiram-se claramente os dez mandamentos do neoliberalismo<sup>34</sup> oferecidos como dogmas aos mais de 60 países signatários do mundo todo - incluindo o Brasil.

Configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais operadas, em alguns casos diretamente pelos próprios técnicos daquelas agências, em outros, com ajuda de economistas norte-americanos e, em países com corpos burocráticos mais estruturados, pelos *technopols* - ou seja, economistas

pelo Grupo dos Sete para administrar a crise de endividamento como a reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento - passaram a impor a esses países uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades passaram a intervir diretamente na política interna e a influenciar a própria legislação dos países. "Esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem" (Soares, 2000, p. 21). Desse modo, quando "o Banco Mundial introduziu uma nova modalidade de empréstimos, conhecida como empréstimos de ajuste estrutural e posteriormente, empréstimos de ajustes setoriais, empréstimos de caráter de 'base política', foi uma resposta imediata e necessária à crise econômica instalada nos países centrais que acabou desembocando nos países periféricos como a 'crise da dívida'. (...) Essa nova modalidade de empréstimos vai acompanhar as mudanças de cunho estrutural em nível internacional. (...) Os ajustes estruturais passaram a ser concedidos aos países prestatários a partir da aceitação (...) da abertura comercial para o exterior, como contraponto à produção interna , empreendida pelas políticas de 'desenvolvimento para dentro' praticadas pelos países periféricos." (DEITOS; FIGUEIREDO; NOGUEIRA, 2001, p. 128).

Eis como essas instituições colocaram-se como peças-chave no processo de reestruturação política e econômica desses países.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Ver, a esse respeito, NOGUEIRA (1999).

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> O Consenso de Washington estabeleceu 10 tópicos fundamentais a serem seguidos: a) disciplina fiscal;
b) redefinição das prioridades dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização do setor financeiro;

e) manutenção de taxas de câmbio competitivas; f) liberalização comercial; g) atração aos investimentos de capital externo; h) privatização de empresas estatais; i) desregulação da economia; j) proteção dos direitos autorais. (GENTILI, 1998)

capazes de somar ao perfeito manejo do seu *mainstream* a capacidade política de implementar nos seus países a mesma agenda do *consensus*, como foi o caso de Zélia e Kandir seguidos de Pedro Malan e Pérsio Arida, entre outros, no Brasil - , o Consenso de Washington refere-se a um plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo FMI e pelo Banco Mundial (FIORI *apud* SILVA JR., 2002, p. 101).

Entretanto, longe de qualquer conspirativismo, o Consenso de Washington sintetiza a hegemonia neoliberal num contexto de capitalismo globalizado. Esse, como todo processo hegemônico não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção, materializada sobretudo na intervenção dos organismos internacionais na política interna dos países devedores. Sua ação vincula a possibilidade de renegociação da dívida e a captação de novos recursos ao imperativo da redução dos gastos públicos e das privatizações. É impossível questionar o poder de influência dessas organizações que tornaram-se poderosas agências de privatização, desestatização, desregulação, modernização ou racionalização e cujas ações estão sempre em conformidade com as exigências do mercado, das corporações transnacionais ou do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no mundo.

A reforma do Estado sob a égide das políticas neoliberais redirecionou necessariamente as políticas públicas. O papel exercido pelas organizações financeiras internacionais no planejamento e implementação das políticas sociais também inclui a elaboração de diagnósticos e propostas de reforma e "recomendações" sobre como elas podem tornar-se mais eficientes ao serem submetidas à dinâmica mais ampla da lógica econômica (custo-benefício, retorno de investimentos, etc.).

Ainda é tempo de lembrar, porém, que o projeto neoliberal não se constitui num plano diabólico elaborado pelos donos do capital ou pelas instituições que o representam para a destruição da autonomia dos estados nacionais, muito embora esses projetos só se tornem possíveis na medida em que contemplem as determinações da economia em nível mundial. O neoliberalismo é, antes de tudo, uma superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo (THERBORN, 2000), um projeto bem articulado criado para acomodar e manter funcionando as novas estruturas em que se baseia a produção da existência humana. Ou ainda, o neoliberalismo é a formação ideológica do capitalismo neoglobalizado.

É também tempo de lembrar que se por um lado impõem-se constrangimentos por parte das instituições "guardiãs" do capital internacional cuja ação disciplinadora impõe uma política "foucaultiana" de "vigilância" e "castigo" (BORÓN, 2000, P. 93) sobre as economias mais fracas, por outro a intervenção precisa ser compreendida como uma aliança de dominação e consentimento, como esclarece o trabalho de Maria Abadia da Silva (1999). Pode-se dizer, portanto, que as reformas e a implantação do projeto neoliberal foram, de uma certa forma, negociadas. As críticas desproporcionais aos agentes externos podem minar nossa percepção de que a história da dominação capitalista no Brasil tem atores nacionais que, longe de serem meros coadjuvantes, deixaram um legado absolutamente decisivo.

Dois dos pontos a serem considerados no processo de conquista de hegemonia do projeto neoliberal são a influência da mídia<sup>35</sup> e o controle da

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Vale esclarecer que o neoliberalismo não inaugurou propriamente o uso e a manipulação da mídia no processo de hegemonização do seu projeto. A influência da mídia como "intelectual orgânico" é histórica posto que nenhum dos projetos que conquistaram *status* de dominantes prescindiram de sua cooptação. O que chama mais atenção à participação da mídia na hegemonização do neoliberalismo talvez seja o alcance dos meios de

educação institucionalizada, tão importantes para a construção do consenso e sem o qual nenhum projeto conquista hegemonia. Os meios de comunicação de massa se converteram em poderosos instrumentos de manipulação das opiniões, estruturando a reconstrução simbólica do "real", do "desejado" e do "benigno", negando, para Suárez (1995, p. 257) a existência mesma de outras realidades que não se configuram na ordem determinada pela ética que defendem. Neves (2000) defende que o alcance da mídia na formação de opinião no Brasil de hoje consagra-a como principal educador da sociedade brasileira, enquanto o monopólio privado da comunicação praticamente impossibilita o embate de idéias favorecendo, majoritariamente, a difusão de idéias hegemônicas. A mídia enquanto pregadora das alternativas neoliberais como as únicas capazes de trazer a paz e o desenvolvimento, pode ser encarada, sob essas circunstâncias, como um surpreendente intelectual orgânico do neoliberalismo<sup>36</sup>. Frigotto (1995) vai mais além: "Este ideário [neoliberal] vem sendo trabalhado sistematicamente pela mídia, cujo monopólio a torna o 'grande poder fascista' desta segunda metade do século XX [...] ou o instrumento que, por manipulação da verdade 'deixa cicatrizes no cérebro" (p. 84).

Já a educação, por ser a única prática formativa ordenada juridicamente pode tornar-se um elemento de regulação e controle social, a partir do qual pode-se vislumbrar a formação do indivíduo/ser social, e portanto, a construção do novo pacto social que se constitui no contexto da universalização do capitalismo (SILVA JR., 2002). Lúcia Neves (1999) nos lembra que os diferentes padrões de sociabilidade humana impostos pelas determinações do momento de globalização do capitalismo requerem um novo espaço social de aprendizagem, e a escola, desde

comunicação de massa atualmente, sobretudo o alcance da televisão, que invade "democraticamente" quase 100% dos lares brasileiros.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Ver Anexo V: A mídia como intelectual orgânico dos valores hegemônicos.

que refuncionalizada, apresenta-se como *locus* privilegiado para conformar esses homens de novo tipo.

Assim, as reformas pelas quais passaram as políticas educacionais devem ser analisadas a partir da necessidade histórica do projeto neoliberal no processo de conquista de sua hegemonia. Isso implica entender as reformas como um conjunto de ações políticas orientadas pela necessidade de redirecionar os projetos nacionais – sobretudo nos países emergentes – às mudanças nos padrões da economia e do trabalho. As regras elaboradas para a educação sofreram, definitivamente, esse impacto.

Recorrendo a Gentili (1998), é possível defender a tese de que existe também um Consenso de Washington do campo das políticas educacionais; segundo o autor, há homogeneidade nas propostas de reforma da educação em toda a América Latina, elaboradas por um mesmo núcleo de diagnósticos — os técnicos das instituições financeiras internacionais - e "argumentos oficiais" acerca da crise da educação e de suas possíveis saídas, assim como na circulação e no impacto que os documentos e recomendações dessas organizações têm na definição das políticas públicas destinadas ao setor.

Para o pensamento neoliberal, a natureza pública e o monopólio estatal conduzem a uma inevitável ineficácia da escola; sendo assim, é necessário que se criem as condições para que o *mercado* desempenhe o papel de gerenciar a educação, papel do qual o Estado não é capaz. Como estratégia para sair da crise propõe mudanças nos níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o princípio da competição que deve regular o sistema educacional e garantir o controle dos gastos sociais, o que significa incentivar a iniciativa privada a investir no setor.

O que passa a prevalecer, lembra Dias Sobrinho (2002), é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e úteis ao mundo produtivo e ao mercado em geral. É possível inferir que para o projeto burguês, talvez mais do que o simples benefício financeiro imediato resultante da privatização dos serviços educacionais e do tratamento da educação como mercadoria, esteja a implícita a necessidade da qual nenhum processo de hegemonização prescinde - a construção e a legitimação da sua representação simbólica da realidade, em outros termos, a inculcação da subjetividade que o sustenta - o que explica, no caso do projeto neoliberal, o caráter de prioridade absoluta atribuído à educação de base.

Evidenciam-se assim interesses que apontam para aquilo que conforma os trabalhadores às novas características do mundo produtivo, como um "revisitar" e um "rejuvenescer" a teoria do capital humano, que tem como principais defensores as agências de crédito internacional, para os quais os baixos níveis de escolaridade comprometem o desenvolvimento das forças produtivas, a inserção competitiva dos países no cenário mundial e, em última análise, a reprodução ampliada do capital. Para o Banco Mundial, por exemplo,

Níveis extremamente baixos de escolarização minam o potencial do Brasil para o crescimento econômico a longo prazo e parecem ser um fator que contribui ao alto grau de desigualdade de renda no Brasil, que ameaça a evolução de uma sociedade estável e democrática. Em todos os setores, nossa estratégia para o Brasil enfatiza melhoras na eficiência dos gastos públicos e, nos setores sociais, melhor escolha da população alvo e ampliação da prestação de contas aos pobres. (apud NOGUEIRA, 2001, p. 132)

Interessante ressaltar que são os mesmos organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) aqueles que aportam todo tipo de especialistas e experts nesses assuntos. Identifica-se assim uma tendência nas reformas

educacionais sob a cartilha neoliberal: "a transnacionalização dos tecnocratas" (GENTILI, 1998: p. 27) - os intelectuais orgânicos do capital - encarregados de produzir as receitas que darão o tom na elaboração das políticas educacionais.

No contexto brasileiro, entretanto, o projeto neoliberal levou algum tempo para ser assimilado. Embora as mudanças nas estruturas sociais começassem a tomar os primeiros contornos no período do governo Collor, somente na segunda metade dos anos 90 com o presidente Fernando Henrique Cardoso seriam definitivamente consolidadas pelas normas legais. É preciso, entretanto, remeter a nossa análise ao processo de *gestação* dessas transformações que culminaram na reforma do Estado.

No início dos anos 70, enquanto o governo militar enaltecia o milagre brasileiro, a dívida externa aumentava e trazia cada vez piores conseqüências sociais. Enquanto isso, a crise do petróleo e as mudanças na ordem produtiva e do trabalho imprimiam modificações profundas na realidade internacional. A partir dos anos 80, a brutal queda nas reservas levou o Brasil (e os demais países devedores) a assumir compromissos de ajuste e estabilização da economia definidos pelas agências de crédito internacionais – marcadamente o FMI e o Banco Mundial. Para Francis Nogueira (2001, p. 129):

Tudo indica que desde o início dos anos 80 há uma estratégia do Banco Mundial para modificar a estrutura dos países periféricos, condicionando as políticas econômicas destes países à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais para firmar contratos/empréstimos para os setores da economia em geral, e particularmente, para os setores sociais, como a educação básica.

Sob rigorosa monitoração para a concessão de dinheiro pelos credores, o Brasil – cujas reservas já estavam comprometidas com o pagamento de juros da dívida – empenha-se em políticas como redução do gasto público; diminuição do Estado; liberalização e desregulamentação da economia; abertura comercial<sup>37</sup>. A *globalização* mostrava ao mundo os seus "parteiros", enquanto o Brasil navegava "nos mares e nos ares das promessas de democratização do general Figueiredo, ou nas esperanças da Nova República, capitaneada por Sarney." Sem o questionamento dos fundamentos, da profundidade e ou da magnitude tendencial dessas decisões na área política, econômica e também na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhadas por um "messianismo reformista", políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem nas metas governamentais de Figueiredo e mais tarde também de Sarney. (NAGEL, 2001, p. 106)

José Sarney assume a Presidência em 1986 acelerando o ritmo da incorporação dos dogmas da cartilha neoliberal imposta pelas agências multilaterais. Com o apoio da mídia, Sarney uniu forças aparentemente inconciliáveis em torno da bandeira da democracia e contou, a seu favor, com o entusiasmo provocado pela queda do Muro de Berlim e pelo fim da Guerra Fria.

Maria Francisca Pinheiro (2001) aponta a grande mobilização social ocorrida nesse período graças ao fortalecimento das instituições de mediação social - partidos, sindicatos, mídia, etc. - tanto de esquerda como de direita, refletida também na evolução do processo de debates na Constituinte/88 que, apesar de ter sido estruturada para engendrar uma Constituição conservadora, incorporou muitas

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Na verdade, todo o ideário em que se baseavam as condicionalidades impostas pelos organismos de crédito já estava latente desde o período que sucede o final da II Guerra Mundial. Críticos do modelo de acumulação então vigente baseado no estado intervencionista na ordem econômica e promotor do bem-estar social como Hayek e Friedman, já propunham teses neoliberais como alternativa a esse modelo. A crise do petróleo representou apenas *a deixa* para que as facções neoliberais das classes dominantes tomassem o poder, o que aconteceu primeiro nos países centrais e, mais tarde, nos periféricos. Cf. Castanho, 2001.

conquistas, a tal ponto que, mesmo antes da promulgação já contava com um movimento pela sua revisão.

Para Francisco de Oliveira (2000) a década de 80 é injustamente chamada de "década perdida", já que a vitalidade da sociedade civil do período em questão nunca antes fora experimentada. A própria eleição de Collor, continua o autor, se deu pelo mais puro descontentamento da sociedade, que via no Estado desperdiçador simbolizado pelos "marajás" o bode expiatório de má distribuição de renda, da situação depredada da educação, da saúde e de todas as políticas sociais. Com sua eleição, materializada pela união de setores conservadores (e pela "deixa neoliberalizante" - o Congresso empossado em 1991) iniciaram-se as "reformas de modernização" do País, embora um acidente de percurso histórico – o impeachment do "caçador de marajás" – tenha impedido a intervenção neoliberal imediata.

Enquanto isso, no plano externo, a desregulamentação financeira e o desenvolvimento de redes integradas de telecomunicações destruíam barreiras e uniam mercados enquanto as políticas de cunho neoliberal inspiradas pelas organizações de crédito internacional acomodavam os países no seu devido lugar no modelo de globalização econômica.

Mais tarde, a administração Itamar Franco combinou formas patrimonialistas e clientelares de nossa cultura política com os conteúdos neoliberais, sinalizando a definitiva incorporação desses pressupostos. Utilizando-se do aumento progressivo do poder do Executivo central, de uma democracia limitada e limitante, e contando com o apoio da mídia, Itamar Franco conduziu seu mandato em direção ao projeto neoliberal enquanto manobrava as condições necessárias para a eleição de seu sucessor, como descreve Neves (2000) em seu minucioso trabalho.

A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República liderada pela coligação PSDB-PFL predispunha as condições para que, sob seu comando, o "neoliberalismo à brasileira" <sup>38</sup> ganhasse o requinte de um projeto político-econômico consistente e bem-estruturado contemplado definitivamente pelo Plano Real — cuja matriz está no Consenso de Washington - e demais diplomas legais que passaram a dirigir o funcionamento de nossa sociedade.

Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) Luís Carlos Bresser Pereira, previa uma série de ações de origem no Poder Executivo que tinham por objetivo garantir uma maior centralização do poder do Estado. Um dos aspectos centrais dessa reforma seria o "fortalecimento do Estado para que sejam eficazes suas ações reguladoras, no quadro de uma economia de mercado" A partir de então, a administração pública passou a ser realizada de fato por organizações da sociedade civil, porém sob forte controle do Estado através da cobrança de resultados. Com legitimidade política e eleitoral, o governo Fernando Henrique Cardoso assimilou definitivamente as políticas elaboradas pelas agências multilaterais.

Para Silva Jr. (2002), através das reformas, o governo Cardoso criou um Estado forte<sup>40</sup>, centralizador, gestor, avaliador e caritativo. E ainda, um Estado contraditório que combina autoritarismo no plano interno e submissão no plano internacional.

As reformas tiveram sucesso no objetivo de mudar a cultura gestionária do Estado: se antes a racionalidade empresarial restringia-se aos muros das fábricas,

<sup>38</sup> Expressão emprestada de Francisco de Oliveira...

Trecho do *Plano Diretor*... (apud NOGUEIRA, 2001, p. 126).
 Ver Anexo VI: O Estado mínimo brasileiro é um Estado forte.

hoje ergue-se como a verdadeira teoria política neoliberal. Ao nível das políticas sociais, a presença de elementos contraditórios do movimento conservador traduzido nos textos das reformas incluía mudanças nas suas relações do Estado, associando a administração pública ao caos, à ineficiência e ao desperdício. Coraggio (2000) identifica três possíveis sentidos das políticas educacionais no contexto de reforma do estado e do predomínio do mercado:

- a) investir no capital humano para que se garanta a todos o acesso a um mínimo de educação, saúde, habitação e saneamento, alimentação, enfim, condições para o aumento da expectativa de vida e distribuição mais equitativa das oportunidades;
- b) compensar os efeitos excludentes provocados pela revolução tecnológica e econômica características da globalização, tornando-se o complemento necessário para garantir a continuidade da política que delineia a liberação das forças do mercado que progressivamente minam a cultura dos direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado;
- c) instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensála, transformando-se num verdadeiro "Cavalo de Tróia" do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Neste caso, seu papel é a reestruturação do governo, descentralizando-o e ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação dos recursos sem a mediação estatal. Outro fato importante é introjetar nas funções públicas os critérios e valores do mercado - a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços, etc. (p. 77-79)

Assim, as políticas sociais ficam subordinadas às políticas de ajuste estrutural; ou ainda, parte fundamental para a materialização do projeto de sociedade vislumbrado pelo neoliberalismo visando garantir as condições necessárias à reprodução ampliada do capital. As políticas educacionais, como modalidade das políticas sociais sob a égide do neoliberalismo, não devem ser entendidas senão como parte fundamental na construção de um pretenso contrato social, um contrato social global.

No campo da educação as reformas incorporaram as mesmas exigências simultâneas de mais e menos Estado, através da combinação entre descentralização (na ação) e centralização (das estratégias e da epistemologia).

Em termos empresariais e produtivos, as práticas avaliativas já estão consagradas por estabelecerem critérios universais, tornando-se assim, elementos fundamentais em termos de gestão. O Estado reformado assimilou esse modelo de gestão privada voltada para o mercado com ênfase nos resultados e produtos; com isso, induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização sofisticados e a avaliação de monitoramento tornou-se um pré-requisito para sua implantação. A política educacional incorporou o mesmo "ethos competitivo" (Afonso, 2000) característico do mundo produtivo: o Estado sob o capitalismo de livre-mercado vislumbrou a necessidade de controlar os resultados e produtos dos sistemas educativos.

A reengenharia do setor público ancora-se na avaliação como elemento estratégico; sai de cena o Estado-executor e assume seu lugar o Estado-avaliador. A avaliação surge como condição necessária à verificação da eficiência da gestão produtivista da educação e torna-se a peça-chave para a consolidação da reforma

que tem por objetivo desconstruir a tese da educação como direito social e legitimar a tese da educação como direito do consumidor<sup>41</sup>.

Segundo os gestores do sistema educacional brasileiro, a avaliação de monitoramento é uma forma de se medir a "eficiência" da escolarização, ou seja, é por excelência, o mecanismo que aponta as distorções do sistema, permitindo um maior "controle da qualidade" da educação, na medida em que a escola passa a ser vista como "prestadora de serviços" concretizados em "um produto, que seria o desempenho do aluno" (PESTANA, 1998). Assim, a partir do momento em que a avaliação oferece subsídios para a prestação de contas das ações do Estado para com a educação, abre caminho para os mecanismos de responsabilização pelos resultados alcançados.

Dias Sobrinho (2002) argumenta que os governos, de mãos dadas com o mercado, passam a fazer uso de uma avaliação que assumiu basicamente as características de accountabiliy - uma forma tecnocártica de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. A conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência é inevitável. Os mecanismos de responsabilização deixam de assumir um caráter essencialmente de diagnóstico para assumir mais fundamentalmente um papel disciplinador — uma exigência da nova cultura gestionária de obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É uma prestação de contas aos governos e aos clientes, e não à sociedade como um todo. "A avaliação como prestação de contas e controle recuperou de modo mais efetivo a epistemologia positivistas e passou a ser

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> A avaliação promovida pelas autoridades da alta burocracia faz parte central das agendas econômicas, sociais e políticas dos Estados contemporâneos. A ela é atribuída a função de justificar ou desacreditar políticas e programas de interesse público e de instrumentalizar as reformas que tomaram forma nesses últimos anos, como a da educação. De modo particular, neste momento de restrição de recursos públicos a avaliação cumpre o papel decisivo relacionado a financiamentos, a controle de rendimentos e eficiência dos investimentos. (DIAS SOBRINHO, 2002).

um mecanismo fundamental nos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma cultura gerencialista e fiscalizadora." (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47)<sup>42</sup>.

O modelo de responsabilização baseado na lógica de mercado tem como um de seus pressupostos ideológicos o que alguns autores têm designado por individualismo possessivo.

Um tema comum no individualismo possessivo é que a sociedade é aperfeiçoada graças ao esforço feito pelos seus membros individuais para melhorarem a sua posição através da participação na política, do trabalho e do exercício do espírito empresarial. Essa visão está completamente de acordo com visão liberal democrática da sociedade e do indivíduo como ser livre para obter ganhos materiais, sem que isso seja necessariamente realizado às expensas de outros. (POPKEWITZ, 1997, p. 153)

Assim, defende-se a tese da sociedade igualitária definida pelo mérito. Desse modo, a noção de progresso está baseada na igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades individuais, possibilitando a todos os cidadãos a superação das desigualdades de nascimento.

Nesse sentido, a educação desempenha a função (positivista) de proporcionar a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver suas capacidades inatas e contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da formação escolar recai mais sobre alunos e professores e suas capacidades do que sobre as condições sociais, históricas, econômicas e políticas em que essa formação ocorreu, revelando-se com contornos cada vez mais fortes o desenho de uma escola meritocrática.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Dias Sobrinho argúi ainda: "Convém não esquecer que os critérios dessa prestação de contas, portanto, o sentido da qualidade, não são estabelecidos por educadores e, sim, pelos tecnocratas das administrações centrais." Desse modo, esses critérios não têm uma "intencionalidade educativa e social", pois "[...] basicamente se realizam como controle e se expressam em termos técnicos, para supostamente assegurar a objetividade e excluir possibilidades de questionamentos." (2002, p. 48)

Essa combinação específica de regulação do Estado e elementos de mercado explica tanto o aumento do controle sobre as escolas (pela introdução de parâmetros e diretrizes curriculares e aplicação de exames em nível nacional) como aponta para a possibilidade da instalação de pressões competitivas no sistema educativo a partir do ranqueamento das instituições. Somente a contextualização do Estado-avaliador sob a égide das políticas neoconservadoras e neoliberais pode oferecer elementos para a compreensão do Estado forte como condição fundamental para a implantação da nova ordem estabelecida pelo mercado e da avaliação de monitoramento como vetor estratégico de sua nova cultura gestionária.

Estamos diante de um Estado enxuto e forte, centralizador, controlador, avaliador, melhor definido por Fernando Henrique Cardoso, citado por Silva Jr.(2002: 44): "um Estado *panopticon*, que tudo vigia e a tudo busca antecipar-se, registrandose como se fosse o olhar de um deus os conflitos, as demandas, os protestos da sociedade."

## III. A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 90

Como procuramos esclarecer no capítulo anterior, a matriz das reformas ocorridas no panorama da educação brasileira coincide com a matriz da reestruturação do papel do estado, dadas as circunstâncias materiais postas pelo atual estágio de desenvolvimento da economia já anteriormente comentadas. Cumpre destacar, porém, que, se foi durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso que a mudança de rumos das políticas educacionais materializouse nos textos legais - quer dizer, ainda que FHC tenha transformado o Brasil no país das reformas (SILVA JR., 2002) -, essas mudanças já estavam latentes antes mesmo de terem sido transformadas em leis, decretos, medidas provisórias, e demais documentos do gênero.

Isso porque, como vimos no capítulo anterior, as reformas da educação jamais poderiam ser compreendidas senão como uma parte orgânica das transformações pelas quais passou o Estado a partir da incorporação dos planos de ajustes estruturais e setoriais impostos pelas instituições multilaterais de crédito, legítimas representantes dos interesses do *poder de fato*, o capital financeiro transnacional.

Optando por uma leitura histórica das reformas que ocorreram no plano da educação nacional devemos, necessariamente, recorrer ao momento que antecede o período da sistematização dessas mudanças, de modo que se possa entender a gênese das normas em vigência atualmente.

Desse modo não podemos abrir mão de mencionar que a influência internacional mais explícita na elaboração das políticas educacionais teve início com

os programas de assistência técnica conhecidos como Acordos MEC/USAID, que durante a década de 60 encontraram uma atmosfera favorável para elevarem-se da categoria de *doações* para a categoria de *empréstimos*. Como nos lembra Maria Olinda Noronha (1994), o papel dos técnicos da USAID foi significativo na direção da incorporação das teses economicista, tecnicista, da educação compensatória e do capital humano pelas políticas para a educação brasileira. "Vamos encontrar essa orientação presente nos acordos MEC/USAID com o governo federal, que aconteceram entre 1964 e 1968 e que tiveram papel importante na reorganização do ensino superior, médio e elementar, como também na difusão ideológica através de publicações técnicas e científicas." (p. 236)

Os acordos de cooperação para Francis Nogueira (1999), mesmo antes do golpe militar reforçaram as condições que criaram as bases para um padrão de desenvolvimento econômico regido por uma lógica de condicionamento dos empréstimos e doações concedidos à Assistência Técnica para as políticas sociais (particularmente para a educação escolar) às demandas internacionais do desenvolvimento do capitalismo.

A consolidação do ideário presente nos Acordos MEC/USAID vai se expressar com maior força na ampla reforma educacional que teve início em 1968, com a Reforma Universitária (Lei 5540/68) e foi concluída com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71).

No final dos anos 70 e já entrando nos 80, fica claro que a opção feita pelas elites brasileiras pelo endividamento externo conduzira a uma extrema dependência do país junto aos centros industrializados. O 'milagre' estava se afundando dentro do processo da crise mundial do capitalismo, que se iniciou com a crise do petróleo e se aprofundou ao longo da década seguinte. Em meados de 1973, a crise do petróleo

vai manifestar-se quando os países árabes membros da OPEP decidem suspender as exportações em sinal de protesto ao apoio dado a Israel por países do Ocidente no conflito do Oriente Médio. Essa ação leva ao encarecimento do produto prejudicando países que, como o Brasil, dependiam em grande parte do petróleo importado. Como o fundamento principal do 'milagre brasileiro' estava na indústria automobilística e na utilização do transporte movido a petróleo para escoamento de mercadorias, os efeitos se mostraram catastróficos a curto prazo<sup>43</sup>.

Nessa conjuntura nacional de crise econômica e política, o FMI teve condições objetivas para propor, como saída da crise, que o Brasil implementasse um rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, mediante os empréstimos de ajustes setoriais, promovesse uma nova estruturação produtiva do país para a sua inserção no cenário internacional.

Apesar das mudanças na conjuntura externa e das pressões creditícias e cambiais, o Brasil vivia um período de euforia política com a transição lenta e gradual para a democracia. De certa forma, essa euforia ofuscava as mudanças na ordem produtiva, financeira e tecnológica e nas relações entre os mercados financeiros no plano internacional e também as condições internas de desemprego e recessão econômica. Essa euforia pelo resgate das liberdades políticas somava-se a euforia pelo "resgate do compromisso político do educador que, em tempos de transição prometia uma ruptura com a concepção tecnicista da educação, eivada de noções de capital humano e com a concepção chamada crítico-reprodutivista, de inspiração estruturalista-marxista". Contudo, no plano da ação prática, foi

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> "O país tinha optado por um modelo de economia onde o petróleo representava um ônus cada vez mais alto: produção de carros e escoamento de mercadorias através de rodovias (ou seja, com veículos movidos por derivados do petróleo). O barril de petróleo passou de 3 dólares em 1973 para 12 dólares em 1974. Esse fato desequilibrou a balança de pagamentos do Brasil. Todos esses acontecimentos levaram o governo a priorizar investimentos estatais no setor de bens de produção o que aumentou o processo de endividamento externo. No final de 1982 o governo militar buscaria auxílio junto ao FMI colocando o país em condições de maior subserviência ao capitalismo financeiro internacional." (NORONHA, 1994, p. 261-262)

concretizado o financiamento do Banco Mundial para dois projetos na década de 80 que incorporavam uma formulação teórica e política baseada numa lógica economicista, que definia o caráter de centralidade para a educação básica e a urgência de sua universalidade (NOGUEIRA, 1999).

Assim, desde a década de 80, o general Figueiredo (1979-1985) já havia assimilado como diretrizes educacionais algumas das propostas dos organismos internacionais (quando a prática dos empréstimos passou a ser definida nem tanto a favor do desenvolvimento econômico, mas pela negação do crescimento da miséria). Reergueram-se as bandeiras da alfabetização, da escola redentora e da educação compensatória (apesar dos fracassos de todos os investimentos anteriores alardeados como salvação para as sociedades pouco desenvolvidas); definiram-se a prioridade à educação básica (em detrimento dos demais níveis de ensino e, em última análise, da produção de conhecimento e tecnologia), a descentralização do sistema educacional (aplaudida como libertação do autoritarismo, representou a assimilação do discurso mercantil da produção enxuta, emancipada de qualquer normatização ou estrutura rígida), e a participação da comunidade no interior da escola (como conseqüência da crescente desobrigação financeira do Estado para com a área social); e estimularam-se tanto a educação a distância como os programas de destinação de recursos públicos para instituições privadas (em nome do aumento de oportunidades de escolarização no país)44.

Como nos lembram Jacomeli e Xavier, (2003) na verdade, a demanda social pela alfabetização, pela escola redentora, a defesa da educação compensatória, pela descentralização do sistema educacional não se constituíram propriamente novidades desse contexto; se retrocedermos à escola republicana, vamos encontrar - num país que caminhara através da conciliação de interesses internos e externos para a industrialização dependente – ainda que por motivações diferentes, um consenso em torno da questão da educação pública. As camadas médias e, mais particularmente a sua parcela instruída, mais do que nunca influenciadas pelas doutrinas liberais européias e norte-americanas, reivindicavam a democratização do sistema escolar como fator de desenvolvimento nacional. Os trabalhadores urbanos, em sua maioria imigrantes europeus, que traziam expectativas otimistas quanto ao caráter da escola única, universal e gratuita, aumentaram as pressões em torno do ensino popular. Além disso, ao contrário do que se poderia supor dadas as condições que se operavam no mundo do trabalho, essa demanda apresentava ainda um caráter essencialmente político: a bandeira da universalização da escola era erguida por

Sucedendo Figueiredo a partir da morte do presidente indiretamente eleito Tancredo Neves, José Sarney (1986-1990) inaugurou a Nova República. Utilizando com destreza o apoio da mídia e contando com o grande otimismo que uniu forças sociais antagônicas pelo definitivo rompimento com os padrões estabelecidos pela ditadura, deu prosseguimento às políticas desencadeadas por seu antecessor incorporando, também na área educacional, os dogmas estabelecidos pelos credores internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial.

A euforia social provocada pela abertura democrática foi tal que muitos embates foram travados no âmbito da sociedade civil em torno da instalação da Assembléia Nacional Constituinte e da discussão da Constituição de 88 propriamente dita. Movimentos de esquerda e de direita, sindicatos e partidos políticos fortaleceram-se nesse período que tem sido injustamente chamado de "a década perdida". Como aponta Pinheiro, "a proposta da Constituinte mobilizou a sociedade brasileira e a educação foi um dos temas mais discutidos e em torno do qual diversas atividades foram realizadas para definir os princípios da nova Carta." (2001: 259)<sup>45</sup>

Apesar das divergências surgidas entre as propostas formuladas por todas as entidades que se confrontaram nos debates sobre a educação na Constituinte (incluindo o próprio Estado e os organismos multilateriais, bem como as secretarias especializadas da ONU – Unesco e Unicef), havia de certa forma, um consenso em torno da urgência em erradicar o analfabetismo e em universalizar a educação

setores progressistas das camadas superior e média à cata de alianças com setores populares e embalados pelo ideário político moderno e ainda pelos setores conservadores, preocupados com o controle das camadas populares, principalmente diante da ameaça representada pelos imigrantes, que precisavam ser integrados aos valores e costumes nacionais.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Os principais agentes dos conflitos que marcaram as discussões sobre educação foram o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito de um lado, e a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) e das Escolas Confessionais de outro. Além de unirem forças e promoverem eventos para divulgação de suas plataformas, os movimentos pró escola pública ou privada mantiveram contatos com parlamentares eleitos para a Constituinte visando ganhar apoio para suas propostas, cuja discussão ocupou espaço relevante na sociedade civil.

básica. Entretanto, "é certo que essa convergência não indicava que essas instituições partissem do mesmo ponto de vista, ou que tivessem propostas idênticas para atingir esse objetivo" (Nogueira, 1999: 157)<sup>46</sup>.

Ao analisarmos mais cuidadosamente o período pré-Constituinte, poderemos perceber uma série de medidas tomadas pelos setores políticos dominantes para que a nova Constituição "não viesse a ser mais do que uma versão depurada da Constituição de 1967: mais liberal do ponto de vista político, mas ainda conservadora do ponto de vista socioeconômico." (PILATTI, 2001, p. 294) O projeto conservador se apresentou primeiro pela opção patrocinada pelo presidente Sarney de uma Constituinte congressual, o que possibilitaria um maior poder de influência aos quadros políticos tradicionais, bem como aos seus aliados no setor socioeconômico. Esta opção – cuja composição estrutural reproduzia a brutal distorção eleitoral típica do sistema representativo nacional - saiu vitoriosa em relação à proposta da sociedade civil que pleiteava uma Constituinte exclusiva. Em função da desigualdade do valor do voto entre as regiões, o Congresso nacional era e continua a ser – a casa das oligarquias mais atrasadas deste país. Uma segunda manobra no sentido de garantir ao Executivo maior poder de interferência no direcionamento das discussões foi o cumprimento pelo presidente Sarney do compromisso assumido por Tancredo Neves de criar uma "Comissão de Notáveis" para preparar um anteprojeto de constituição sobre o qual discutiria-se a nova Carta. Assim, pode-se afirmar com segurança que a Constituinte foi estruturada para elaborar uma Constituição conservadora.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup>Do ponto de vista dos organismos internacionais, essa idéia de promover prioritariamente o ensino básico (traduzido, na prática, como ensino fundamental) está ancorada na relação do bom custo-benefício – o trabalho de Davies (1999) esclarece como a Lei do Fundef *aliviou* financeiramente a União em relação à educação fundamental. Em contrapartida, esse nível de ensino está associado um retorno político-ideológico vantajoso na medida em que, com a possibilidade de sua universalização, anuncia-se *a luz no fim do túnel* para uma sociedade igualitária, democrática, e justa. A educação básica, reiteramos, é território fértil para a transmissão e reprodução de valores simbólicos e culturais convenientes à legitimação de uma determinada representação da realidade.

Ainda que essas iniciativas dessem mostras da ação do poder central do Executivo no sentido de conferir vantagem aos setores dominantes, o fato é que a Lei promulgada em 88, mais do que uma solução de conciliação, representou um avanço se consideradas duas questões. Em primeiro lugar, as conquistas progressistas contempladas no texto da Lei revelaram um êxito surpreendente alcançado pela mobilização da sociedade civil. Segundo, como decorrência dessas conquistas, o visível descontentamento dos setores dominantes em relação a dispositivos incorporados pela nova Carta gerou uma campanha imediata pela sua desmoralização, e clamou por sua revisão. 47

De qualquer maneira, o que importa destacar no momento é a maneira de agir do Executivo, que foi se revelando cada vez mais forte, mais centralizador, mais autoritário; ainda que sob o discurso da democracia, abusou de práticas clientelistas, de cooptação e do uso do monopólio privado dos meios de comunicação na construção do consenso que garantiria legitimidade a essas ações. Simultaneamente, a incorporação gradativa das recomendações das agências multilaterais mostra um Estado frágil no plano externo, submisso às ações políticas dos organismos responsáveis por acomodar os países na nova divisão internacional do trabalho.

Incorporadas gradativa e sistematicamente a partir da década de 80, e aparentemente assumidas como mera mediação para a democracia, os objetivos, estratégias, conteúdos e metodologias de interesse neoliberal para a educação, que especialmente o Banco Mundial detalha e regulamenta com competência, foram conquistando hegemonia e aplausos da sociedade. Essas determinações correspondentes às novas exigências da sociedade capitalista em sua fase de

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Sobre as discussões a respeito da educação na Constituinte / 88, da articulação do Centrão para tentar reverter conquistas democráticas a serem incorporadas pela Lei, e os movimentos pela revisão constitucional, os citados trabalhos de Pinheiro e Pilatti são bastante esclarecedores.

globalização contaram com o apoio da indústria cultural e de muitos intelectuais brasileiros, muitos deles identificados com posições progressistas na área educacional. Se durante o período Sarney essas diretrizes não encontraram oposição, nos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso e muitas administrações estaduais e municipais passaram ainda a contar com a ajuda de nomes respeitáveis - a quem foram conferidos cargos, assessorias e comitês científicos - para seduzir os demais com as boas novas das reformas (NAGEL, 2001). Assim,

com o apoio e o labor de antigos colegas (...) foram (re) afirmados velhos princípios burgueses, agora, "barateados" ou caricaturizados sob a luz da chamada modernização necessária, que inclui a eloquência vazia como suporte para o direcionamento educacional. As palavras mágicas para a transformação social, divulgadas ou reforçadas por eles - autonomia, descentralização, flexibilidade, criatividade, sistemas de alianças, conhecimentos pragmáticos ou úteis [entre outros] - que nunca foram estranhas ao mundo mercantil, passam a ser ditas como se inéditas fossem. (...) Arrastando docentes pela persuasão a ações ilusórias, o discurso desses mestres da retórica, contando, na verdade com a força do prestígio (...) solidifica as falas presidenciais, ministeriais ou dos políticos sequiosos do cargo de Presidente da República. Entre algumas 'pérolas' passíveis de serem encontradas nos textos oficiais (...) podem-se listar, rapidamente, algumas 'definições' consideradas por seus mentores como relevantes para o planejamento escolar. Maltratando até o óbvio, atropelando até mesmo o senso comum, podem-se encontrar frases como estas: 'A escola é pública quando pertence ao público'; 'A autonomia é o quesito gerador de responsabilidade'; 'A diversidade é a aceitação de todas as formas de expressão" (NAGEL, 2001: 118-119, grifos no original)

Silva Jr (2002) observa que os principais agentes do movimento de reformas, que tentam organizar a economia e a sociedade segundo as novas orientações no momento histórico da universalização do capitalismo, são as agências multilaterais — representantes do capital na esfera internacional, sob a hegemonia dos Estados Unidos. Nos últimos 20 anos, elas têm exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégia bastante eficiente: produzir o discurso da busca da produtividade

e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos, tratando os países subdesenvolvidos de forma homogênea, ignorando as diferenças entre essas nações. Esta forma de compreensão uniformizante da realidade dos países em desenvolvimento precisa ser entendida como parte do processo de expansão do capital visando alcançar os espaços que ainda não havia alcançado. "Nesta expansão, o capital reorganiza esses espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças no âmbito econômico, social e político, especialmente por meio de reformas" (p. 65).

Entre 5 e 9 de março de 1990, convocados pelas Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, representantes de 155 países, 150 organizações não governamentais e 20 organismos intergovernamentais e multilaterais participaram da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), em Jomtiem, Tailândia, da qual resultou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que pode ser resumida na expressão de Bueno (citada por Silva Jr., 2002:75): o "pan-paradigma" educacional.

Com o objetivo de atingir as metas definidas naquela *Declaração*<sup>48</sup>, estabeleceu-se o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, através do qual foi definido um calendário de implantação das estratégias (políticas educacionais) a serem desenvolvidas na direção do projeto EPT.

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> O compromisso de Educação para Todos pode ser considerado o ponto de inflexão nas políticas educacionais e tem por objetivos principais satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e universalizando o acesso à educação básica. Ver DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos, disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso em 6 mai 2004.

O calendário propõe fases indicativas para o trabalho a ser desenvolvido ao longo dos anos noventa; evidentemente, é possível que certas fases venham a se imbricar neste processo, tornando necessário adaptar as datas pré-estabelecidas às condições específicas de cada país e ao seu contexto organizacional.<sup>49</sup>

O calendário do Plano de Ação definiu seis fases para a implantação do projeto EPT:

- 1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adotar medidas para a criação de um contexto político favorável, delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica; definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais. Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória. (1990-1991)
- 2. As agências de desenvolvimento devem estabelecer políticas e planos para a década de 90, em consonância ao seu compromisso de manter o apoio a longo prazo às ações nacionais e regionais, e ampliar a ajuda técnica e financeira à educação básica. Todos os parceiros devem fortalecer e utilizar os mecanismos apropriados de consulta e cooperação já existentes, bem como estabelecer procedimentos para o acompanhamento dos progressos aos níveis regional e internacional (1990-1993).
- 3. Primeira etapa de implantação dos planos de ação: os organismos nacionais de coordenação irão monitorar a implementação e propor ajustes aos planos. Etapa de realização de ações regionais e internacionais de apoio (1990-1995).
- 4. Os governos e as organizações procederão à avaliação do período intermediário de implantação de seus respectivos planos e, caso necessário, farão ajustes. Governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão empreender também uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (1995-1996).
- 5. Segunda etapa de implementação dos planos de ação e apoio regional e internacional. As agências de desenvolvimento promoverão ajustes em seus planos, onde necessário, e incrementos consoantes em sua ajuda à educação básica (1996-2000).
- 6. governos, organizações e agências de desenvolvimento deverão avaliar as realizações e empreender uma ampla revisão das políticas aos níveis regional e mundial (2000-2001).

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Tanto o Plano de Ação quanto o Calendário já estavam previstos pela Declaração.

É possível enxergar a convergência entre as metas propostas no projeto EPT e o cumprimento do calendário das fases do Plano de Ação com as decisões para a educação elaboradas pelo governo, muito embora essas metas não tenham se transformado em ações políticas imediatamente.

Por força das circunstâncias internas, durante o período Collor, o único projeto que conseguiu mobilizar alguns segmentos sociais em torno da questão, o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), não foi levado adiante, ora por falta de apoio político, ora por falta de consenso no âmbito interno do MEC e, mais tarde, pela crise de legitimidade enfrentada pelo governo. Desse modo, as ações limitaram-se à reprodução das diretrizes adotadas pelos governos anteriores (Neves, 2000)<sup>50</sup>.

As principais estratégias de política educacional que nos anos 90 materializaram a mudança dos rumos da educação nacional em relação à assimilação definitiva do pan-paradigma são: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/1998).

Com a elaboração do *Plano Decenal* o Brasil alcança um novo patamar na elaboração das políticas educacionais. O Plano, integralmente articulado com o projeto EPT, e elaborado com a prestimosa cooperação técnica de suas entidades patrocinadoras foi integralmente aprovado na Conferência de Nova Delhi<sup>51</sup> e serviu

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Não podemos, evidentemente, afirmar que o projeto EPT foi prontamente transformado em políticas educacionais, embora já se pudessem sentir, ainda que sutilmente, alguns sintomas de sua definitiva incorporação. Um exemplo: de acordo com o art. 4º da Declaração de Jomtiem, começaram a se organizar os esforços pela construção de um sistema nacional de avaliação; em 1990 foi realizada uma avaliação de desempenho do antigo primeiro grau em nível nacional, por iniciativa do MEC e cooperação técnica e financeira do PNUD e do Banco Mundial. Ver MEC/INEP/PNUD, 1991.

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Passados três anos da Conferência de Jomtiem, seus organizadores escolheram os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Grupo dos Nove, ou E-9) para neles concentrar seus esforços no sentido de garantir seu comprometimento com os compromissos assumidos em 1990. Juntos, os nove países (Indonésia, México, China, Nigéria, Paquistão, Bangladesh, Brasil, Índia e Egito) abrigam mais da metade da população mundial.

de fundamento para os demais documentos legais que, a partir de então, regem a educação nacional em todos os níveis..

Para Neves (2000), o Plano Decenal, apesar de sua natureza neoliberal, pode ser considerado um verdadeiro pacto social, na medida em que a sua elaboração contou com a participação (e com o aval) de importantes instituições da sociedade civil ligadas ao empresariado, aos trabalhadores, aos profissionais da educação, além de entidades que estiveram envolvidas, na década de 80 com o processo de reestabelecimento da democracia no país<sup>52</sup>. O seu conteúdo, entretanto, pode ser considerado como a "expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, pelo Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos 90° (Silva Jr., 2002:78). O Plano Decenal, exatamente por estar articulado ao projeto EPT, abrangeu tão-somente a educação básica, embora trouxesse implícitos ou explícitos os objetivos que, mais tarde, serviriam de alicerce para a formulação das políticas educacionais que, como já mencionamos, atingiriam todos os níveis e modalidades de ensino.

É importante, neste momento, fazermos um esclarecimento a respeito do que se tem entendido por "educação básica". Analisando o texto da Declaração Mundial de Educação para Todos, vemos sinalizada a proposta para uma educação que

O Plano Decenal foi elaborado por um Grupo Executivo constituído por representantes do MEC, do CONSED, da UNDIME contando ainda com um Comitê Consultivo, formado por representantes da sociedade política - Conselho Federal de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Ministério da Justiça - e por representantes da sociedade civil - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Confederação nacional das Indústrias, Confederação Nacional das Mulheres do Brasil, além da Unesco e do Unicef. Além das entidades que compunham esse comitê, participaram ainda da elaboração do Plano Decenal: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fundação Carlos Chagas (FCG), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Fundação Bradesco, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Conselho nacional dos direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Organização Mundial da Educação Pré-escolar (FINAPA), Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional dos profissionais de Administração da Educação (ANPAE).

inclua igualmente crianças, jovens e adultos, não ficando limitada a um determinado número de anos ou níveis de estudo, definindo-se por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com essa orientação, o texto da LDB/96 considera por educação básica o conjunto dos níveis infantil, fundamental e médio. Entretanto, na análise que fizemos de documentos oficiais para a elaboração deste trabalho (com especial destaque para o documento intitulado "EFA 2000: avaliação do ano 2000", que traz uma avaliação de todas as estratégias nacionais de Educação para Todos a partir do ponto de vista dos gestores da educação nacional e cuja publicação se deu pontualmente de acordo com o previsto pelo Calendário do Plano de Ação mencionado anteriormente) vemos que, no rol das ações práticas da política educacional, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem tem sido traduzida como "prioridade absoluta ao ensino fundamental". Coincidentemente, essa visão menos abrangente da educação básica converge com o pensamento elaborado pelo Banco Mundial, que considera por educação básica a "educação fundamental acrescida do primeiro ciclo da educação secundária", ou seja, a educação necessária para o indivíduo adquirir "o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade" (apud TORRES, 2000, p. 132)<sup>53</sup>.

Em 1996 já na gestão de Fernando Henrique Cardoso, é aprovada pelo Congresso Nacional a segunda estratégia fundamental da reforma dos anos 90: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que se consideradas a sua forma "enxuta" – em muitas questões, simplesmente omissa - e a história de

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Noronha (2003) lembra que essa defesa do Banco Mundial pela concepção mais restrita de educação básica faz parte de uma estratégia dos organismos internacionais visando a competitividade dos países mais pobres, e que inclui dois componentes: em primeiro lugar a promoção do uso produtivo do recurso mais abundantes dos pobres - o trabalho - e segundo, fornecer aos pobres os serviços básicos de modo que se mantenha o controle sobre os "desequilíbrios sociais" através do "alívio da pobreza" garantindo assim a consolidação da economia globalizada.

sua elaboração e tramitação no Congresso, pode ser interpretada como uma manobra vitoriosa no intuito de levar a cabo a aprovação do arcabouço político-jurídico necessário ao prosseguimento da implementação das diretrizes neoliberais para as políticas educacionais (Saviani, 1998a). O Executivo, através de manobras similares às já realizadas noutras ocasiões, combinando práticas clientelitas e cooptação no Congresso Nacional, conseguiu a aprovação de uma lei "minimalista", que, ainda segundo Saviani, "deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC" (1998a: p.226) <sup>54</sup>.

Para o Conselho Nacional de Educação, a nova LDB teve como propósito "ressignificar o ensino para avançar nas reformas das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as novas instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimento"<sup>55</sup>. É preciso lembrar que a LDB é um marco político-institucional das reformas, e, de antemão já determinava que:

- a) o foco nas *competências* a serem constituídas no processo de escolarização demandaria, necessariamente, a introdução de novos paradigmas curriculares<sup>56</sup>:
- b) a flexibilidade e a descentralização nas ações (sob o título *autonomia da escola*) pressuporiam, necessariamente, a avaliação de resultados.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Conforme relata Saviani (1998a), todo o processo de elaboração de uma LDB pela sociedade civil organizada bem como a sua tramitação na Câmara dos Deputados e seu "atropelamento" por um projeto do Executivo - que, "correndo por fora" no Senado acabou convertido em Lei - demonstra claramente que a nova LDB foi implantada num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, a partir de uma correlação de forças desfavorável. Saviani também esclarece que, em face "da lei que deixou muita coisa em aberto", os seus limites, expressos dominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira, perspectivas que podem vir a se realizar a partir de uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente.

vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente.

55 PROPOSTA de diretrizes para a formação inicial de professores ... . Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.

Acesso em 17 mai 2004.

Acesso em 17 mai 2004.

<sup>56</sup> A redefinição dos currículos materializou-se na elaboração (pelo CNE com ajuda técnica das agências multilaterais) de parâmetros referenciais curriculares e diretrizes para todos os níveis de ensino.

Essas prerrogativas delinearam o projeto traçado para a educação nacional que seria materializado, aos poucos, através de outras ações de política educacional e marcam a mudança definitiva da relação do Estado para com as políticas educacionais, numa prova incontestável da incorporação das premissas neoliberais para a educação. O estado deixa de ser o executor, transferindo às esferas mais micro do sistema educacional a responsabilidade pela execução das estratégias de política educacional, convocando para sua execução a sociedade em geral, as ONGs e o voluntariado. Simultaneamente, aumenta seu poder de controle, transforma-se no normatizador absoluto das políticas e assume - por necessidade de garantir o cumprimento do que estabeleceu como diretrizes essenciais - a função de avaliador.

Essa combinação aparentemente paradoxal de centralização e descentralização nas questões da educação reproduz as exigências simultâneas de mais e menos estado com a finalidade última de garantir a instalação dos mecanismos de mercado, bem como dos mecanismos que legitimam sua presença no espaço educacional<sup>57</sup>.

A principal medida de política educacional decorrente da LDB e terceira estratégia fundamental nas políticas que conduziram a reforma educacional nos

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Alguns dos pressupostos em que repousa a justificativa pela invasão do espaço educativo pelo mercado são;

a) a tese da educação redentora: a sedutora porém ingênua idéia de que a educação seja capaz de reverter os quadros de miséria, exclusão social e de subdesenvolvimento dos países.

b) o individualismo possessivo (ou a releitura da teoria do capital humano): através da educação podem-se desenvolver as capacidades inatas de cada sujeito que poderá assim, cumprir de modo mais eficiente seu papel pela evolução da sociedade. Infelizmente, o estímulo ao individualismo possessivo pode gerar como conseqüências a competitividade, a meritocracia e o afastamento entre os indivíduos, o que quer dizer, necessariamente, despolitização.

c) A qualidade da educação - baseada na gestão produtivista que extrapolou o perímetro das fábricas e invadiu o espaço educacional – que pode ser garantida por dois mecanismos:

<sup>1°)</sup> o controle de qualidade (controle do produto da educação) propriamente dito, o que se obtém através da elaboração centralizada de diretrizes e da avaliação de monitoramento; e

<sup>2°)</sup> a garantia de os serviços educacionais serem oferecidos por quem tem competência para realizá-los – a iniciativa privada, posto que o Estado não é capaz.

anos 90 é o Plano Nacional de Educação<sup>58</sup>, pois através dele estabeleceram-se detalhadamente objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como fixaram-se prazos para seu cumprimento. O PNE, portanto, pode ser tomado como referência para a análise rumos que se têm imprimido à educação, a partir das matrizes exógenas já citadas.

A existência de um outro projeto de Plano Nacional de Educação elaborado democraticamente pela sociedade organizada que foi simplesmente "atropelado" pelas ações do Executivo - como mostram os trabalhos de Saviani (1998b) e Neves (2000) - evidencia uma mesma rotina na formulação da política educacional dos anos 90: a utilização de procedimentos autoritários por parte do Executivo na implementação dos dispositivos normativos que alicerçam juridicamente as questões da educação.

Além disso, assimilando a racionalidade produtivista expressa nas recomendações para a educação elaboradas pelas agências multilaterais, que incluem os conceitos *modernos* de eficiência, qualidade, custo-benefício, etc, o Estado, desqualificado como gestor eficiente das políticas sociais, convida a sociedade a participar da execução daquilo que ele determina centralmente pelos diplomas legais já consagrados (decretos, medidas provisórias, etc.). Cabe ao Estado somente o controle dessas práticas, ou seja, a garantia de que o projeto está sendo executado conforme o previsto (nesse sentido, é fundamental o papel desempenhado pela avaliação de monitoramento)

Família, ONGs, voluntariado e o próprio indivíduo são chamados a executar as políticas atiradas à sociedade; os movimentos sociais diluem-se em consequência. Com a força da hegemonia conquistada pelo projeto neoliberal (que.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Elaborado pelo Ministério da Educação por determinação da LDB, a partir da Declaração de EPT, com o apoio da agências multilaterais.

como vimos, conta com o apoio da mídia e com o aval de grandes intelectuais cooptados), os movimentos de resistência e/ou de oposição vêm sendo desmoralizados. Afinal, quem há de apoiar "dinossauros", "caipiras" e "neobobos" contra a sedutora e infalível receita para a educação pregada pelo neoliberalismo?. Quem há de se colocar contra as únicas alternativas capazes de trazer paz e desenvolvimento?<sup>59</sup>

 $^{59}$  Ver Anexo VII: O consenso de Aracaju.

## IV. A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: PEDRA FUNDAMENTAL NA CONDUÇÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O estudo da avaliação educacional (enquanto vetor estruturante de uma política pública específica para a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente no nível do estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando no âmbito de cada país, como resultado de fatores internos e externos.

Almerindo Janela Afonso

Reconhecemos que as práticas de avaliação de monitoramento analisadas neste trabalho não se resumem apenas a um conjunto organizado de técnicas de medição; suas dimensões políticas e ideológicas alcançam uma poderosa força simbólica de controle social e de legitimação política, como pretendemos demonstrar. São essas dimensões que adquirem fundamental importância na análise e problematização dos instrumentos de avaliação para além dos limites do espaço pedagógico.

Ao longo da pesquisa deparamo-nos com documentos que mostraram que países diferentes, ocupando diferentes posições no sistema mundial têm percorrido trajetórias semelhantes no desenvolvimento de políticas educacionais, sob a égide dos organismos internacionais, como procuramos esclarecer nos capítulos II e III. Esse percurso caracteriza-se por uma grande mudança nos paradigmas de gestão

pública, baseados numa combinação inusitada de aumento de controle por parte do Estado e descentralização (nas execuções das políticas propriamente ditas). Essa assimilação de estratégias aparentemente contraditórias gerou a necessidade do desenvolvimento de políticas avaliativas, ou seja, uma forma de manter sob controle os rumos desenhados para a educação e de testar o impacto e a eficácia das novas estratégias na construção de um projeto nacional de educação sintonizado com o "pan-paradigma" patrocinado pelas agências multilaterais — sintetizado no projeto de "Educação para Todos". Os documentos que analisamos durante nossa pesquisa revelaram que os vários países envolvidos com o projeto mostram uma uniformização de estilos, práticas e objetivos e também um aumento tanto na freqüência como no campo de intervenção das avaliações.

A maioria dos países industrializados possui sistemas de avaliação nacional há tempos, mas a avaliação de monitoramento propriamente dita começou a ganhar os primeiros contomos no final da década de 60 nos EUA. Durante a década de 90, é que se viram realizados muitos esforços para desenvolver a capacidade de administrar avaliações nacionais nos países em desenvolvimento. O projeto de monitoramento da Unesco-Unicef, em conjunto com a iniciativa de "Educação para Todos" (1990) foi responsável por iniciar avaliações em quase 50 países, enfocando as competências de aprendizagem básica em alfabetização, matemática e "capacidade de vida" (conhecimentos em saúde, nutrição e higiene) após quatro anos de escolarização. Vinte e quatro países são da África, doze da Ásia (incluindo quatro ex-membros da URSS), cinco do Oriente Médio, três da América Latina e Caribe (incluindo o Brasil) e três da Europa. Para se ter uma idéia da expansão das atividades de avaliação, só nos países da América Latina e do Caribe hoje, são

realizados 22 tipos de avaliações em 18 dos 30 países da região. (KELLAGHAN: 2001: p. 265-266)

A "Declaração Mundial de Educação para Todos" sinalizava em seu artigo 4º que

a tradução das oportunidades ampliadas em educação (...) dependerá, em última instância, de (...) as pessoas aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejados de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Especificamente no Brasil, as primeiras idéias sobre avaliação do sistema educacional e do rendimento escolar surgiram no final da década de oitenta, quando o Ministério da Educação começou a incentivar a produção de estudos desse tipo em virtude de discussões geradas pelos acordos com as agências internacionais (INEP/PNUD, 1992). A primeira proposta de criação de um sistema de avaliação do ensino público começou a ser esboçada em meados de 1988, devido a um convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC. Essa proposta visava atender, em princípio, às exigências do Banco Mundial no sentido de desenvolver um sistema de avaliação para o Projeto Nordeste - Segmento Educação (VI Acordo MEC/BIRD). Entre agosto e setembro desse mesmo ano, um piloto desse projeto de avaliação foi aplicado nos estados do Paraná e no Rio Grande do Norte, com a finalidade de "testar, em situação de campo a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar ajustes necessários para sua expansão em âmbito nacional." (p. 1)

Em decorrência de exigências das agências multilaterias que vêm tendo papel importante na definição das políticas da área, as avaliações educacionais sob demanda do poder público têm aumentado.

A chamada "avaliação de monitoramento" do sistema educacional ganhou força nos anos 90, apoiada em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação, cuja preocupação estava relacionada com o perfil educacional e cultural da força de trabalho e com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que colocaram a questão da qualidade como o grande desafio para o sistema educativo-cultural brasileiro.

Nesse contexto, a questão fundamental residia em saber exatamente o que a escola está fazendo, qual seu papel ideal e discutir o que é que efetivamente poderia estar fazendo. A preocupação central colocava-se na necessidade de se aumentar o controle sobre o produto da escola.

O governo federal, a partir da coordenação do Ministério da Educação e do INEP - transformado em autarquia independente - se propôs a implantar um sistema permanente de aferição e avaliação do sistema instrucional, contribuindo para alterar tanto a prática pedagógica quanto características gerais do sistema educacional.

Em 1996, a nova LDB firmava o compromisso de "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino" 60.

Aos poucos, consolidaram-se sistemas da avaliação em todos os níveis, a partir das primeiras séries do ensino fundamental. Com o apoio de associações e organismos internacionais, prosperaram diversos projetos que promovem estudos internacionais comparados, com o objetivo de gerar informações para apoiar as decisões governamentais em política educacional.

-

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> BRASIL. MEC. LEI nº. 9694/96, Art. 9°, inciso VI.

Em 1997 o Brasil sediou o "Seminário Internacional de Avaliação Educacional" promovido pelo MEC e pelo Bureau International d'Education da Unesco.

A questão da avaliação foi ganhando mais vulto. Entre 12 e 14 de março de 2002 foi realizada no Brasil a reunião de instalação do "Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional" - desdobramento do Plano de Ação assinado pelos países participantes da II Cúpula das Américas, no Chile, em 1998; ao Brasil, de acordo com o Plano, coube coordenar atividades em "Avaliação e Indicadores Educacionais". O fórum, coordenado pelo Brasil, tem por objetivo transformar-se numa instância coordenadora dos esforços realizados na área de avaliação educacional nos países participantes.

Trata-se de um projeto que busca sistematizar ações e normatizar procedimentos que permitam convergir as potencialidades nacionais, dos programas dos organismos multilaterais e das agências financiadoras atuantes no hemisfério para o atendimento compartilhado das necessidades apontadas pelos países. Dessa maneira, pretende-se que os organismos multilaterais, não somente continuidade dêem ao desenvolvimento dos programas/projetos/atividades em andamento, como também incluam nas suas agendas a tarefa de articular as iniciativas para otimizar os recursos existentes nos países do hemisfério."61

Na proposta elaborada pelo Brasil para o projeto de atuação do Fórum, a cooperação dos organismos financiadores e das instituições multilaterais é tida como imprescindível, "por sua experiência, suas redes de especialistas e seus canais de comunicação", o que possibilitaria "atender focalizada e articuladamente as demandas dos países em uma perspectiva hemisférica."

\_

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> PROJETO do Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional. Disponível em: <a href="mailto:sww.inep.gov.br/internacional/forum/forum\_projeto.htm">mailto:sww.inep.gov.br/internacional/forum/forum\_projeto.htm</a>. Acesso em 10 abr 2003.

Esse é um ponto importante, a ajuda técnica prestada pelas instituições multiaterais e de crédito aos projetos de avaliação. Gentili (1989) já chamou a atenção para o fato de que, em tempos de globalização, as instituições financeiras não somente globalizam capitais, mas também os intelectuais orgânicos a seu serviço. A influência mais direta dos organismos internacionais — e também das instituições creditícias - na política educacional brasileira, é mais um dos motivos pelos quais estudar criticamente a avaliação de monitoramento torna-se urgente: os técnicos especialistas *importados* acabam influenciando diretamente as medidas de política educacional. Esses especialistas, de acordo com os resultados da avaliação, fornecem às autoridades do MEC "recomendações específicas acerca de como os resultados (descobertas) dos estudos podem ser integrados em políticas" — a elaboração do Parâmetros Curriculares Nacionais e do Plano Nacional de Educação são um bom exemplo. Além disso, o monopólio das informações, juntamente com a elaboração centralizada das políticas públicas para a educação acaba por limitar ainda mais a participação mais ativa dos diferentes atores sociais em tais questões.

A pesquisa realizada pelo Brasil para a elaboração do projeto do Fórum verificou ainda que "o quadro situacional está mais favorável ao fortalecimento de estratégias e mecanismos de articulação multilateral e institucional do que à criação de um sistema regional de avaliação." Assim, o Brasil propôs como estratégia de atuação para o desenvolvimento dos esforços em "Avaliação e Indicadores Educacionais" a coordenação por parte dos organismos multilterias e financiadores no fortalecimento dos sistemas nacionais de avaliação; na prestação de assistência

<sup>62</sup> BEST practice example of economic performance criteria ... Disponível em: <a href="http://www.worldbank.org/education/economicsed/project/projwork/good/brazil/br11298.doc">http://www.worldbank.org/education/economicsed/project/projwork/good/brazil/br11298.doc</a> acesso em 15 mar. 2002. técnica; e no estímulo à participação dos países em estudos internacionais comparativos<sup>63</sup>.

Os instrumentos de avaliação de monitoramento em larga escala brasileiros são tão complexos e bem elaborados, que especialistas na área e organismos internacionais reconhecem o Brasil como referência em avaliação, "exportando o modelo" para toda a América Latina.

Vimos no capítulo II que o Estado avaliador adotou um ethos competitivo, importando para o domínio público modelos de gestão privada com ênfase em resultados e produtos do sistema educativo. Sob as políticas de caráter neoliberal, a avaliação passou a ser utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do estado; além disso, com a iminência da racionalidade científica na atualidade a avaliação baseada em complexas técnicas e metodologias (processo já consagrado em termos de controle de qualidade nos processos produtivos) passou a gozar de enorme prestígio também no campo político.

Sendo assim, reiteramos que a política de avaliação da educação e seus instrumentos não poderão ser compreendidos senão como parte de uma ampla reforma educativa – reflexo da reestruturação do Estado face às mudanças na natureza política e econômica no sistema mundial - e das especificidades do contexto nacional. Somente a dinâmica da sociedade capitalista como um todo atribuirá sentido aos acontecimentos que provocaram mudanças na educação brasileira nos anos 90.

É importante esclarecermos também que não desconsideramos em nossa análise a relativa autonomia da escola, apesar das inquestionáveis conexões entre

<sup>63</sup> PROJETO do Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional ... Disponível em:<a href="http://www.inep.gov.br/forum/forum">http://www.inep.gov.br/forum/forum</a> projeto.htm>. Acesso em 10 abr 2003.

as determinações estruturais impostas pela economia e a atividade classificatória e seletiva promovida pela avaliação no intuito de viabilizar as reformas de caráter neoliberal na educação nacional.

Analisando os três instrumentos de avaliação escolhidos – os mecanismos de avaliação de desempenho em larga escala, SAEB, ENEM e Provão – identificamos algumas características que nos levam a enxergar o desenho de uma mesma lógica organizando seu estabelecimento, definindo seus propósitos e direcionando seu constante aperfeiçoamento. Neste capítulo, pretendemos esclarecer que esta lógica está diretamente relacionada aos fatores que condicionam a elaboração, a implementação e a verificação do impacto das políticas educacionais dos anos 90. Procuramos fazer isso através de uma análise crítica da avaliação de monitoramento, ou melhor, uma análise crítica da "utilidade" atribuída pelos gestores do sistema de ensino às avaliações de monitoramento. Desse modo, procuramos esclarecer que a lógica que criou e que mantém as avaliações em larga escala em constante aperfeiçoamento conduz, necessariamente, à interpretação de que este tipo de avaliação está posto como *pedra fundamental* das reformas educacionais de caráter neoliberal implementadas no País nos anos 90.

Para elaborarmos nossa argumentação precisamos primeiro procurar compreender a "utilidade" da avaliação de monitoramento para os tomadores de decisões em política educacional. Por esse motivo, escolhemos como referência um documento síntese do discurso oficial sobre as estratégias políticas idealizadas e postas em prática pelo governo, com especial ênfase ao período que corresponde à gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento intitulado "Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade" é de autoria

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Texto apresentado no simpósio "A ciência brasileira e a transição para a sustentabilidade", promovido pela Academia Brasileira de ciências (ABC) e realizado no Rio de janeiro, em abril de 1999.

de Maria Helena Guimarães de Castro (1999), ex-presidente do Inep defende a avaliação de desempenho utilizada em larga escala como o mais eficaz indutor da melhoria da qualidade do ensino – tema omnipresente dos discursos dos formuladores da política educacional.

No texto, a autora esclarece que a noção de desenvolvimento elaborada pelos organismos internacionais é defendida pelos gestores da educação nacional: a idéia da educação como "um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável e equitativo". Sendo assim, esclarece que é imperativo:

promover a qualidade do ensino ofertado, sem o que será impossível atender à demanda de recursos humanos cada vez mais qualificados para acompanhar as mudanças em curso. Portanto, o bom desempenho do sistema educacional será um dos fatores decisivos para o desenvolvimento auto-sustentável do Brasil nas próximas décadas. (p. 5)

Segundo Castro, o receituário de políticas recomendado pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento destaca como prioridade a redução da desigualdade e, para isso, resgata o papel das políticas sociais. Dentro deste contexto, a educação aparece como elemento central de uma nova estratégia de desenvolvimento, que conjuga a busca da eficiência econômica com a promoção da equidade e da cidadania.

Num dos capítulos do documento, intitulado "O novo enfoque das políticas educacionais dos anos 90" a autora define essa década, especialmente a partir de 1995, como um marco no desenho das políticas educacionais, elegendo como principais mudanças o novo papel do MEC, que passou a concentrar-se na articulação e no monitoramento das políticas implementadas. Esse novo modo de atuação incorporou ainda uma forte *ênfase no desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação* e de indicadores educacionais, abrangendo todos os níveis

de ensino. "Dessa forma, o governo federal deixou de ser um executor direto das ações e adotou a descentralização dos seus programas e a cooperação com os Estados e municípios como principais estratégias de intervenção no sistema educacional" (p. 18). Para a autora, as ações desenvolvidas a partir de 95 demonstram a convergência para um mesmo objetivo estratégico; "construir um sistema de ensino capaz de dar suporte ao desenvolvimento sustentável do País no século XXI" (p. 25).

O texto aponta um fator que "tem dado maior visibilidade às reformas": o crescente apoio oferecido pela mídia aos temas educacionais. Em nota de rodapé revela a grande repercussão dos resultados e indicadores revelados pela avaliação de desempenho em larga escala nos meios de comunicação de massa:

O espaço dedicado pela imprensa à cobertura do tema Educação registrou um aumento de mais de 300% no primeiro semestre de 1998 em relação ao mesmo período do ano anterior, de acordo com a Pesquisa ANDI — Infância na Mídia.Com isso, pela primeira vez, o assunto atingiu a primeira posição entre os temas mais abordados desde que este acompanhamento começou a ser realizado, em 1996. A pesquisa realizada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Unicef, abrangeu 51 jornais de todas as regiões do País e oito revistas de circulação nacional" (p. 25)

Num capítulo inteiro dedicado à avaliação, denominado "A avaliação como indutor da melhoria da qualidade do ensino" Castro revela que existe entre os gestores do sistema de ensino um sólido consenso "sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para induzir políticas de melhoria de qualidade do ensino" e que "com o apoio de associações e organismos internacionais, têm prosperado diversos projetos que promovem estudos internacionais comparados, com o objetivo de gerar informações para apoiar as decisões governamentais em política educacional" (p. 27).

Para os gestores, conforme assinala Castro, os resultados do monitoramento são utilizados para estabelecer prioridades e alternativas para aumentar a eficácia das ações em política educacional e otimizar os investimentos no setor.

Nesse sentido as avaliações procuram avaliar o que os alunos efetivamente aprendem, indicar o que se deve esperar que os alunos aprendam em sua trajetória escolar à luz dos currículos propostos e identificar quais são os fatores escolares ou extraescolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas (p. 29, grifos nossos).

No texto estão destacados alguns tópicos (p. 29) que, para os gestores do sistema educacional referem-se às razões que transformam a avaliação de monitoramento no vetor estratégico na implementação da reforma educacional. A partir dessas premissas - comuns a todos os documentos de caráter oficial analisados - estabeleceremos uma análise crítica.

a) "a integração regional no âmbito do Mercosul e a globalização requerem uma maior 'homogeneidade educacional', a fim de assegurar a inserção competitiva do País."

A "homogeneidade educacional" a que se refere a autora remete-nos necessariamente ao "pan-paradigma" educacional moldado pelas agências multilaterais para os países devedores, que pode ser sintetizado no projeto de Educação para Todos, e guarde perfeita sintonia com uma pré-condição das transformações qualitativas processadas no mundo do capital. Vejamos.

"Por ser, na sua essência, uma relação social e não uma coisa – como alertava Marx – é que o capital não é essencialmente *forma*, mas *movimento* (de acumulação). Ou melhor dito, só é forma enquanto movimento." (Mello, 1999, p. 245). As mudanças qualitativas ocorridas no mundo do capital nesta fase de globalização tornam imprescindíveis a sua capacidade de fluidez e de movimento. O capital se move "de sua forma mercantil para aquela industrial, desta para a financeira e vice-versa. Move-se de uma "pátria" a outra, passando de capital "americano" para capital "mexicano" ou "chinês"; ou mesmo avança assumindo a condição de capital multinacional, "despatriando-se" de qualquer matriz pretérita - continua Mello. Mas também move-se de lugar na medida em que as empresas fecham uma unidade aqui e abrem uma outra acolá — nesse sentido, é paradigmático o caso das montadoras de automóveis<sup>65</sup>.

Por esse motivo, o paradigma educacional tem de ser homogêneo e os referidos standards têm de ser homogêneos - não só no plano nacional, mas no plano internacional. Porque padrões universais de qualidade da formação da força de trabalho garantem ao capital a segurança de que em qualquer lugar trabalhadores tenham as mesmas condições de operar a tecnologia e encaixar-se num mesmo sistema de produção.

Em última instância, o capital busca vantagens que, comparativamente, os países possam oferecer, oportunidades de bons investimentos – baixos salários, condições de infra-estrutura, incentivos fiscais, matéria-prima abundante e barata, legislação flexível, situação política e ordem institucional estável. Essa é a inserção competitiva de que tratam os discursos oficiais.

À avaliação de monitoramento cabe a importante tarefa de produzir a certificação que sinalizará ao mercado (internacional e local) que nível de qualidade atingiu ou

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup> "À contingência absoluta do espaço (físico) – em termos de lógica da acumulação -, corresponde a existência 'desencaixada' do capital como *dinheiro*, com sua inerente capacidade global de metamorfose e de movimento – fato que, no limite, é a tradução mais fina da máxima de Marx de que, na modernidade, 'tudo o que é sólido se desmancha no ar'". (MELLO, 1999, p. 247)

será capaz de atingir a força de trabalho que está sendo formada. Por isso que os sistemas de avaliação analisados foram estruturados para estar em estreita articulação com testes de desempenho de escala internacional.

Uma outra dimensão da avaliação de monitoramento é a garantia da implantação e da manutenção da sintonia do sistema educativo ao modelo educacional estabelecido pelo "pan-paradigma", o modelo homogêneo tão caro ao capital, elaborado de "fora para dentro" sob supervisão atenta das suas instituições guardiãs. Além disso, é uma ferramenta que garante o controle externo da educação conveniente para o Brasil (essa característica também se relaciona com o que vem constantemente sendo chamado de qualidade de educação, como veremos no tópico seguinte).

Isso se evidencia quando, ao analisarmos os documentos selecionados para a elaboração deste trabalho, encontramos vários registros da ajuda técnica prestada por essas mesmas agências na elaboração e aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação; essa cooperação técnica e financeira revela sua *utilidade* aos defensores do capital transnacional<sup>66</sup>.

b) "a qualidade da educação pode ser permanentemente avaliada e monitorada objetivamente".

De acordo com o que acabamos de expor, não parece estranho que o discurso da qualidade tenha se tornado um tema ominipresente nas questões da educação. Quando se fala em educação, vem á tona a questão da qualidade. Isso se dá porque não é qualquer educação que serve aos propósitos dos idealizadores

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> As agências internacionais de crédito têm participado ativamente (na condição de parceiros e patrocinadores) de diversos programas elaborados para a avaliação em larga escala, tanto em nível nacional como internacional.

do projeto de Educação para Todos, mas uma educação conveniente, que carregue as qualidades necessárias para "a inserção competitiva dos países no cenário mundial", o que revela, em última instância, a preocupação em manter funcionando as engrenagens da reprodução ampliada do capital.

Mas a questão da qualidade é ainda mais complexa e possui alguns outros vieses. Mais do que um "conceito moderno" que vem sendo largamente utilizado desde que a terminologia empresarial extrapolou o mundo das organizações e passou a permear o tecido social como um todo, a qualidade relaciona-se com o alcance de padrões previamente estabelecidos. No caso da educação, entendemos que qualidade refere-se a um indiscutível aumento de controle sobre os efeitos sociais da escolarização. A partir do momento em que estabelecem-se parâmetros e diretrizes sobre o que ensinar e como ensinar nas escolas, é necessário que se criem mecanismos de controle para que esses objetivos sejam devidamente alcançados.

Desse modo, a avaliação de monitoramento cumpre com sucesso seu papel de verificar a qualidade da educação apontando as distorções entre o que é esperado que os alunos aprendam e o que é efetivamente aprendido. Dessa maneira, os gestores do sistema, com base nessas informações direcionam novas estratégias para corrigir as distorções apontadas. Tanto o SAEB, quanto o ENEM e o Provão produzem questões a partir de matrizes cuja base são os parâmetros e as diretrizes curriculares elaborados centralmente pelo MEC.

Além disso, a avaliação de monitoramento pode medir o impacto das ações implantadas. É preciso considerar que a globalização econômica e o desenvolvimento de técnicas produtivas e das redes de comunicação possibilitaram uma interligação entre empresas de modo que toda uma cadeia produtiva pode ficar

comprometida no caso de uma falha em um de seus elos. Desse modo, a presença de inovações tecnológicas demanda por parte dos trabalhadores o alcance de padrões mínimos em termos de competências e habilidades necessárias para não "emperrar" o processo produtivo. Desse modo, a avaliação de desempenho oferece subsídios para que se verifiquem quantas dessas habilidades e competências possui o trabalhador brasileiro para operar produtivamente.

Além disso há a questão da "objetividade" na medição da qualidade, conforme a afirmação da autora. É preciso que nos detenhamos também nesta questão, pois no que tange a educação enquanto *processo*, a aferição objetiva pode ser considerada obra de ficção. Porém, na medida em que o processo de escolarização passa a ser reduzido a um *produto mensurável*, então é possível aferir-se alguma coisa. Esse tipo de avaliação que estabelece marcos de desempenho e mede a proficiência dos estudantes conforme atinjam ou não as normas-padrão, é realizado com preocupações técnicas e metodológicas que garantam sua validade e confiabilidade, transforma-se numa certificação capaz de verificar com (suposta) objetividade um nível determinado de qualificação<sup>67</sup>.

Os formuladores da avaliação do desempenho são unânimes quando defendem que as provas baseiem-se em questões do domínio cognitivo em detrimento de outros domínios e aprendizagens, desprezando o fato de que a complexidade do processo educativo tende a ser reduzida a características quantificáveis, a produtos visíveis que se relacionam à quantidade de insumos adquiridos pelo aluno ao longo do seu período na escola. A importância simbólica adquirida por esse tipo de avaliação neste sentido está relacionada ao controle do

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> Para o ex-ministro Paulo Renato Souza (Revista do Provão, n. 6, p. 22), a avaliação de monitoramento funciona como um instrumento de certificação, o que é uma vantagem para os alunos, na medida em que "no mercado de trabalho a exigência de certificado está sendo crescentemente feita pelas empresas."

que é ensinado, como também ao estreitamento do currículo em direção a valores considerados válidos.

O fato de as avaliações de monitoramento serem elaboradas a partir das matrizes impostas pelo Estado as transforma em poderosas armas de aumento de controle central da educação. Como nos lembra Suárez, é no currículo que o princípio educativo adquire maior densidade, já que o currículo é, por excelência, o terreno da produção simbólica e cultural. Por isso,

os projetos curriculares podem ser entendidos como 'objetos culturais' produzidos mediante a 'tradição seletiva' de um dado grupo social que, em função de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora: é aí que o princípio educativo opera, enquanto vontade cultural que se impõe em virtude de certa violência simbólica. (1995, p. 265)

A aplicação de provas baseadas em currículos propostos centralmente tende a diminuir progressivamente a autonomia nas salas de aula e a desestimular a criatividade de professores e alunos, sobretudo a partir do momento em que veiculam-se apologias sobre a avaliação como instrumento de controle da qualidade da educação. O que não estiver em absoluta sintonia com as diretrizes nacionais pode ser simplesmente desqualificado. Nesse caso, a avaliação funciona como o instrumento que coloca nas mãos de quem elabora seus parâmetros o poder de determinar quais são os conteúdos "válidos" para determinada sociedade, e ainda, o poder de produzir os dados que justificam a escolha de determinadas ações.

Por exemplo, essa dimensão da relação entre a avaliação do desempenho e o currículo não pode ser ignorada. Para os gestores do sistema educativo, a

avaliação de monitoramento tem evidenciado um desempenho insatisfatório de uma parcela muito significativa dos estudantes, o que pode ser atribuído

[...] ao alto nível de expectativa presente no currículo proposto, o que o torna de difícil alcance pelos alunos. [...] As reformas desencadeadas pelo MEC, consoantes com a nova LDB, induzem mudanças nos currículos propostos, de modo a reduzir a ênfase nos conteúdos desnecessários para a formação geral na educação básica e incentivar uma abordagem pedagógica voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais." (CASTRO, 1999, p. 34, grifos nossos)

Com base nessa premissa, o texto defende enfaticamente a idéia da constituição dos standards (ou "padrões de qualidade a serem perseguidos pelos sistemas de ensino") a partir dos resultados que se obtêm através do monitoramento.

A idéia dos standards ganha força justamente por partir do pressuposto de que é possível definir os níveis desejáveis de proficiência que deveriam ser alcançados ao término de cada etapa de escolaridade.

Os padrões exercem uma influência benéfica à medida que passam a estabelecer referências para o desenvolvimento curricular, de livros didáticos e materiais pedagógicos e de metodologias de ensino. (...) O papel que se atribui aos standards é o de indicar claramente o resultado que se espera do processo de ensino aprendizagem e com o qual os sistemas de ensino e as escolas se Dessa forma, oferece parâmetros para a comprometem. comparabilidade e, o que é mais importante fornece elementos necessários para exigir accountability dos diferentes agentes educacionais. O passo inicial para a formulação dos standadrs é responder a uma pergunta recorrente no debate educacional: o que se espera que os alunos aprendam e o que se espera que os professores ensinem? (...) Os padrões devem referir-se aos objetivos curriculares e aos resultados que se requer que todos os alunos alcancem. (p. 35-37)

Entretanto, a emergência do tema qualidade elevou as expectativas do que se espera em termos de educação, fomentando discussões no âmbito da sociedade

 $<sup>^{68}</sup>$  Temas como pluralidade cultural e ética, entre outros, ficam necessariamente reduzidas à transversalidade, como objetos secundários no processo de escolarização.

sobre os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos nas diferentes etapas de escolarização. Para a autora, esse debate infelizmente se "situa no plano do desejável" e se traduziria em "standards de excelência", ou seja, padrões ideais, "alcançáveis para alguns, porém não necessariamente para todos como no caso dos standards básicos" (p. 37, grifos nossos).

Para justificar a decisão dos gestores pela redução dos padrões - e conseqüentemente dos currículos - ao conhecimento instrumental mínimo, a autora defende o estabelecimento do que chamou de "standards factíveis", ou padrões mínimos ("standards básicos") possíveis de serem alcançados pela maioria dos estudantes, já que os "standards de excelência", por serem inatingíveis por uma parcela considerável de alunos — dada a heterogeneidade sóciocutural e econômica da realidade educacional brasileira - poderiam provocar uma sensação de fracasso que, em última instância, desestimularia a continuidade dos estudos e provocaria uma evasão escolar em massa.

O baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população por constituir-se num entrave à reprodução do capital nos tempos de globalização econômica e revolução tecnológica, tornou indispensável a universalização da educação fundamental e, como conseqüência, verificou-se um natural aumento na demanda por vagas nos níveis médio e superior. Numa sociedade como a brasileira, que manteve a escolarização como privilégio durante séculos, o acesso irrestrito à cultura escolar enquanto "direito" poderia comprometer vantagens historicamente conquistadas.

A questão da qualidade e sua relação com a educação parece, assim, caminhar na direção da manutenção de privilégios, já que "consumir mercadorias de qualidade não é direito de ninguém, nem tem por que ser, nesse tipo de sociedade

que se chama capitalismo." A educação de qualidade passou a assumir a mesma fisionomia e o mesmo caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva. "Na terminologia do moderno mercado mundial, 'qualidade' quer dizer 'excelência', e 'excelência', 'privilégio' e nunca 'direito'" (GENTILI, 2001, p. 173).

Além dessas questões, a avaliação de monitoramento exerce uma certa pressão sobre os professores, conduzindo a um condicionamento das opções pedagógicas. Como conseqüência, a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem pode ficar limitada à mera produção de dados esperados, limitandose aos padrões mínimos, enfim, ao que vai cair na prova.

Embora isso seja questão para um outro trabalho, não podemos deixar de mencionar que a avaliação de monitoramento (e as demais formas de avaliação que compõem a política avaliativa como um todo) não são independentes das concepções sobre o trabalho dos professores e, por isso, faz sentido que a prática e a formação docente – área que tem sido foco de muito interesse dos gestores do sistema educativo<sup>69</sup> – sejam discutidas e problematizadas articuladamente com a avaliação. (AFONSO, 2000).

Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados. Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (...) Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados". PROPOSTA de diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica em cursos de nível superior. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\_basica/ed\_brasdire.doc>. Acesso em 24 mai. 2004.

c) "a crescente descentralização dos sistemas de ensino (sob o nome de autonomia), requer um controle que permita contrastar os resultados obtidos 'com um padrão mínimo de qualidade'";

A avaliação de desempenho ajudou a operar no campo educacional a mesma articulação aparentemente contraditória da necessidade de mais e menos Estado. A descentralização da responsabilidade do Estado sobre a educação, agora sob o nome de *autonomia* somente torna-se viável para o Estado controlador na medida em que se possa garantir a efetivação dos objetivos traçados. Por isso os sistemas de avaliação são tão imprescindíveis.

Para captar melhor o sentido geral da relação capitalismo / educação no Brasil e a questão da mediação do Estado nessa relação, é preciso entender que essa defesa da autonomia é apenas uma *nova forma* assumida pela ideologia das camadas dominantes brasileiras. Definida em 1834 e reafirmada pela Constituição Republicana de 1981 a divisão de competências no âmbito educacional deixou a cargo dos estados manter e legislar sobre a educação elementar. Sob o mesmo discurso propalado atualmente - o da autonomia - o que se objetivava, na verdade, era livrar a oligarquia cafeeira do ônus das regiões pobres. Se em 1981 a Constituição livrou o governo central de arcar com os custos da instrução de base, atualmente a União também se utiliza de uma oportuna medida legal para se esquivar da responsabilidade para com a educação fundamental: a chamada Lei do Fundef<sup>70</sup>.

Nobre o impacto da criação desse fundo redistributivo dos recursos vinculados à educação na mudança das atribuições da União para com o ensino fundamental, bem como as conseqüências para as demais instâncias do poder público e para os demais níveis e modalidades de ensino, ver o esclarecedor trabalho já citado de Nicholas Davies (1999).

A defesa da descentralização do sistema nacional do ensino baseia-se hoje nos mesmos padrões verificados no mundo produtivo da terceirização dos serviços: a transferência de responsabilidade pela execução do produto respaldada por um altíssimo grau de controle verificado através de normas rígidas de qualidade.

Nas organizações, a terceirização dos serviços gerou a necessidade de normas de qualidade (como as conhecidas ISO 9000, ISO 14000<sup>71</sup> e outras tantas ISOs). A gestão produtivista do sistema educacional herdou também do mundo das empresas essa cultura de avaliação, que consiste simplesmente em oferecer garantias de que o produto (o desempenho do aluno) tenha as características esperadas pelos formuladores de política educacional.

Ao mesmo tempo, o discurso da autonomia seduz a sociedade como um todo, as famílias, o voluntariado e os próprios estudantes que são convocados com o apoio da mídia a participar da execução das ações traçadas pelo Estado, e para responsabilizar-se pelo sucesso ou fracasso dessas ações, o que nos remete à próxima questão.

d) "a transferência de responsabilidade (no texto, 'accountability') para as outras esferas do poder público - que não a União - e também para as escolas, docentes, família e indivíduo pelo sucesso ou fracasso dos resultados escolares 'estabelecem a necessidade de que se tenha em conta outros indicadores educacionais, além do rendimento escolar".

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> A ISO (*International Standardization Organization*), é uma instituição com sede em Genebra que tem por função normalizar e certificar a qualidade dos processos de produção. Vale lembrar que a ISO é apenas uma entre as várias instituições do gênero espalhadas no mundo inteiro.

Os questionários contextuais, parte integrante da avaliação de monitoramento recolhem informações sobre as condições de classe dos estudantes bem como da situação de suas escolas. As respostas obtidas permitem aos gestores fazerem algumas relações simplistas de causa e efeito que mascaram as verdadeiras causas das disparidades encontradas no sistema educativo ligadas às determinações estruturais da sociedade capitalista. Insistindo no óbvio, os gestores estabelecem relações do tipo: "alunos de escolas melhor equipadas obtêm melhores escores" ou "quanto maior a escolaridade dos pais, melhor o desempenho do aluno", como se essas relações (verdadeiras, porém simplistas) pudessem de fato estabelecer uma análise criteriosa do sistema educacional que emerge no seio de uma sociedade marcada por quinhentos anos de exclusão.

No limite, essas relações permitem apenas que os diagnósticos governamentais dirijam-se, ao mesmo tempo, de maneira ingênua e perversa ao equívoco de chamar de causa os efeitos provocados pela forma como a sociedade organiza a produção e a reprodução de sua existência. Essa distorção alimenta na sociedade a crença exaustivamente propalada pela mídia de que maiores investimentos físicos e humanos em educação – sobretudo se partirem da sociedade civil – podem fazer com que a educação liberte o País dos males provocados pela ignorância e pela miséria.

Uma outra questão que se torna digna de nota em relação aos questionários contextuais refere-se ao fato de que eles têm trazido como resultados conclusões óbvias, mas importantes, que podem ser utilizadas para justificar a invasão da onda privatista no campo educacional. Trata-se de verificar que onde há mais recursos investidos, os resultados são melhores. Nesse caso, o que se expõe é a precariedade das escolas públicas e a eficiência das particulares, o que faz com que

a tendência de privatização dos serviços educacionais vá conquistando legitimidade<sup>72</sup>.

Para os defensores da avaliação de monitoramento como indutor da qualidade na educação, a escola é vista como prestadora de serviços concretizados num produto, que seria o desempenho do aluno. A incorporação da idéia de benchmarking (busca de modelos a serem seguidos) pelos sistemas de avaliação de desempenho analisados evidencia também uma pré-seleção dos produtos-modelo, ou dos produtos de qualidade. E onde estão os produtos de qualidade na educação? Possivelmente onde há mais "investimento", "eficiência" e "competitividade". Aos pais e alunos, o "mercado educacional" oferece a possibilidade da livre-escolha (consumo) da educação de melhor qualidade. O mercado educacional funciona, assim, como uma estratégia de classe, na medida em que cria mecanismos que podem vir a ser explorados por algumas classes sociais na busca pela perpetuação de uma situação de vantagem em relação às demais. Afinal, consome qualidade quem pode pagar por ela.

e) "a competitividade internacional no campo econômico e as mudanças tecnológicas passaram a exigir que os trabalhadores alcancem melhores níveis de escolaridade";

Conforme os gestores do sistema educacional, a avaliação em larga escala vem sendo empregada por todo o mundo desenvolvido para "sintonizar" os sistemas de educação em resposta às mudanças globais. A economia gera a retórica: os

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> Ver anexo VIII: A expansão da rede privada e o sucateamento da educação pública.

desenvolvimentos tecnológicos exigem trabalhadores melhor educados, com mais discernimento e mais flexíveis por todo o mercado de trabalho, para fortalecer a base tecnológica do país e para promover um espírito empreendedor e de iniciativa (GIPPS, 1998, p. 65).

O caráter de diagnóstico da avaliação de monitoramento revela mais do que as diferenças entre as escolas pública e privada; evidencia também as diferenças entre a educação nacional e a dos países que participam, por exemplo, de avaliações internacionais comparativas<sup>73</sup>. Em um dos exames desse tipo realizado no ano 2000 o Brasil ficou em último lugar num *ranking* de 32 países (ricos e em desenvolvimento)<sup>74</sup>. A articulação entre os exames nacionais e os internacionais, ao revelar a nota baixa do alunado brasileiro levou um jornalista a escrever num dos jornais de maior circulação do País que o mérito das avaliações "tem sido o de mostrar que nossos estudantes estão longe de se ombrearem aos estrangeiros"<sup>75</sup>

Uma das consequências possíveis deste tipo de comparação é a conclusão de que o projeto de educação nacional que tomou forma através das reformas dos anos 90 alinha-se com o projeto neoliberal de sociedade que visa a efetivar a associação submissa do Brasil à nova divisão internacional do trabalho. Esse fato levou Neves a concluir que:

O Brasil neoliberal pretende *importar* a ciência e a tecnologia necessárias à modernização capitalista no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Essa opção brasileira por

AVALIAÇÃO internacional mostra desempenho de alunos de 41 países. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\_25.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\_25.htm</a>. Acesso em 10 ago 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> Ver Anexo IX: O desempenho do Brasil nas avaliações internacionais comparativas.

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup>O jornalista Miguel Jorge, autor do artigo em questão, é vice-presidente de Assuntos Corporativos do Grupo Santander Banespa em seu artigo "A nota baixa do ensino médio", referia-se especificamente às notas baixas obtidas no ENEM. E dirigindo-se ao recém-eleito presidente Lula, "que conheceu os dois lados da crua realidade [enfrentada pelos estudantes brasileiros] – barriga vazia e escola pública – e que estudou matemática fazendo contas em papel de pão" pediu que dedicasse "todas as verbas possíveis para melhorar a qualidade da educação" e que prosseguisse na mesma trilha da "revolução da educação iniciada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso." Publicado na Folha de S. Paulo, edição de 12 dezembro de 2002, p. A3.

um projeto de sociedade a ser desenvolvido a partir de fora não leva em consideração o fato de que o conhecimento científico e tecnológico, além de se consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional.

Nesse projeto de sociedade, a educação escolar tem por objetivo capacitar o conjunto da força de trabalho para operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central, nesse patamar superior de racionalidade do trabalho e da produção, ao mesmo tempo em que se propõe a contribuir para a efetivação de um novo conformismo às novas dimensões da sociabilidade instrumental capitalista (2000: 177-78, grifos nossos)<sup>76</sup>.

Seria impossível pensar em educação escolar brasileira construída com um propósito diferente a partir das reformas implantadas nos anos 90 que instalaram limites para uma formação autônoma e verdadeiramente democrática: a avaliação de monitoramento, os currículos estreitados em direção ao "pan-paradigma" educacional traçado pelas agências multilaterais e em direção ao que pode ser mensurado através de testes — as competências ou habilidades necessárias ao mundo do trabalho - a redução da autonomia das escolas e a diminuição da responsabilidade do Estado para com a educação.

Além dessas características que fazem com que a avaliação de desempenho seja efetivamente a pedra fundamental da concretização das reformas que transformaram a educação nacional em direção às premissas neoliberais (conforme esclarecemos nos capítulos anteriores) existe uma outra questão que gostaríamos de comentar e que diz respeito aos resultados obtidos pelo monitoramento.

Como demonstra Afonso (2000), se esse tipo de avaliação for utilizada para recolha de informação sobre o sistema educativo (por exemplo, sobre o desempenho das escolas em termos de resultados acadêmicos dos alunos) e essas

7

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> Ver Anexo X: Quem discute as regras para a educação nacional?

informações forem, posteriormente, divulgadas para a opinião pública<sup>77</sup>, podem-se introduzir efeitos de mercado no sistema educativo.

É verdade que até o presente momento, nem um dos três sistemas avaliativos analisados publicaram os escores individuais, embora seja preciso fazer aqui um destaque para a iniciativa do MEC (embora barrada pelo Congresso Nacional) em publicá-los. Isso revela a intenção por parte dos gestores do sistema em transformar os resultados individuais em questões de domínio público<sup>78</sup>. Conseqüentemente, a publicação dos resultados, que talvez fosse justificada pelo argumento da liberdade de escolha - o que seria absolutamente plausível numa sociedade regida pelas leis do mercado - poderia levar à instalação de pressões competitivas no sistema educacional, seja promovendo a competição entre indivíduos seja promovendo a competição entre instituições.

É preciso lembrar que a escola pode ser considerada um local privilegiado para a construção dos valores culturais que alicerçam o pacto social baseado nos valores mercantis, no individualismo e, consequentemente, na alienação.

É imperativo reconhecer que esse tipo de teste, que avalia o produto da escolarização como um produto individual ainda que a educação seja fruto de um trabalho coletivo, ao promover a competição entre os indivíduos, contribui para

No caso do SAEB, são divulgadas as médias dos desempenhos dos alunos em cada estrato (os estratos referem-se à série, à localização da escola e à dependência administrativa - estadual, municipal e particular). Os resultados divulgam o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas, segundo regiões e unidades da Federação. No caso do Provão, os resultados individuais são mantidos em sigilo, enquanto os resultados das instituições são divulgados em forma de notas (conceitos: A, B, C, D e E); com o ENEM o desempenho individual também é mantido em sigilo, o boletim é entregue diretamente ao estudante em sua residência, pelos Correios.

Para a autora do documento "Educação para o século XXI...", os sistemas de avaliação, ao permitirem o cruzamento de variáveis socioeconômicas e culturais com os resultados dos testes, indicam onde se verificam as principais diferenças de desempenho, oferecendo um importante subsídio para o desenho de "ações focalizadas". Por isso, defende que os resultados dos testes sejam "amplamente divulgados para que as escolas, os professores e os pais conheçam as deficiências identificadas e, a partir daí, desenvolvam ações necessárias para introduzir melhorias." (p. 36)

separar o homem do outro homem. Além disso, o desempenho de um aluno é trocado por classificações e conceitos, estabelecendo-se assim, um valor de troca para o trabalho escolar do indivíduo. Desta maneira, presume-se que o trabalho escolar produzido pelo aluno não será apropriado por ele, mas entregue a um avaliador, o que nos leva a concluir que, de certa forma, através da avaliação de monitoramento o processo de escolarização assume as mesmas características da produção mercantil.

Uma outra face da alienação relacionada à avaliação de monitoramento é a renovação do esquema de manutenção de privilégios educacionais — o que não consiste propriamente numa novidade no contexto brasileiro. Com a possibilidade de divulgação dos escores — lembre-se aqui mais um vez a tentativa frustrada do MEC -, pode-se operar uma nova forma de seleção nas escolas, baseada na meritocracia, ou no desempenho do aluno (que tende a ser superior entre as classes sociais mais abastadas, conforme comprovam os resultados obtidos nos questionários contextuais). Neste caso, as escolas tenderiam a ser muito mais seletivas nas admissões e matrículas com a possível exclusão dos alunos que não dessem garantias de contribuir para que a escola alcançasse os melhores resultados. A preocupação com as necessidades dos alunos passaria a ser substituída pela preocupação com as performances, o que estratificaria ainda mais o sistema educativo, exacerbando as divisões sociais historicamente postas, e criando, sob a designação de "diversidade", algo semelhante a um "novo apartheid educacional" (APPLE apud AFONSO, 2000: p. 91).

A dimensão alienatória promovida pela avaliação de monitoramento estende seus tentáculos também em direção aos outros atores diretamente envolvidos: os professores. O monitoramento, por ser idealizado e executado independentemente

do espaço escolar exclui completamente os professores, cuja função fica limitada a ações pré-definidas. O professor não é mais escolhido por sua função intelectual e, como o artesão descrito por Rugiu (1998), perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. Barriga (2001) nos lembra que esse é o resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção, um ser que não define seu sentido de vida ou seu projeto social, mas que precisa, por uma questão de sobrevivência, encaixar-se competentemente num projeto pré-estabelecido para ele.

É possível a partir desses argumentos, concluir que esse tipo de avaliação tenha uma grande força política e um grande poder simbólico no contexto das atuais reformas educacionais; podendo ser utilizada como instrumento que garante aumento do controle por parte do Estado e, simultaneamente, como fator de mercado, o monitoramento executado pelo SAEB, pelo ENEM e pelo Provão operou em favor da construção da hegemonia da proposta neoliberal de educação elaborada sob a batuta das instituições representantes do capital transnacional – sob o binômio intervenção-consentimento - que tem por objetivo último "colocar os países nos seus devidos lugares" na nova ordem mundial.

A consolidação das reformas educacionais baseadas no mercado através da utilização da avaliação do desempenho, ao desprezar as demandas sociais gera, como principais efeitos, em última análise: no plano interno, a reafirmação da reprodução das vantagens e desvantagens ligadas à condição de classe<sup>79</sup> e no plano externo, à produção de uma nova maneira de continuar a manter cativa a alma da colônia.

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> Ver Anexo XI: Educação brasileira: reproduzindo desigualdades históricas.

# V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho procuramos mostrar que a avaliação de monitoramento do sistema nacional de ensino composta pelos três instrumentos principais SAEB, ENEM e o hoje extinto Provão, operaram de forma definitiva para a materialização das reformas de caráter neoliberal na educação. Essas reformas, que ganharam contemplação nos diplomas legais durante a década de 90, mais especificamente a partir da sua segunda metade, foram analisadas neste texto numa perspectiva histórica que procurou recuperar a sua gênese.

A proposta do diálogo constante com a totalidade na qual se insere o fenômeno educacional também se revelou uma das preocupações centrais durante nossa análise. Dessa preocupação derivou a forma pela qual o trabalho foi escrito: primeiro apresentamos em detalhes, ao leitor, nosso objeto de pesquisa no capítulo I. Assim, essa parte do trabalho foi intencionalmente descritiva, porque entendemos que o detalhamento dos sofisticados recursos metodológicos poderia ajudar a revelar a lógica que está a reger esses sistemas de avaliação. Com base em documentos oficiais mostramos a supervalorização da perspectiva técnica que limita a dinâmica dos complexos processos de ensino e aprendizagem a procedimentos que possam favorecer a "produtividade" do sistema educacional (o que, no entendimento dos propositores do monitoramento quer dizer "bons escores nos testes").

O recurso a sofisticações estatísticas e complexas técnicas de medição que garantem fidedignidade – para usar aqui um termo bastante comum nos documentos oficiais - aos dados apurados e a possibilidade de comparação (padronização em

relação a standards internacionais) deixam claro o alinhamento dos gestores com a orientação mercadológica e economicista para o sistema educacional. Com a proclamada objetividade conferida aos resultados invertem-se as relações pedagógicas que, sob o espectro do projeto neoliberal para a educação, metamorfosearam-se de busca pelo conhecimento em busca pela certificação.

No capítulo II, procuramos fazer uma recuperação dos fatos que culminaram na reforma do estado e na mudança nos padrões de administração pública com impacto definitivo sobre as políticas educacionais. Este trabalho reconheceu a imposição histórica de uma determinada ordem estabelecida, a ordem do capitalismo globalizado, e os limites e condicionalidades dela decorrentes, mas procurou não se render à tentação de elaborar uma crítica assimétrica aos tão citados atores internacionais (as instituições guardiãs dos interesses do capital) o que desviaria nossa atenção da importância da ação dos atores locais, responsáveis pelo desenvolvimento da forma específica assumida pelo capitalismo brasileiro, bem como pela forma específica alcançada pelo projeto neoliberal de educação nacional<sup>80</sup>.

Assim como Coraggio (2000), entendemos que se é pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas interna e externamente a imporem seus projetos de dominação. Mantendo então uma postura crítica em relação ao poder coercitivo e à deliberada intervenção daqueles organismos, não desconsideramos a opção de aliança e consentimento que se mostrou vantajosa para nossas elites dominantes (que por relações de poder favoráveis puderam operar em favor da contemplação de

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup> Para essa compreensão destacamos a contribuição oferecida pelo trabalho organizado por Neves (2000) que através do estudo das iniciativas do Estado e de alguns dos mais importantes sujeitos políticos da sociedade civil brasileira, apontou as tensões, projetos e propostas que emergiram no campo do debate educacional e que influenciaram as políticas educacionais no Brasil dos anos 90.

seus interesses nos diplomas legais), de modo que as mudanças que se deram no âmbito do estado brasileiro, nas políticas sociais e mais especificamente nas políticas educacionais foram encaradas como um pacto cujo saldo foi positivo para ambas as partes. Desconsiderar o binômio intervenção-consentimento poderia culminar numa análise baseada numa angustiante visão conspirativista dos fatos, da qual não se poderia esperar nenhuma contribuição, além de um improdutivo malestar.

Já no capítulo III buscamos recuperar o contexto histórico nacional para assim captar o sentido adequado dos fatos que se desenrolaram nas questões da educação. Retrocedemos então ao período de hegemonização do pressuposto ideológico que ofereceu as bases para a introdução do paradigma da avaliação – a teoria do capital humano – e aos acordos de cooperação técnica (da USAID ao Banco Mundial) que ajudaram a introduzir a lógica economicista no pensamento educacional brasileiro. De qualquer modo, procuramos também não perder o foco do contexto nacional cujas especificidades deram o tom da forma neoliberal assumida pela educação a partir das reformas.

No capítulo IV procuramos mostrar que por trás da avaliação de monitoramento criada pela urgência de adaptação dos sistemas escolares às novas necessidades da economía, existe o projeto para uma escola que reproduza as mesmas relações do mundo econômico, que reafirme as diferenças e que sirva à manutenção do status quo. Uma escola que sinaliza com seu caráter compensatório das desigualdades sociais, o raciocínio perverso que associa a oferta eqüitativa de vagas na escola com a superação dos privilégios que afloram numa sociedade de classes. Uma escola que, sob o discurso da educação de qualidade com ênfase no "para todos", revela novos padrões de exclusão: a diferenciação justa e, portanto,

inquestionável entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, procuramos demonstrar de que modo a avaliação de monitoramento operou nesse sentido.

Acabamos então, encontrando a indicação da resposta a outras duas inquietações que colocaram-se no começo da pesquisa, que diziam respeito aos objetivos traçados para a educação do cidadão brasileiro e, conseqüentemente, ao tipo de sociedade que viria a se formar. Entendemos que as reformas dos anos 90 direcionaram a educação nacional para a formação do trabalhador eficiente, do homem mudo e só (individualista), ou seja, do indivíduo útil e competente para a sociedade competitiva: o sujeito de qualidade total. A opção brasileira, entendemos, é por um projeto de sociedade a ser desenvolvido a partir de fora e que tem na importação do conhecimento científico e tecnológico a contribuição mais efetiva para um novo conformismo às novas dimensões da sociabilidade instrumental capitalista.

Em alguns momentos do trabalho consideramos a relativa autonomia da escola em relação às determinações impostas pela ordem do capitalismo globalizado e mais especificamente, pelo contexto nacional. Mas como pensar em autonomia a partir dessas determinações? Buscando uma resposta, enquadramos a educação em um estatuto epistemológico norteado pela ação. A partir daí procuramos manter em foco que o sistema que produz a escola excludente também produz as condições para a sua superação.

Na construção de um pretenso pacto social global a educação ocupa uma posição privilegiada, no centro de todas as atenções. É preciso saber aproveitar as oportunidades abertas pela demanda (praticamente alcançada) da universalização da educação fundamental, pelos discursos em favor da equidade e da qualidade no centro dessa discussão toda, no chamamento à sociedade para que adentre o espaço educacional (ONGs, voluntariado, comunidade, etc.) e também da avaliação

utilizando-os na contramão das premissas neoliberais. A "ação transgressora" é possível mesmo dentro dos limites impostos pelas determinações estruturais que produzem e reproduzem a escola excludente.

Seguindo essa linha, Saviani (1998a e 1998b) insiste na "estratégia da resistência ativa", e mostra-nos com suas obras que é possível agir na contramão dos constrangimentos neoliberais materializados nas normas que passaram a reger a educação após as reformas. Entendemos que se é através das *práticas* sociais que os indivíduos ou grupos sociais exteriorizam seus valores e suas ideologias, então é somente através das *práticas* sociais que eles adquirem sentido. É preciso portanto *agir* de forma organizada para aproveitar as contradições postas nesse "horizonte de possibilidades" produzido historicamente<sup>81</sup>.

Recusando-nos portanto a admitir como irreversível a nova configuração das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir da década de 90, assumimos a importância da avaliação orientada por novos pressupostos nas ações transgressoras mencionadas anteriormente (lembrando oportunamente que uma mudança na orientação afetaria a sua essência). Não se trata então de defendermos uma crítica inconsequente que, ao discordar do método neoliberal de produzir certificação para o mercado educacional, desqualifica a avaliação como um instrumento a ser utilizado numa perspectiva progressista<sup>82</sup> e democrática. Nem se trata também de, ao reconhecer que o monitoramento é um instrumento competente aos propósitos para os quais foi criado, render-se a uma crítica contemplativa que, como já argumentamos, não consegue vislumbrar alternativas.

<sup>82</sup> Barriga (2001) nos lembra que há que se ter cuidado com esse termo, já que a idéia de progredir pode ser fortemente conservadora sobretudo quando se progride para manter estável todo um conjunto de injustiças e vícios sociais.

As expressões "práticas transgressoras", "competências transgressoras", "horizonte de possibilidades", "homem só, mudo e útil" são expressões largamente utilizadas nas aulas ministradas pelo Prof. João dos Reis Silva Jr., para quem pedimos licença para incorporá-las ao texto.

Mesmo reconhecendo que a prática da avaliação nos moldes do monitoramento inverte as relações de saber e poder de tal modo que apresenta como se fossem de saber as relações que são fundamentalmente de poder, nossa análise procurou transcender essa sufocante perspectiva que impede o entrever de novas possibilidades.

Esteban (2001) lembra que o processo de avaliação de resultados - no qual se inscreve o monitoramento — está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica uma dimensão ética. A transformação do processo de avaliação, concordamos com a autora, se configuraria no âmbito mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articularia ao movimento global de redefinição das práticas sociais.

Sabemos estar além dos limites deste trabalho explorar novas possibilidades para uma avaliação que contribua para a construção de uma educação emancipatória, pois isso requer uma elaboração tão cuidadosa e competente como a da avaliação que estamos a criticar. Trata-se então de tentar colaborar com o debate, oferecendo indicações que talvez aqueçam a discussão sobre um tipo de avaliação que contribuísse para reverter o quadro de desequilíbrio em favor da discriminação, da seleção e da regulação.

Uma avaliação cuja intenção fosse essencialmente educativa se colocaria na contramão do monitoramento e faria uso de uma pluralidade de métodos e técnicas e formas de interação pedagógica, inclusive (e por que não?) os testes estandardizados, desde que não ficasse restrita a eles. Se o objetivo é reconhecer problemas e superá-los, nada mais justo que buscar formas diferentes de se conseguir isso. Nesse sentido, o campo desse tipo de avaliação seria muito mais

amplo do que o da avaliação de monitoramento; aliás, em nossa perspectiva, é essa amplitude da avaliação que possibilitaria uma ruptura com a norma de equidade formal que rege a avaliação de monitoramento. O reconhecimento da existência de muitas formas de excelência escolar, afastaria do processo de escolarização o caráter estigmatizador conferido pela orientação neoliberal, transformando-a em um processo onde todos pudessem encontrar alguma forma de sucesso. Como isso seria possível?

Gerando e gerindo a avaliação dentro do espaço escolar a partir do trabalho coletivo dos atores diretamente envolvidos. Assim, no mínimo, se eliminariam as dimensões alienantes da avaliação de monitoramento comentadas no capítulo anterior. A eliminação do caráter seletivo substituiria a certificação por informação como propriedade dos maiores interessados (os avaliados) e permitiria:

- a) uma valorização do processo de educação como trabalho coletivo e abriria brechas para o desenvolvimento de relações de reciprocidade/solidariedade entre os indivíduos, das quais poderiam brotar novas ações transgressoras a superar qualitativamente as propostas neoliberais para a educação, desequilibrando a balança para outro lado (o lado da educação democrática e da igualdade de oportunidades);
- b) a eliminação do valor de troca do trabalho escolar na medida em que o resultado de todo processo fosse apropriado pelos próprios atores diretamente envolvidos. Quando o trabalho escolar é trocado por uma nota, um conceito ou um certificado, estabelece-se um valor de troca, e o resultado desse processo tão complexo transforma-se numa *coisa* a ser entregue para o avaliador. As ações no interior da escola dirigem-se dessa maneira em relação ao que vai ser cobrado na avaliação. A superação desta dimensão alienante possibilitaria uma maior autonomia dos

professores e dos projetos pedagógicos da escola, possibilitaria o alargamento dos currículos e a elevação das questões como ética, cidadania e consciência social e ecológica a algo mais do que simples temas transversais. Nas escolas, uma carta de princípios que combinasse os conteúdos dos currículos formais e a incorporação dos valores próprios da comunidade que as cerca cada escola estaria a orientar o trabalho coletivo de pais, alunos, professores, etc.

c) deslocar o foco das *performances* para as *necessidades* dos alunos, delimitando assim as bases reais das demandas sociais pela escolarização, o que abriria possibilidades para a construção de um padrão unitário de qualidade na educação.

É certo que alunos de grupos sociais favorecidos pela ordem econômica estabelecida retirariam maior vantagem das inovações tecnológicas e pedagógicas, do acesso a equipamentos, etc. e se sairiam melhor também nesse tipo de avaliação. Mas importa reconhecer por outro lado, que se não é possível superar as diferenças entre as classes simplesmente através da avaliação, pelo menos estaria esse instrumento a contribuir para a desmistificação das cruéis teses neoliberais dentre as quais está a da "diferenciação justa e inquestionável porque baseada no mérito". A educação pode se transformar em outra coisa, mais próxima da formação de indivíduos capazes de apreender a causa e o sentido das suas limitações e conseqüentemente, reconhecer as suas possibilidades dentro do processo de produção de novas relações sociais. Uma outra forma de avaliar poderia contribuir para o redirecionamento da educação nesse sentido.

As contradições que se revelam numa análise cuidadosa da avaliação de monitoramento constituem-se na base para a superação do sentido discriminatório atribuído pela concepção neoliberal de educação e sociedade para a avaliação. E a

maior das contradições está nas suas características principais e mais evidentes: as suas dimensões seletiva e classificatória.

Analisemos. A avaliação de monitoramento tem como uma de suas funções a "correção de distorções" ou a redução da margem de desvio entre o que é planejado e o que é verificado. Ao propugnar o antagonismo entre o acerto e o erro deixa evidente o fracasso escolar de uma grande maioria de alunos (geralmente as crianças das classes populares são as que convivem mais com os fracassos), embora deixe de reconhecer que esse fracasso inscreve-se num quadro de múltiplas negações, como definiu Esteban (2001), dentre as quais a negação da legitimidade dos conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A concepção que sustenta o monitoramento e que também se sustenta com ele, ignora a escola como zona fronteiriça de cruzamento de culturas, apoiando-se numa suposta homogeneidade que sabemos não existir. Desprezando a heterogeneidade real, o monitoramento avalia negativamente as vozes dissonantes e as interpreta como *erros* ou desvios.

Entretanto, uma leitura mais atenta do erro permite ir além do que é imediatamente perceptível, e sinaliza para possibilidades ainda não exploradas. Analisado em sua positividade, o erro pode ser compreendido como a negação do conhecimento hegemônico<sup>83</sup>, ou a simples recusa ao enquadramento a um projeto pré-concebido. Paradigmático então é o caso do movimento universitário organizado que, como já mencionamos no capítulo I, recusou-se ao enquadramento ao modelo de avaliação do Provão utilizando a "estratégia da nota zero" — estratégia do "erro" — como forma de resistir ativamente à sua aplicação. Os gestores, reconhecendo o erro como estratégia de resistência e reconhecendo também a ameaça que ela

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> Usamos aqui a expressão "conhecimento hegemônico" para nos referir ao conhecimento validado pelos currículos que, como afirmamos no capítulo II, contemplam alguns valores em detrimento de outros, a partir de relações desiguais de poder.

representa, cuidam para criar novas maneiras de corrigir as distorções entre o que é esperado e o que efetivamente acontece por ocasião da avaliação. Quando não conseguem, incumbem-se logo de desqualificar essas iniciativas, tratando os opositores como "uma safra de indivíduos sob suspeita, assim como o Bordeaux 1991"...

Ocorre que por força de estratégias de resistência (a estratégia do erro consciente como a do movimento universitário ou inconsciente como dos milhares de alunos de ensino fundamental e médio que opõem-se à imposição de um currículo que não reconhecem como legítimo) os resultados apurados deixam de ser confiáveis. Então cai por terra a tese da avaliação com caráter de diagnóstico objetivo e fidedigno. E, ao contrário do que desejariam seus defensores, salta até aos olhos do mais distraído dos observadores que as sofisticadas peripécias estatísticas utilizadas para garantir a eficiência do monitoramento não dão conta de explicar a complexidade das relações educacionais, muito menos as tensões e contradições que emergem a partir delas.

Ainda por força da prática da avaliação de monitoramento operaram-se mudanças tais que uma nova e perversa categoria tenha se imposto à sociedade – a categoria sujeito de qualidade total - os resultados desses testes mostram além de uma escola pública sucateada e de qualidade inferior em relação às particulares, uma educação nacional em condição de inferioridade em relação aos padrões internacionais. Essa revelação traz a perigosa conseqüência de informar a sociedade como um todo (o Estado, a sociedade civil, os governantes, as elites nacionais dominantes e também ao capital transnacional e suas agências guardiãs) que o projeto neoliberal fracassou na sua pretensa proposta de educação de qualidade. Dados produzidos pelo MEC, pelo INEP, pelo IBGE, além de dados

produzidos pelas agências internacionais mostram que o acesso ao nível médio e superior no Brasil continuam mantendo-se como privilégio dos que podem pagar, desmentindo também a tese de um sistema educacional equitativo e democrático. A comparação com os testes internacionais coloca o Brasil na *lanterna* dos países participantes e traz à tona o inquestionável fato de que o projeto neoliberal de validar as diretrizes impostas a partir da intervenção de um pan-paradigma homogeneizador fracassou.

Apresentam-se então os efeitos colaterais da mais preciosa ferramenta estratégica do projeto neoliberal para a educação. Contrariamente ao que foi previsto pelos seus idealizadores, como se fosse *um tiro no pé*, o monitoramento contribuiu para expor as fraquezas e os fracassos desse projeto, e tornou inevitável o questionamento sobre a urgência de sua superação.

# REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, G. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: UFMS; Campinas, SP: Autores associados, 2001.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E.; (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2000.

ANDRADE, L. E. Quem tem medo do Provão? **Revista do Provão**, Brasília, n. 6, p. 36, 2001.

AVALIAÇÃO internacional mostra desempenho de alunos de 41 países. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03\_25.htm>. Acesso em 10 ago 2004.

AVALIAÇÃO vai diagnosticar a qualidade do ensino fundamental em todas as escolas. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04\_06.htm>. Acesso em 12 mai 2004.

BARRETO, E.; PINTO, R. P. (coords.). **Avaliação na educação básica (1990-1998).** Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BEST practice example of economic performance criteria - Annexes 7 and 8 of
Brazil: Second Northeast Basic Education Project. Disponível em:
<a href="http://www.worldbank.org/education/economicsed/project/projwork/good/brazil/br11">http://www.worldbank.org/education/economicsed/project/projwork/good/brazil/br11</a>
298.doc>. Acesso em 15 mar. 2002.

BOMENY, H. Avaliação e determinações de padrões na educação latinoamericana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BORÓN, A. A sociedade civil após o dilúvio neoliberal. In: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1795, de 17 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais. **Educação brasileira, política e resultados.** Brasília, DF: INEP, 1995.

\_\_\_\_\_/SENEB. Relatório preliminar do sistema de avaliação do ensino público de primeiro grau. Brasília, DF: INEP, 1991.

/SEDIAE. **SAEB 1993.** Brasília, DF: INEP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9131, de 24 de novembro de 1995.

Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/educsuperior.shtm>. Acesso em 13 out.

2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 839, de 26 de maio de 1999. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 27 de mai. 1999. Seção 1, p. 11.

CASTANHO, S. A formação do professor na sociedade da informação. In:

LOMBARDI, J.C. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores

Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001

CASTRO, M. H. G. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, DF: INEP, 1999.

CASTRO, M. H. G. Palestra Inaugural. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais.** Brasília, DF: MEC/INEP/Unesco, 1998, p. 9-12.

COMEÇA a aplicação do SAEB/99. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news99\_02.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news99\_02.htm</a>. Acesso em 10 ago. 2004.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.).

O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURSOS de graduação crescem mais de 100% em cinco anos. Disponível em <a href="https://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news03\_03.htm">www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news03\_03.htm</a>, acesso em 17 set 2004.

DAVIES, N. O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEBATES para melhorar os cursos. Disponível em <a href="https://www.inep.gov.br/superior/provao/seminarios">www.inep.gov.br/superior/provao/seminarios</a>. Acesso em 17 set 2004.

DEITOS, R. A.; FIGUEIREDO, I. M.; NOGUEIRA, F. M. G. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná dos anos 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DOCUMENTO de trabalho: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de janeiro. **Anais.** Brasília, INEP, 1998, p. 161-165.

ENEM demonstra o conhecimento dos alunos ao final da educação básica. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98\_01.htm>, acesso em 8 abr 2003.

ENC: perguntas freqüentes. Disponível em :

<www.inep.gov.br/provao/perguntasfrequentes>. Acesso em 8 abr. 2003.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: a metamorfose conceitual no campo da razão. In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GENTILI, P. A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIPPS, C. Avaliação de alunos e aprendizagem numa sociedade em mudança. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, 1997. **Anais.** Brasília, DF: O Instituto, 1998, p. 65-74.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

IANNI, O. A era do globalismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, O. (org.). Marx. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **EFA 2000:** Educação para todos. Brasília, DF: O Instituto, 2000.

\_\_\_\_\_. ENEM – Relatório pedagógico 2000. Brasília, DF: O Instituto, 2001a.

<del></del> .	Exame nacional de cursos: relatório síntese 2000. Brasília, DF: O
Instituto,	2000a.
Instituto,	Resultados e tendências da educação superior – Brasil. Brasília, DF: O 2000b.
	SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, DF: O Instituto, 2001b.
	<b>Exame nacional do ensino médio:</b> relatório pedagógico 2000. Brasília, stituto, 2001c.
	PNUD. <b>Relatório do sistema nacional de avaliação da educação básica 990.</b> Brasília, DF: INEP, 1992.
	ELI, M. R. M; XAVIER, M. E. S. P. A consolidação do liberalismo e a ão da ideologia educacional liberal no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (org.).
	le pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados:
	BR; Caçador, SC: UnC, 2003.
KELLAG	HAN, T. O uso da avaliação na reforma educacional. <b>Ensaio:</b> Avaliação e

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em** 

aberto. n. 66. Brasília, DF: MEC/INEP, 1995, p. 29-34.

políticas públicas em educação. v. 9, n. 33. Rio de Janeiro: A Fundação, 2001, p.

259-278.

LOCATELLI, I. Novas perspectivas de avaliação. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 475-488, out. 2001.

MATRIZES de Referência para a elaboração do SAEB. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/saeb//matrizes.htm">www.inep.gov.br/saeb//matrizes.htm</a>. Acesso em 13 dez. 2001.

MELLO, A. F. Marx e a globalização. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

NAGEL, L. H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. *In*: NOGUEIRA, F. M. (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

NEVES, L.M.W. (org.) Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NEVES, L. M. W. Educação e política no Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, F. M. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, O. M. Da avaliação escolar à avaliação pelo mercado: sentidos históricos e reflexões para a prática. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. In: TIANA, A. (org.). **Anais do seminário internacional de avaliação educacional.** Brasília, DF: MEC/INEP/Unesco, 1998.

PILATTI, A. Comentários ao texto de Maria Francisca Pínheiro. In: FÁVERO, O. (org.) Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (org..) Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

POLENS, M.; et. al. **SAEB 1993.** Brasília: Secretaria de Inovação e Avaliação Educacional/INEP, 1995.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional:** poder e conhecimento em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

PROJETO do Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional. Disponível em: <a href="https://www.inep.gov.br/internacional/forum/forum\_projeto.htm">www.inep.gov.br/internacional/forum/forum\_projeto.htm</a>. Acesso em 10 abr 2003.

PROPOSTA de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 17 mai 2004.

PROVÃO: mercantilizar o ensino. Disponível em:

<www.adunicamp.org.br/jornal/2002/DCE,htm>. Acesso em 2 set. 2004.

REVISTA DO PROVÃO: 2001. Brasília, DF: INEP, n. 6, 2001.

REVISTA DO PROVÃO: 2002. Brasília, DF: INEP, n. 7, 2002.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998a.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JUNIOR, J. R. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M. A. Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras e o consentimento nacional. 1999. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SOARES, M. L. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, J. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SOUZA, P. R. Resultados e tendências da educação superior no Brasil. Brasília: INEP, 2000.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita. *In*: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia** da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 5. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2000.

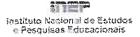
VAMOS por o Provão à prova: por uma avaliação de verdade. Disponível em: <a href="https://www.enessomess.hpg.ig.com.br/art04.htm">www.enessomess.hpg.ig.com.br/art04.htm</a>, Acesso em 2 set. 2004.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

### ANEXO A

#### Os Boletins do ENEM





MINISTERIO DA EDUCAÇÃO



## EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

27 de agosto de 2000

#### **BOLETIM INDIVIDUAL DE RESULTADOS**

FULANO, inscrição nº 20000000000-0, participou do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no ano 2000, tendo obtido as notas: 73,02 (setenta e três virgula zero dois) na parte objetiva da prova e 50 (cinqüenta) na redação.

Interpretação dos Resultados — Seu desempenho em cada competência foi analisado de acordo com os modelos estabalecidos na Matriz de Competências do ENEM, presentes no Manual do Inscrito

#### Parte Objetiva da Prova

En relação à competincia i - don for a compa culto de Unique Portugues a fazir ser das finguagans matematica en ritir a electrica em ano for 76,67 o que o situa no grapo de desempento provincia de situa de tente da entre transportado a médito rectional, nesta con prisinola, de 51.25.

5m re ç o compatindo N - continue especie concerno das varias áries do contracto do forma contracto de forma o patentas, de processos hasibactos, de processos hasibactos, de processos hasibactos, de processos hasibactos, de processos hasibactos de processos de p

Em relação à competito(a IR - solectionar, organistic, relaçionar, interpretor dados e informações representados de objetentes formos, aira tornar dicipiles e entrenta situações publicana - sua nota foi 83,30 que o situa no grana de dese nuenho considerado entre tion e exculente, ando a média nacional, nessa competitoria, de 49,32.

Empris, con a comparation of 17 - Action of the response of the contract of th

in idegra a completincia V i recorrej la controlectarentes de servotvidos na elicida, plas el proportos de intervanção 121 na remádada, respectando as videres supranos e considerando a diversi apultural - sua nota fir 73,33 o que o cliva ela grupo de 111 na decembra, sendo a médio nacional, nessas completintes, sendo a médio nacional, nessas completintes.

#### Redação

En relação a compéticipa i - demanistrar coming da norma quita da fin pla associa - sua norma fit 50 o que o citiza no grupo de descriptor por aconsidarado entre regular e tram, sendo a nivida nocione, nessa competitoria, de 61.09.

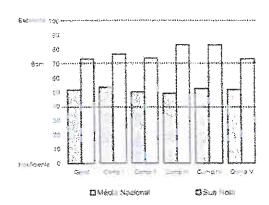
media nacional, nessa competincia de 61.09.

Em relação a competincia di - compresenter a proporta de redeção e aplicar concertos das varias áreas de conflictmento para deservolver o tema, dentro ex a límitas estruturais do trato disentação e aguamentada o - sua nota, foi 50 o que o estua no grupo de sesemplando considerado entre regular e bom, sendo a media nacional, pessa competência, de 60,02

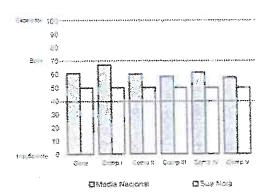
Em relaçõe a consceler da la - la comer, e abor or, organizar a interpretar labor or lesso, ophibos e argume has em defesi de um polato de vista i sue nota foi 50 dique o situa ria grupo de consempenho considerado entre regular e tom, sendo a media nacional, nassu con pelanda, de 38,20

Em relação à competência IV - demunistrar conhicimento dos mecaniscios logicisticos necessários pera a construção da argumento (lo - qua nota foi 50 o que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e Domisente a side nacional, ressa competência. Em relação à competência V - descriz proposti de solução para o probluma abordado, recistando respeito aos vero es numarada e que de adocumento a diversidade sociocultural - sua nota foi 30 a que o situa no grupo de desempenho considerado entre regular e bom, pendo a nua da rescional, massa compotencia, de 37.51

#### Parte Objetiva de Prova



#### Redação



SASANTO DA PROVA DE OCA	BRIDANGA							
[Question 1 1 2   3   4	5 6 1 7	4   9 1 10	11 1 12	¥3 14 tg	16 177 18 1	3 20 21 22- 23	24 25 35 21 26 25 25	71 32
Games C C E E B	A A A	2 1 5 8	0 9	CAS		01 1 1 0 1 0 1 0 1	8 1 2 1 3 1 3 1 5 1 5 1 5 1	15-5-1
Damentin 33   34   35   30	27 II 19	40 3 40 42	43 44	45. 46 47	46 40 50 9	3 1 52   53   54   55 1	20 1 2/ 1 20 1 22 1 22 1 27 1 24	1 1 1
Cabario 6 0 8	1111111	CIEIA	10101	01513	1018101	CICIALS.		السيبيسا

SUAS OPRÓSS		
Composition 2   2   2   4   5	0   0   A   A   A   A   A   A   A   A	25 22 23 24 25 28 27 28 28 28 37 37 37
the second secon		
9000 V E 3 H E	3 3 4 5 5 5 5 5 5 5	53 54 55 56 81 59 69 61 41 63
		CALBIELCISTUATELE
chang to te to to te	3 1 5 1 5 1 3 1 3 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1	The state of the s



### instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais

### iamistério Da educação

### GOVERNO FEDERAL

### EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 27 de agosto de 2000 BOLETIM DE RESULTADOS DA ESCOLA

Noventa e um alunos da terceira série do Ensino Médio da ESCOLA XYZ inscreveram-se no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM no ano 2000. Destes, noventa e um compareceram ao exame. Um aluno entregou a redação em branco, sendo a ele atribuída a nota zero. Essa nota não foi computada na interpretação dos resultados da escola. Na parte objetiva da prova, a média geral da escola foi 47,53 e 41,76% dos alunos situaram-se no grupo de desempenho considerado entre insuficiente e regular; 49,45% dos alunos situaram-se no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente. Na redação, a média geral da escola foi 54,81 e 25,56% dos alunos situaram-se no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente insuficiente e regular; 55,56% dos alunos situaram-se no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente.

interpretação dos Resultados — O desempenho da escola em cada competência foi analisado de acordo com os modelos estabelecidos na Majula de Competências do ENEM, presentes no Manual do Inscrito.

### Parte objetiva da proya

Ens retinção a competência 3 - dominar a norma critte da Lingua Portuguesa e fazer use das linguagens atemática, artística e científica - 43,000 dos alumos situaram-se no grupo de desempenho consultado antre insulticiente e requite, 42,25% dos atenos situaram-se no grupo de desempenho coxembrado sobre regular e bom a 8,79% dos atenos situaram-se no grupo de desempenho coxembrado A mêcia ou eucota nessa compriência te 47,77.

Em talação à competência II - construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensillo de tenôm anos naturais, de pracessos histórico-geógráficos, de produção tecnológico e das manifestações artisticas - 39,55% dos atunos situatam-se no grupo de desempenho considerado entre las ficionis e regular, 60,55% dos atunos situatam-se no grupo de desempenho considerado entre las ficionis e regular, 60,55% dos atunos situatam-se no grupo de desempenho considerado entre bom e 9,85% dos atunos situatam se no grupo de desempenho considerado entre bom e excelente. A sedada da emplar compositivo por 16,58%.

Em musica à compensante in - selecioner, organizar, relacioner, interpretar dados e informações representados do disconer formas, para fornar decisões e enfrentar situações problema - 30,77% dos alcros situaram-se re grupo do decimendo de cardo insulicione e regular, 53,86% dos alcros formas do cardo ambiento de cardo anterior e 15,38% dos alcros situaram-se no grupo de cardo ambiento de cardo nesse con perência (oi 49,88).

em maccio à compresence 37 - réfecteur informancies, representadas em diferentes formas, e controcmentos occaniveis em cilium de consultas, para constituir argumentação consistente - an 77% dos atures character argumentação consistente considerado entre insufacion e regular, 50,55% dos ciliumos situaçam-se no ciliumos actualmente considerado entre regular o tium e 18,68% dos ciliumos situaçam-se no insufacion de sexual de ascola nessa competência (4,49,18).

En refução la compelhocia V - recorrer aos comhecimentos desenvolvários na escola para alumento de propostas de intervenção solidária na mailidade, respeidando os valores humanos e considerando ao diversidande sociocalitural - 40.65% dos alumes alumento no grupo de desempenho considerado ente seculdade e equidad. 49.95% dos alumes alumentos en o grupo de desempenho considerado entre solidade e um e 9.95% do alumes ao grupo de desempenho considerado entre toma e 9.95% do alumes ao grupo de desempenho considerado entre toma e experiente. A média de escola ressa competicado situado se 47.51.

### Redação

Em refrição à competência i - demonstrar dominio da norma cuita da lingua escrita - 7,7% dos abunos situaram-se no grupo de dissempenho considerado entre inscribirante e regular, 71,19% dos atunos situaram-se no grupo de dissempenho considerado entre regular a bom a 21,31% dos atunos situaram-se no grupo de desampenho considerado entre regular a bom a 21,31% dos atunos situaram-se no grupo de desampenho considerado entre bom e exculente. A média da escola nessa competinças tol 63,58

Em relação à competência il - compreender a proposta de redação, aplicar conceitos das váries àreas de conhecimento e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissenditurargumentativo - 25,67% dos alunos situaramens no gropo de desempenho considerado entre atrudicionte e regular, 56,67% dos alunos situaramens no grupo de desempenho considerado entre regular e bom e (0,60% den alutos atruarresa no grupo de decompenho amisilidado antre bom e excelente. A média da racola mesta conjuntancia foi 10,89.

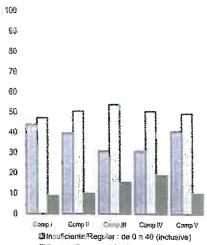
Em milição à competância III - selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, os fator em opinidas e os argumentos em defesa de um ponto de vista - 32,22% dos atunos situaram-se no grupo de emenhenho cursi frado intre insultireire e regular, 58,41% dos atunos situaram-se no grupo de disamplinho considerado intre regular e bom e 8,61% dos nativos afili numbra no grupo de insempenho considerado intre regular e bom e 8,61% dos nativos afili numbra no grupo de insempenho considerado intre expelante. A mádia do emeta numbra por se la 12,33.

En relisção a competin de IV - termonistra combacimiento 500 mec inismos inquisitios necessarios para o contrução da construenta 50 - 10 00 m. dis altima sharam-se no prupo de desempenho considerado entre madicionale e se pata . Al INT dos altimas acomprendo considerado entre regular e m a 11,11% con unaca competin de contrata a respecta de madicional de excelente. A madicional de como masa competing a fei 51,33.

por se sa como di ela los 51,33. En referçios a unimpetitino a V - efaborar proporta de solução para o problema abardado, mostrando respetito nos valores humanos e considerando a diversidade so dipositural - 43,33% dos etunos

se no quigo de dimempenho con iderado entre analiciente e rejular, 46,67% dos alunos situaran-se no grupo de finampinho considerado entre regular e bors e 10,10% dos alunos situaran-se no grupo de desempenho manterado entim born a socialida. A militar de escola reusa compartencia foi 45,93.

### Parte objetiva da prova

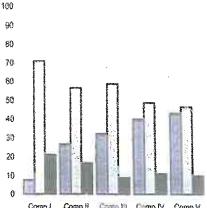


Unsuficiente/Regular : de 0 a 46 (inclusiva)

DRegular/Bors : de 40 s 70 (inclusiva)

Bom/Excelente : de 70 a 100

### Redação



Comp.I Comp.II Comp.IV Comp.IV Comp.V

If insufic onle/Regular : de 0 a 40 (inclusive)

El Regular/Bom : die 40 a 70 (inclusive)

El Bom/E wollente : de 70 à 100

### ANEXO B

O fim do Provão

## O FIM DO PROVÃO

Relatório encomendado por Cristovam recomenda o fim dos rankings nas faculdades e destrói o modelo de avaliação criado por FHC

### Monica Weinberg

m dos grandes instrumentos de proteção ao cidadão e ao consumidor é a comparação. Quando vão viajar, as pessoas cotejam os vôos, segundo o preço da passagem e o horário da partida, e os hotéis onde vão se hospedar, novamente segundo o preço e as facilidades oferecidas. Fazem o mesmo ao escolher um restaurante, uma roupa, um carro. Uma forma eficiente de comparação é analisar rankings. Em alguns países, como os Estados Unidos, ranqueia-se de tudo: escolas, universidades, hospitais, planos de saúde, empresas. O Brasil, que não

é muito afeito à produção estatística, inventou há sete anos um ranking admirável: o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão.

O teste é uma espécie de vestibular de saída, que checa o nível de conhecimento dos estudantes brasileiros ao completar a universidade. Com base na média das notas dos alunos, o Ministério da Educação chegava a uma nota média da faculdade, divulgada à imprensa. Com o Provão é possível saber quais são os melhores cursos de administração ou de medicina e aqueles que devem ser evitados porque patinam em conceitos ruins. A simples criação do teste provocou uma

> mudança de qualidade nas escolas superiores. Faculdades ruins passaram a ser prejudicadas com a fuga de alunos e precisaram aumentar a qualidade do ensino oferecido. Os cursos que obtiveram conceitos D e E registraram queda de 50% nas inscrições para o vestibular nos últimos cinco anos. Resultado. muitas instituições investiram em infra-estrustura e na contratação de professores de bom nível. Como se vê, o

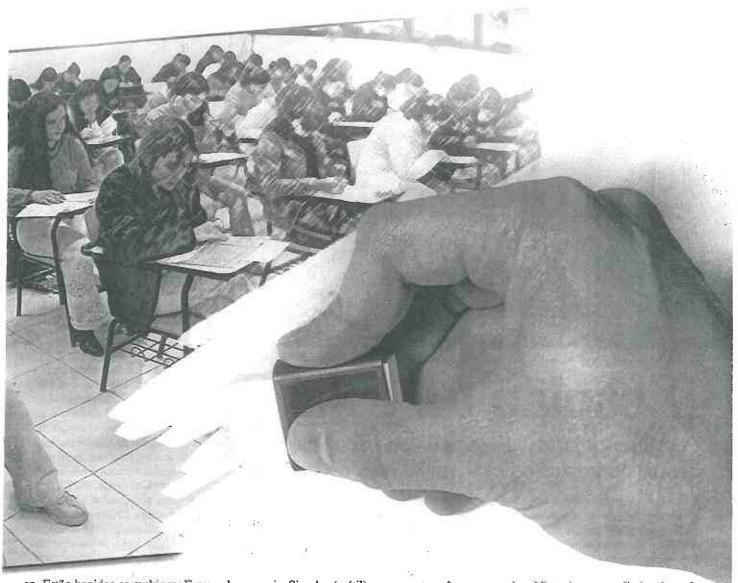
O ministro Cristovam Buarque: adversário assumido do Provão



Brasil ganhou um termômetro objetivo de avaliação que jogou pela primeira vez luz naquelas faculdades de má qualidade das quais se deve fugir. Pois esse sistema de informação, criado pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato, no governo FHC, corre o risco de ser extinto no governo petista de Luiz Inácio Lula da Silva. A transparência do Provão parece que não está combinando com o viés ideológico do PT.

Na semana passada saiu o relatório que o Ministério da Educação encomendou a uma comissão de especialistas com o objetivo de dar cara nova ao sistema de avaliação do ensino superior brasileiro. Se o documento for aprovado, o Provão simplesmente desaparecerá. No novo modelo proposto pela comissão não haverá mais notas individuais dos alunos nem conceitos para os cursos examinados. A prova deixa de ser obrigatória e passa a ser feita por amostragens pescadas em quatro grandes áreas de conhecimento, no meio e no fim do cur-





so. Estão banidos os rankings. Em seu lugar, a comissão coloca uma espécie de dossiê qualitativo sobre cada instituição. Nem o nome ficará de pé. O Provão vai virar Paideia, que em grego quer dizer formação, informam os pais da ideia. Bonito, não? O relatório foi produzido a pedido do ministro Cristovam Buarque, que assumiu a Pasta da Educação avisando que tinha planos de mudar o Provão. Portanto não é nenhuma surpresa que o documento apresentado na semana passada esfacele com o que estava em vigor. O ministro disse publicamente que ficou muito bem impressionado com o trabalho. Na quarta-feira, sob pressão das críticas ao relatório disparadas pelos especialistas em ensino, o ministro mudou o tom e adotou um discurso mais moderado que o texto do estudo encomendado por ele. Em entrevista a VEJA, o ministro ponderou: "Podemos até fazer rankings". Mas não cravou que faria isso.

A comissão contratada pelo ministro propõe o desmantelamento do Provão argumentando que o modelo é simplista demais. Simples (e útil) como um termômetro, diga-se de passagem. O sistema de avaliação criado na gestão de Paulo Renato Souza não se restringe ao Provão. Além do teste dos alunos, o governo analisa (ou analisava, dependendo da decisão do ministro Cristovam Buarque) a qualidade do corpo docente, a infra-estrutura e o projeto pedagógico de cada curso. Essa avaliação, feita a pedido do MEC por uma comissão de especialistas, resultava em outros três rankings, também divulgados à opinião pública. A atual comissão sugere fazer algo diferente. Quer matar o Provão e inventar uma auto-avaliação feita por alunos, professores e funcionários. Ou seja, venceu o corporativismo da UNE e dos funcionários e professores das universidades estatais. Todos detestavam o Provão, pelo simples motivo de que não gostam de ser avaliados. Na proposta, os estudantes vão avaliar a coerência do currículo e será digna de registro sua participação em programas de cunho social. Alguns desses itens são tão abstratos que não dá para imaginar como serão men-

surados. Ninguém tem o direito de reclamar quando alguém resolve testar um sistema de avaliação, mas destruir o que está funcionando é uma idéia nefasta. Além disso, comparações eficientes só podem ser feitas por séries históricas. E o governo petista pode estar jogando no lico sete anos de dados só porque o Provão é "tucano".

O relatório será avaliado agora pelas comissões de educação na Câmara e no Senado e passará de mão em mão pelas várias entidades de ensino para que emitam opinião, como reza a prática petista. Cabe ao ministro Cristovam Buarque dar a palavra final. A previsão é que ele bata o martelo em mais dois ou três meses, a tempo de o novo Provão passar a vigorar em 2004. Resta saber se vai colocar o carimbo oficial na Paideia proposta pela comissão ou se fugirá à velha tradição brasileira de pôr abaixo tudo aquilo que foi construído em governos anteriores.

> Conheça o site VEJA Educação em www.vejaeducacao.com.br

### ANEXO C

### Estudantes rejeitam Provão em plebiscito nacional

A coordenação nacional do Plebiscito do Provão, composta por executivas e federações de curso e pela UNE, divulgou hoje os resultados oficiais da consulta realizada junto a estudantes de todo o país a respeito do exame nacional de cursos, o provão, e das políticas educacionais do governo federal. A iniciativa teve o apoio das entidades representativas de docentes e funcionários das universidades, como ANDES, Fasubra e CNTE, além de entidades de classe como o Conselho Federal de Psicologia e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

O plebiscito foi realizado em cerca de 60 universidades brasileiras, em vinte estados. Para a coordenação nacional, a maior vitória foi a ampliação e materialização desse debate dentro das universidades, uma vez que o MEC não coloca o exame em discussão nas comunidades acadêmicas que a ele são obrigadas a se submeter. Vale salientar que, segundo deliberação nacional das entidades estudantis, só foi realizada a votação em escolas que promoveram discussões sobre o tema, a fim de que não se obtivessem números vazios, mas sim, o reflexo de um debate consciente. E muitas escolas mais que estiveram inseridas no processo de debates não tiveram tempo hábil ou condições estruturais de realizar a votação.

Por meio de uma cédula padronizada nacionalmente, os estudantes opinaram sobre questões relativas à política educacional do MEC, à vinculação do comparecimento à prova ao recebimento do diploma e ao mérito do provão enquanto instrumento de avaliação. Segundo dados fornecidos pela coordenação nacional, 96,3% dos votantes não concordam com a política do MEC de desobrigação do estado da educação; 87,5% não concordam que as universidades sejam avaliadas dessa forma e 92,6% não concordam que o recebimento do diploma esteja vinculado ao comparecimento ao provão.

Para a coordenação nacional do Plebiscito, esses dados refletem uma discordância omitida pelo MEC por trás de índices de adesão manipulados, pois o índice de comparecimento à prova é exposto como índice de adesão. Entretanto, essa relação seria falsa, pois os estudantes que não comparecem ao exame são impedidos de receberem seu diploma.

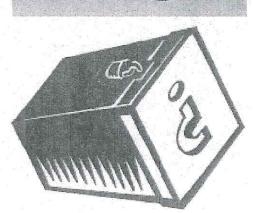
Ainda assim, a resistência dos estudantes se manifesta por meio de provas entregues em branco – só no curso de jornalismo, em 2001, esse índice chegou a quase 23%. Além disso, pela primeira vez desde a implementação do provão, em 1996, o número (absoluto e relativo) de provas entregues em branco aumentou, mesmo com a participação de um maior número de cursos e maior número de estudantes realizando a prova.

Com isso, as entidades realizadoras do Plebiscito esperam um aumento efetivo no número de provas em branco, afinal, a discussão sobre o tema foi bastante ampliada e aprofundada entre os estudantes. E lançam um desafio para o Ministro Paulo Renato e seus assessores: que o MEC inclua no questionário do provão uma pergunta sobre a validade do provão enquanto avaliação de universidades.

	Questão 1  Você concorda com a política do	Questão 2 Você concorda que as instituições de	Questão 3 Você concorda com a vinculação do
э	MEC de desobrigação do Estado da educação pública e gratuita?	ensino superior sejam avaliadas dessa forma?	recebimento do diploma à obrigação de comparecer ao provão?
SIM	2,7%	11,7%	6,7%
NÃO	96,3%	87,5%	92,6%
BRANCOS/NULOS	1%	0,8%	0,7%

Fonte: Coordenação Nacional do

Plebiscito do Provão



Entre os dias 17 de abril e 17 de maio de 2002, será realizado o *Plebiscito do Provão*, onde poderão votar todos os estudantes universitários do Brasil. A idéia do Plebiscito começou a ser discutida em 2000, e sua realização, por parte de quinze executivas e federações de curso e pela UNE, conta com o apoio do Andes-SN (Sindicato Nacional dos Docentes), Fasubra (Federação de Associações de Trabalhadores das Universidades Bra- sileiras), CNTE (Confederação Nacional

dos Trabalhadores em Educação), CFP (Conselho Federal de Psicologia), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e CRN-4 (Conselho Regional de Nutrição-4).

A votação ocorrerá em várias faculdades e cursos do país, e será precedida de debates sobre o provão e avaliação das universidades. Para saber os locais de votação e outras informações:www.plebiscitoprovao.hpg.com.br.

A organização pretende, com o Plebiscito, levantar o debate sobre a obrigatoriedade do

exame do MEC e sobre a universidade brasileira, além de abrir espaço para que os questionamentos e críticas ao provão sejam finalmente discutidos e deixem de ser reiteradamente ignorados pela mídia.

Neste Jornal do Plebiscito do Provão, você encontra uma entrevista com o professor da Unicamp José Dias Sobrinho, especialista em avaliação, um artigo sobre as políticas educacionais do MEC, e ainda um breve histórico sobre o provão e o Plebiscito.

## As questões do Plebiscito

A discussão em relação ao provão e aos demais instrumentos utilizados pelo MEC para avaliar as Instituições de Ensino Superior é ampla e apresenta inúmeros pontos polémicos. A polémica se reflete nas diferenças de concepção e propostas políticas para a educação nacional - e não apenas questões técnicas sobre os instrumentos utilizados.

Ao realizarmos o Plebiscito do Provão, pretendemos, incentivar o debate, que infelizmente tem acontecido apenas em alguns lugares, levantando novos pontos e deixando ainda mais clara a diferença de propostas.

O Plebiscito acontecerá através de uma votação e, portanto, temos uma limitação, pois a cédula não comporta todas questões que pretendemos abordar ao longo dos próximos meses. Assim, foi necessário eleger os pontos mais relevantes da discussão.

Foram definidos três eixos temáticos a partir dos quais foram elaboradas as três questões que entrarão na votação do Plebiseito do Provão:

- · a política educacional do Governo Federal;
- o mérito do provão enquanto instrumento de avaliação institucional;
- o a obrigatoriedade do Provão e o autoritarismo do MFC

Discutir a politica educacional do governo e fundamental para entender o poder de ação do provão, suas implicações diretas e indiretas tanto no ensino superior como na educação básica, e como ele auxilia na efetivação de uma política mais ampla, muito além do que é exposto como a mera busca pela melhoria na qualidade dos cursos.

Questionamos também o mérito do provão como instrumento de avaliação, não apenas porque este

apresente falhas, mas principalmente procurando entender se ele atende a pressupostos do que seria uma avaliação institucional e quais seriam seus objetivos e seus usos; se ele reflete um processo avaliativo ou é apenas instrumento para produção de dados que justifiquem determinadas ações.

É importante ressaltar que, na área educacional, muitas são as abordagens sobre o que é avaliação, sobre a sua importância nos processos educativos, com opiniões diversas e até divergentes sobre o assunto, porém, já é superada a visão da avaliação como um instrumento de premiação ou punição – caráter cada vez mais acentuado nas ações do MEC,

O último ponto diz respeito a forma como o nacional, ignorando estudos, pesquisas e discussões acumuladas sobre diversos assuntos relacionados vezes. Com o provão não foi diferente: imposto às gnorando todas as experiências existentes - ele se sustenta na imposição de que o aluno compareça governo implementa suas ações, em especial na educação. Foi tônica nos dois mandatos de FHC, a implementação de suas políticas educacionais de forma autoritária, ignorando setores da sociedade que há muito discutem propostas para a educação a educação. O governo implementou sua proposta por decretos ou medidas provisórias, na maioria das ao exame (sob pena de não receber seu diploma), nstituições, regulamentado via decretos que, a princípio, deveria avaliar as instituições.

Enfim, as questões (ler box), devem, acima de tudo, fomentar a discussão, levar a novas questões e provocar uma reflexão que nos leve à ação, impedindo que nos tornemos apenas elementos passivos diante de todo esse processo.

Questão 1 ( geral/política educacional do governo federal) O governo federal gastou com o Ensino Superior R\$ 6.1 bilhões em 1995\* e R\$ 5,5 bilhões em 1999 o que representa uma redução da ordem de 9.8% dos recursos. No mesmo período foram abertas 3 instituições públicas federais de ensino superior e 221 instituições privadas\*\*. O provão serve como instrumento para a implementação desse projeto, uma vez que se propõe a ser critério para fechamento de cursos, para distribuição de verbas e incentivos ao mesmo tempo que é utilizado como instrumento de mídia pelo setor privado. Você concorda com a política do MEC de desobrigação do Estado da educação pública e gratuita?

\*corrigido para valores de 1999

## Questão 2 (mérito do provão enquanto instrumento) O provão, utilizado pelo MEC como principal instrumento de avaliação das instituições de ensino superior, consiste em uma prova, padronizada nacionalmente e destinada somente aos estudantes que estão concluindo o curso. Desconsidera os objetivos, as especificidades, a autonomia e a inserção social de cada instituição. Seus resultados são divulgados na forma de um ranking onde

somente aos estudantes que estão concluindo o curso. Desconsidera os objetivos, as especificidades, a automomia e a inserção social de cada instituição. Seus resultados são divulgados na forma de um ranking onde as instituições são classificadas por conceitos (A. B. C. D e.E). Você concorda que as instituições de ensino superior sejam avaliadas dessa forma?

Questão 3 (autoritarismo do MEC/obrigatoricdade do

Segundo o MEC, os altos índices de comparecimento ao provão atestam a aceitação desse exame por parte de estudantes e instituições. Entretanto, os estudantes que não comparecem à prova são impedidos de receber seu diploma, conforme determina o artigo 3°: da 1ei 9131/95. Vocêconcorda com a vinculação do recebimento do diploma à obrigação de comparecer ao provão?

17 de abril a 17 de maio de 2002

www.plebiscitoprovao.hpg.com.br plebiscitodoprovao@hotmail.com

Ao final do segundo mandato de FHC cumpre-nos fazer um balanço de sua política educacional. Neste periodo operouse um redirecionamento da educação macional via madanyas na legislação e programas que descen-tralizam a responsabilidade do Estado nas ações e no seu financiamento

Em contrapartida, há uma excessiva centralização e controle das decisões nos gabinetes do MEC. O poder de decidir o que fizzer é negado aos educadores e trabalhadores da educação em nome de uma dita racionalidade, competência e eficiência. São os tecnocratas do MEC que decidem o que fazer. Estes, por sua vez, procuram seguir a risca os documentos para o Ensino Superior na América Latina elaborados por organismos internacionais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Banco Mundial.

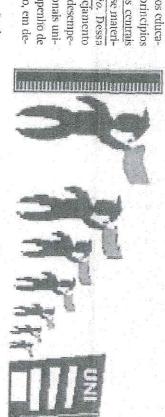
No campo das leis, essa tendência pode ser comprovada na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada pelo governo em 1996, e na instituição de sistemas nacionais de avaliação em diversos niveis de ensino.

De forma bastante autoritária, em 1996 foi promulgada a nova LDB, que significou um embate de concepções entre o dispositivo construído pelos setores da educação e o do governo, tirado da manga, representando um arcabouço teórico necessário para viabilizar a política educacional proposta e imposta pelo MEC. Nesta LDB se expressa a idéia de gestão educacional descentralizada, com acões

controle – logo, autonomia – dos educadores e instituições. Nesses princípios expostos na lei, há dois pontos centrais em que o controle do governo se materializa: Curriculos e avaliação. Dessa forma, a autonomia e o planejamento escolar é confrontado com o desempenho obtido nas avaliações nacionais uniformizadas. Avaliação de desempenho de cada escola, sala de aula e aluno, em determinado momento.

Implementando a uniformização dos currículos e da avaliação em nível nacional, o governo faz com que professores e instituições deixem de planejar e avaliar de acordo com seu projeto pedagógico. Com isso, não há a possibilidade de um processo de avaliação, partindo de critérios previamente estabelecidos. O que ocorre é um produto de avaliação, conceito que determina a imagem, cre-dibilidade e qualidade das instituições e corpo docente, que pode ser disposto em um ranking:

Ao formular os Parâmetros Curriculares Nacionais e instituir exames como Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o provão (Exame Nacional de Cursos), o MEC faz com que as escolas e instituições de ensino superior sejam formatadas a partir de uma concepção única, homogeneizando-as de acordo com uma visão que transpõe para educação critérios e procedimentos de mercado. Em um país continental como o nosso, são anuladas as iniciativas que considerem as especificidades regionais



"preparar" os alunos e perseguição dos que questionam e não se dispõem a fazer a prova.

em R\$-3,2 bilhões os recursos das uniacumulativamente, o governo reduziu em 1999, R\$ 5,5 bilhões. Indicando que, 5,3 bilhões; em 1998, R\$ 4,8 bilhões e em 1996, R\$ 5,6 bilhões; em 1997, R\$ toram gastos, em 1995, R\$ 6,1 bilhões; a ano. Em valores corrigidos para 1999, da educação superior pública reduz ano me a essa atuação. Desde a instituição compromisso com a educação se resupor isso é o próprio governo. O mesmo do provão, em 1996, o financiamento má qualidade, sendo que o responsável ções públicas de ensino consideradas de lechamento através do provão. O dito dições para isso - é quem propõe seu privados – grande parte deles sem coninstituições, ameaçando fechar instituitem assumido o papel de gerenciador das chave no projeto educacional do MEC MEC que autoriza a abertura de cursos pois o governo, através das avaliações Portanto, o provão representa peça

> cadores. A doação ao invés de uma poremuneração digna e formação dos eduse o voluntariado no ensino ao invés de construídas novas universidades públieducação. esforços da comunidade. Assim, aceitatado, a "viabilidade" da escola resulta dos participação é entendida como "particilítica de financiamento público para a Transferidas as responsabilidades do Espação nos gastos", com-partilhando ennhas como "Amigos da Escola". ceito de participação popular, da comucas federais, embora a demanda seja tre todos as despesas da escola. nidade, na gestão da escola. Em campaenorme. Nesse quadro, há um novo con-

Torna-se necessário discutir e questionar as ações implementadas, neste caso específico, o provão. Que tipo de instrumento representa? Quais ações resultam? Que processo de avaliação consideramos correto? Vale lembrar que o provão foi institudo em 1996, antes da própria LDB, e sempre foi apresentado como um mero instrumento técnico utilizado pelo MEC

gentes do MEC. defendida fervorosamente pelos diridades escolares. O grande "ganho e responsabilidades localizadas nas unidessa lei, teoricamente, é a autonomia

munidade, percebe-se na realidade o esvaziamento do poder de intervenção e lização, autonomia, liberdade na construção do projeto político pedagó-gico pluralidade de ideias, participação da co-Mas se na lei se propõe a descentra-

> e a opção política por um projeto pedagogico adequado.

dade de ensino se resume a conceitos Com o provão, o debate sobre quali-

versidades federais entre 1995 e 1999,

e da educação especial, através do res. Há mais de cinco anos não são no superior pelas instituições particulaverbas da educação de jovens e adultos se no ensino fundamental - retirando niveis: reforma do ensino técnico, ênfamento da educação é vista nos diversos sabilidade do governo com o financia-Fundef - e superação da oferta do ensi-A progressiva diminuição da respon-

para "avaliar" as instituições de ensino sudade para esse governo? esquecida: a educação pública é priorisa discussão, uma questão não pode ser Avaliar algo pressupõe princípios te da política e de posicionamentos. perior do país. Como se alguma avaliaestamos nos propondo a discutir. E, nesção de educação. É justamente o que parâmetros e objetivos, enfim, concepção fosse neutra e objetiva, independen-

### 

### dos melhores colocados, cursinhos para para isso, vale tudo: desde premiação divulgadas amplamente pela midia e, petição entre as instituições, As escoranking, assimilado na lógica de com-A, B, C, D e E, distribuidos em um las "nota A e B" são as que vendem bem,

## que apoiamos o Plebiscito do Provão

Diretora do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) Prof. Marilia Washington

Diretora da Federação de Associações de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASHBRA)

Márcia Abreu

se convencionou chamar 'provão'. consciência política em relação ao que demonstram enorme maturidade e todo nosso apoio, porque os estudantes do movimento estudantil que merece "O Plebiscito do Provão é uma inciativa

política com a educação no Brasil. todos os que têm respon-sabilidade essa iniciativa deve ser apoia-da por buscando um posicionamento a respeito, tomar a iniciativa de fazer um plebiscito Ao ter clareza desse problema e ao

as mais rígidas teorias de avaliação universitária, o MEC faz o oposto do que Ao impor o provão a comunidade

> um conflito de concepção de avaliação. avaliar um processo de formação que dura alguns anos. Estamos, portanto, diante de indicam. Não é possível ser pontual ao

algumas instituições de ensino que elas aos olhos dos leigos uma imagem de universidades sérias. O provão garante provão, aparentemente se equiparam às instituições privadas, que, por meio do desse processo mentiroso são algumas não merecem. Além disso, só quem se beneficia

ser um provão. Se fosse uma avaliação, seriamos a favor." O ANDES é contra o provão por ele

### expediente

e Mauricio Hashizume Projeto gráfico e ilustrações: aLO Nohara Colaboração: "L'ragem: 100 mil exemplares. Distribuição gratuita. Anderson deSouza Campos, José Chrispiniano, Julio Bernardes e Dona Castro Terribili, aLO Nohara, Antonio Biondi, Gustavo Petta, José Ibiapino, Laura Cymbalista publicação da Coordenação Nacional do Plebiscito do Provão. Equipe de Edição: Alessandra O Jornal do Plebiscito do Provão é uma

comunidade universitária a qual, acredito eu, seja quase unanimemente consiga externar a posição da importante, portanto, para que se conseguem espaço na imprensa. É contra a de algumas pessoas que palavra do ministro Paulo Renato é importante para que não fique a do MEC - em relação ao tema. contrária à avaliação do curso superior "A questão do Plebiscito do Provão

políticas oficiais e muito menos têm discussão sobre o provão na foram consultados na formulação de cito proporcione uma maior voz na midia. Espera-se que o Plebis-Temos ótimos educadores que não

quantidade, aliada à comissão de uma avaliação que só visa a Na opinião da Fasubra, o MEC realiza

> não se pode aplicar uma avaliação que as regiões e suas respectivas analisá-las de forma objetiva. Em um deveria visitar as universidades e especialistas, que supostamente não leva em conta as mesmas. unanciamento, quanto nos projetos-, universidades - seja no caso do diferenças enormes entre os Estados país do tamanho do Brasil, com

do aluno ao longo do curso. completa ou deficiente foi a formação consegue dar a noção do quão uma faculdade, bem como não qualidade de uma universidade, de Por fim, uma prova de 4, 5 horas é universidade que visa à qualidade. consideramos uma avaliação de incapaz de determinar o nivel de absolutamente contrário ao que provão do governo e

Jornal do Plebiscito do Provão

www.blebiscifonrovan had he

## n debate não ocorrio

O Exame Nacional de Cursos, ou provão, teve em 1996 sua primeira edição, quando os formandos de engenharia civil, administração e direito foram submetidos ao exame. Criado por medida provisória, em 1995, o provão foi uma das primeiras medidas do governo FHC no ensino superior. A falta de um debate previo com a sociedade e com as universidades em particular, que marcou a criação do exame, é característica praticamente inalterada na política de avaliação do MEC até 2002, ano em que 24 cursos serão submetidos à prova.

Muito falado e pouco debatido também na imprensa, o provão e, principalmente, o ranking elaborado a partir dele, têm espaço cativo nos veículos de comunicação todo ano. Mas, pouco se vê a respeito das críticas, questionamentos e da existência de avaliações institucionais anteriores muito mais sérias.

O PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), de 1993, foi praticamente asfixádo pelo MEC e pelo provão. Diversas instituições, como a UFRJ e UFRGS não deixaram, porém, de realizá-lo. Com a participação de vários agentes da universidade e da sociedade, o PAIUB tem permitido às próprias instituições se avaliarem, identificar deficiências, definir e buscar objetivos.

Outro exemplo é a Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensi-

no Médico (Cinaem), que conta com representantes de diversos segmentos. Após realizar um diagnóstico completo dos cursos da área no país, iniciado em 1991, a Cinaem encontra-se na fase de implantação das transformações apontadas como necessárias. Foi comparada a uma ressonância magnética por Paulo Renato – que classificou o provão como um "termômetro".

vários itens necessários à escola única e chem um formulário em que quantificam exclusivamente na concepção de uma Os dados são depois traduzidos em um dos quatro conceitos previstos. Outras comissão de especialistas do ministério. duas ferramentas de avaliação do MEC, mais sérias, são praticamente ignoradas a escola por dois dias e preen-Nesta, dois avaliadores visitam das Condições de Oferta (ACO). um segundo instrumento, te autoritário -, a Avaliação O próprio MEC possuí mais abrangente que o provão – embora igualmen-

pelo ministério.

Nesse quadro, as entidades estudantis, de professores e funcionários das universidades têm seguidamente reiterado sua posição contrária ao provão – embora as manifestações individuais entre docentes sejam relativamente raras.

Em maio de 2000, o I Seminário de Avaliação Institucional, em Uberlândia,

contou com a participação de 94 entidades estudantis. Várias críticas aos fundamentos do provão foram listadas na "Carta de Uberlândia".

O MEC realizou algumas alterações de ordem técnica no exame do ano passado – a essência se manteve inalterada. A principal mudança foi o fato de a porcentagem de conceitos A, B, C, D e E –

taram o provão. O boicote caju nos definida - passar a ser calculada a par-A realização de boicotes à prova foi uma vantar o debate. Em 1996, 32,1% dos garam a prova em branco. Entre os anos seguintes, e em 2001 subiu dois antes previamente tir das notas efetivas. outra forma que os estutrar sua insatisfação com o exame e leformandos em engenharia civil entreuniversitários em geral, 11,7% boicodantes encontraram de demonsdécimos, ficando em 1,6% do total.

Em 2000, quando o boicote ficou em 1,4% do total dos formandos, mas atingiu 14,6% no curso de jornalismo, o ministro disse ser necessário "Ter uma conversa com eles". Em 2001, o curso teve um indice de 22,7% de boicote.

Na realidade, o MEC deveria, há tempos, ter uma conversa com toda a universidade. O Plebiscito do Provão é uma bela oportunidade para isso.

"Eu tenho alguns exemplos muito claros dessa participação da mídia. O caso do provão foi ganho na imprensa!" Paulo Renato, na Revista Imprensa.

"MEC pretende incluir o resultado do provão no histórico escolar do aluno." Manchere do jornal O Globo do dia 18/12/2001.

"Nas universidades, também graças ao exame nacional, chamado de provão, já há casos de cursos sob risco de fechamento – de Direito, de Engenharia e de Veterinária, entre outros – por não corresponderem ao que os especialistas receitam como necessário." Revista Veia.

"Não há uma lei ou força externa que possa sozinha melhorar a qualidade da universidade. Só a participação de professores, estudantes e técnicos é capaz de mudar uma

## Avaliação de verdade

José Dias Sobrinho, professor da Unicamp, autor de Avaliação da Educação Superior e editor da Revista Avaliação, analisa nesta entrevista o projeto de ensino superior do MEC e discute a suposta neutralidade do provão

Quais as principais características da política de avaliação aplicada pelo MEC? Como poderíamos resumi-la?

racionalidade instrumental, quer reunir dor" e no "Modelo de Regulação". Com dutos observáveis e comparáveis. As ciamento/descredenciamento, finan-A política de avaliação do MEC inscreve-se no cenário do "Estado Avaliainformações objetivas para regular o sistema e controlar a "qualidade", entendida como produtividade, compeitividade, eficiência/eficácia - medida e classificada pela quantificação de protrizes centrais (regulação do sistema, controle da "autonomia", credenciamento etc) e organizam os elementos (rankings) para orientação dos informações instrumentalizam as direclientes do mercado educacional. Quais as mudanças que essa política e, mais especificamente, o provão tem gerado no ensino superior no Brasil?

As mudanças intervêm sobre as concepções fundamentais da Educação Superior: limitação da autonomia (reduzida a flexibilização dos meios para aumentar eficiência administrativa e captação de recusos financeiros, mas com rigido controle finalístico), redução dos sentidos da



"Só há mudança positiva e duradoura em educação com a participação ativa dos sujeitos diretamente implicados"

formação (fim da educação) quase só a capacitação técnica, redução da função social da educação e do conhecimento a direito e bens privados, indução dos curriculos, desprofissionalização do magistério, "quase-mercado", concepção instrumental da Educação Superior.

Juntando-se essas características, além do fato do provão ser obrigatório aos formandos, pode-se dizer que é um exame objetívo, ou reflete um projeto político-ideológico? Que projeto seria esse?

camente objetivo e eticamente imparcial. Mas, absoluta objetividade e neutralidade não há. Toda avaliação se

inscreve num quadro de valores, tem interesse público e sentido político. Como Exame Geral, orienta-se pela ética individualista (competitividade e sucesso individual). Tecnologia de controle, tem centralidade no projeto de reforma da Educação Superior, em sidade instrumental (gestão empresarial, eficiência, produtividade, controle dos produtos associado à flexibilização de formas, tempos, contratos, fontes linhas gerais coincidente com as direção institucional, competitividade, trizes do Banco Mundial: diversificadesoneração do Estado, privatização, "quase-mercado" educacional, univerde financiamento etc).

formações positivas nas universidades? No seu entender, de que modo um projeto de avaliação pode levar a transautonomia plena e no senúdo público e preender todas as dimensões Só há mudança positiva e duradoura em educação com a participação ativa dos sujeitos diretamente implicados. A avaliação educativa é democrática, participativa e fundada no princípio da social da Educação Superior, Deve comco-políticas e administrativas, integrando-as num projeto global assumido dêmica. Essencialmente formativa, tem intencionalidade educativa e visa meformativas, acadêmico-científicas, éticonscientemente pela comunidade acalhorar a formação integral (profissional, científica, ética e cidadã), e não exercitar a lógica punitiva e controladora.

instituição."
José Dias Sobrinho, professor da Unicamp, especialista em avaliação, em 20/12/2001. "Vamos ter problemas para provar que nossa avaliação é mais profunda que a que vem sendo realizada. A sociedade gostou da idéia do provão, da forma simplista do ranking." Cláudio Possani, então assessor da Pró-Reitonia de Graduação da USP, em 20/12/2000.

"Eu me envolvi de corpo e alma nesse trabalho de avaliação educacional. É uma área que comecei a conhecer direito depois que vím para cá."

Maria Helena Castro, presidente do Inep, órgão que aplica o provão, e que hoje também acumula a Secretaria de Ensino Superior, no jornal O Globo.

"Desde o surgimento do provão, em 1996, a UNE mobiliza estudantes contra o exame. Para nós, a avaliação deve apontar as deficiências e propor transformações. Por isso, a UNE e executivas convocam todos os estudantes a participarem do Plebiscito do Provão."

plebiscitodoprovao@hotmail.com



Jornal do Plebiscito do Provão

fundamental para esta construção coletiva, bem diferente do ministério... manifestações onde a participação de estudantes de todo Brasil foi Saiba mais sobre a história do Plebiscito; dos fóruns, reuniões, greves e

pelo Brasil afora, a fim de que tudo, respaldo entre as entidades estudantis ela tivesse legitimidade e encontrasse a nossa principal preocupação foi que executivas em Lavras, ainda em 2000, diferente. Desde quando a idéia foi do Plebiscito do Provão foi bem Nacional de Cursos. Já a construção Renato de Souza "criou" o Exame os resultados e a construção, fossem lançada, numa reunião do forum de Dizem que foi numa praia que Paulo

não são excludentes, se somam. e com a prioridade da realização do preparação do Plebiscito, essas essas especificidades. Durante a Cada entidade tem papéis e priorijunta em uma série de ocasiões, elas curso e pela UNE. Com muitos Plebiscito do Provão é composta por particularidades conviveram entre si dades diversas, e é preciso respeitar objetivos comuns e atuação conquinze executivas e federações de A coordenação nacional do

(ENFX), em Botocatu, interior de Executivas e Federações de Curso maio, no Encontro Nacional das ludo começou realmente em

> feriado de Corpus Christi, aconteceu o 47º Congresso da UNE, em entidade nacional, e o Plebiscito ficou um pouco de lado. la, mas, naquele momento, a Goiânia. Pudemos nos encontrar por prioridade era a disputa da nossa

um projeto concreto para apresentar o Plebiscito acontecer. A partir dali, aos estudantes. seria o momento de começar a fazer São Paulo, e sabiamos que aquele reunião planejada no ENEX. Foi em partinamos para os encontros com No final do mes, aconteceu a

na realização de um fórum nacional reunião da executiva da entidade pudesse dar forma ao Plebiscito. em que o movimento estudantil dai, todos os esforços centraram-se definiu sua participação. A partir no inicio de agosto, quando uma nação nacional do Plebiscito se deu A integração da UNE à coorde-

depois, comecaria a se deflagrar do vestibular da UFRJ. Numa ação carteiras estudantis. Poucos dias vidade da UNE na emissão de sória colocando fim da exclusiacontecer. Em agosto, o governo federal editou uma medida provi-Mas havia muito ainda por

Nacional de Greve e Mobilização da em greve foram a Brasilia. A dias depois, centenas de estudantes de manifestações como há muito Esplanada dos Ministérios foi palco UNE foi instalado em Brasília, e 15

universidades particulares, aconobjetivo de envolver mais entidades tecido na mesma data em Goiania, lação do Plebiscito, puxados por ciam Fóruns Regionais de Articuampliada da UNE com os DCEs das em outubro em Brasília, e a reunião no Fórum da UFF, e que tinham o entidades que estiveram presentes essa mobilização pelo pais, acontetambém foram otimos momentos de Universidades Públicas, ocorrido em nivel regional. O Fórum Nacional para divulgar informações a respeito Enquanto se desenrolava toda

ampliada foi convocada para lá. No Porto Alegre, e uma reunião Fórum Mundial de Educação, em mesmo dia, foi vitoriosa a mobilizafuncionários para a inviabilização ção de estudantes, docentes e No final de outubro, houve o

> vindicando redução de mensalidades, sob o slogan "Educação não é todo o país se mobilizarem contra a paralisadas, e o movimento tomou sidades tiveram suas atividades Supermercado". Algumas univermercantilização da educação, reide universidades particulares de lorça para outras ações no periodo Dia 12 de novembro. Era a vez

de formandos e de cursos que se vitoria do movimento estudantil: se considerar o aumento do número provas em branco cresceu; e devepela primeira vez desde a implesubmetem ao exame. mentação do provão, o índice de holofotes que os anteriores. A "imprensa oficial" tentou ocultar a muita discrição e bem menos os resultados do provão 2001, com Em dezembro, foram anunciados

versidades federais chegou ao fim. de vencer o autoritarismo do MEC em defesa da universidade pública. preparando a realização desse Plebiscito nacional com o objetivo vitoriosa, reforçando o movimento Nessa mesma luta, nos continuamos Foi quando a greve nas uni-

São Paulo. Foi lá que, após inúmeros ensaios, o Plebiscito do Provão começou a ganhar corpo, quando debatemos seriamente os riscos e oportunidades que teríamos ao colocar nossos esforços num projeto tão grandioso. Foi lá que, definitivamente, achamos que valeria a pena. Marcou-se uma reunião, e tirariamos as primeiras diretrizes de lá.

Mas antes de essa reunião acontecer, ainda haveria muito trabalho pela frente. Dia 10 de junho foi a data do provão, e até esse dia, as executivas e federações e a UNE empenharam-se na campanha pelo boicote. Alguns dias depois, no

uma greve nacional nas universidades federais, congregando docentes, estudantes e funcionários numa mesma luta: a defesa da universidade pública.

Depois de tudo isso, chegamos ao Fórum Nacional de Articulação do Plebiscito do Provão, que aconteceu na UFF. Foram mais de 60 entidades estudantis de todo o país reunidas para planejar a viabilização do Plebiscito do Provão nas universidades. O saldo do fórum foi positivo, e o projeto do Plebiscito tornava-se bem maior que a coordenação nacional. Já fazia parte do movimento estudantil.

Dia 5 de setembro, o Comando

incisiva, o exame foi cancelado, vencendo o autoritarismo do reitor, que havia tentado manter a data do vestibular sem considerar os atrasos ocasionados pela greve, atropelando uma decisão do conselho.

Dias depois, aconteceu o lançamento oficial do Plebiscito do Provão, no Encontro Nacional Universitário, em Campinas. A campanha do Plebiscito foi lançada dia 3 de novembro, contando com a presença de centenas de estudantes de todo o país, que aproveitaram a oportunidade para reunir-se em grupos regionais e encaminhar as tarefas do Plebiscito

aquele que tem idéias na praia e as impõe a toda comunidade universitária, colocando-se como mero fiscalizador do ensino superior.

O Plebiscito do Provão foi atividade prioritária, mas nunca única. E fazer movimento estudantil é exatamente isso: saber caminhar por diversas trilhas, mas com um final comum. No nosso caso, é a defesa da educação. Eram pessoas diferentes, entidades distintas, histórias particulares, trabalhando por uma mesma causa. A derrota do provão é muito maior que o provão. É uma vitória da defesa da universidade.

### calendario

03 a 07 de abril CEPCT (Congresso Estudantil e Popular de Ciência e Tecnologia) – Santa Maria, RS.

 23 a 26 de abril
 CONED (Congresso Nacional de Educação) - São Paulo, SP.

 17 de abril a 17 de maio Plebiscito do Provão: votação nas escolas.

18 a 22 de maio Plebiscito do Provão: apuração

 23 a 26 de maio
 Plebiscito do Provão: análise e divulgação dos resultados.

## quem organiza, eu Centro ou Diretório Psicologia

Se o seu Centro ou Diretório
Acadêmico quer realizar o
Plebiscito do Provão e não tem
informações, procure a
coordenação regional referente
ao seu Estado no sitio do
Plebiscito:

www.plebiscitoprovao.hpg.com.br. A coordenação nacional do Plebiscito do Provão é composta pelas seguintes entidades:

 ABEEF - Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal

CONEP – Conselho Nacional de Entidades Estudantis de

Psicología . DENEM – Direção Executiva

onde

acontece

Nacional dos Estudantes de

Medicina

 ENECOS – Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social

 ENEEnf – Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem

Estudantes de Nutrição

 ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
 ENEV – Executiva Nacional dos

Estudantes de Veterinária . ExNEEF - Executiva Nacional

Estudantes

dos Estudantes de Educação Física . ExNEL – Executiva Nacional

dos Estudantes de Letras

 ExNEPe - Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogía
 FEAB - Federação dos

. FEMECS – Federação do Movi-

Estudantes de Agronomia do

mento Estudantil de Ciências Sociais - FEMEH – Federação do

Movimento Estudantil de História

 FENED – Federação Nacional dos Estudantes de Direito
 UNE – União Nacional dos

Jornal do Plebiscito do Provão

www.plebiscitoprovao.hpg.br

### ANEXO D

### Matrículas nos cursos de graduação

21.185 15.273 5.912 43.179 16.176 27.003 5.818 5.818 Centros de Educação Tecnológica Noturno 15.930 10.989 Diurno 4.941 246 Total 16.044 39.721 473.894 370.204 103.690 Noturno 146.207 529.846 Faculdades, Escolas e Institutos 125.346 33.853 91.493 Diurno 3.665 20.861 9.481 876.053 -23,759 49,202 599.240 461 697 Total 430.315 146.363 283.932 179.707 39.859 139.748 109.830 134.324 5.424 5.424 Diurno Noturno 24.494 Faculdades Integradas 38.204 30.898 7.306 1.755 Matriculas em Cursos de Graduação Presenciais Total 140 728 105.192 31.800 168.406 10,334 9 10.273 273.598 Diurno Noturno Centros Universitários 1,000 142.071 90.683 4.312 14.646 Total 415,669 259 089 475.249 156.580 106 23.548 144.439 739.382 264.133 1.127 433 1.023 226 283.844 115.857 Noturno Universidades 632.058 384.602 236,518 10.938 495.375 130,190 Diurno 2,150,659 500.459 915.902 380.957 34.486 1,234,757 394.323 Total 2 003 756 (3) 378 376,739 Noturno 3 479 913 1476 158 25,486 674.916 Total Geral Diurno 104452 1051656 415,569 531 634 1261,901 Total Unidade da Federação / Categoria Brasi Comun/Confes/Filant Administrativa Municipal Estadual Federal Pública

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, em 30/06, por Organização Acadêmica e Turno, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2002

Matriculas

Disponível em <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse\_2002\_censosuperior.zip>, acesso em 17 set 2004.

### ANEXO E

A mídia como intelectual orgânico dos valores hegemônicos



Fonte: Revista Veja, nº 1739, edição de 20 de fevereiro de 2002.

## inistério freia concessões COMUNICAÇÕES Ministro Juarez Quadros quer retomar política de Sérgio Motta emissoras educativas

ELVIRA LOBATO

suspenden a aprovação de pedique haia mais de um candidato O Ministerio das Comunicações dos de concessão de emissoras educativas para localidades em disputando o mesmo canal de te-DA SUCURS AND DORIG levisão ou rádio.

inicio de abril, para coordenar a PSDB-MG) deixou o cargo, no campanha eleitoral de José Serra. outado federal Pimenta da Veiga os e a pressão de grupos políticos ler depois que o ex-ministro e de-O objetivo do novo ministro, lus-A nova orientação prissou a varez Quadros, é dimimuir os conflisobre ouninisterio.

municações de janeiro de 1995 a Quadros, segundo a Folha apurou, quer retomar a política de sergio Motta (ministro das Coque só auforizou uma concessão abril de 1998, quando morreu),

2 743 . . . . . .

Vo. Ele defende que as concessores de emissoras educativas, mesmo gratuitas, sejam distribuidas por processos públicos de licitação e que o Executivo tenha poder discricionário so sobre os canais des trados a administração pública.

duais, prefettos, ex-deputados e ederais, além de deputados esta-No domingo, a Folha micion do Henrique Cardoso distribuia cativas a pelo menos 13 deputados uma serie de reportagens mos trando que o presidente Fernan concessões de rádios e TVs edu candidatos a cargos eletivos.

2002) e contradiz a promessa de final ao uso político das concessoes, comuns nos governos loao A distribuição foi concentracia mo ministro das Comunicações dato, de que colocaria um ponto na gestão de Pignenta da Veiga code jameiros de 1999 a abril de FHC, feita no inicio de seu man

Em sete amis e meio de governo canvas. Ao contrário das rádios e Vs comerciais, que são vendidas vas continuam sendo distribuidas concessões de TV são aprovadas por decreto do presidente. As de ridio, por portaria do ministro FHC, forum autorizadas 239 raem licitações públicas, as educatigratuitamente pelo Executivo. As dios FM educativas e 118 TVs edudas Comunicações.

Para o diretor da Paculdade de "H. "Incassou" na promessa de moralizar" a concessão de radioliftesio, na medida em que nao conseguiu encaminhar o projeto da lei de comunicação de massa, que estabeleceria um novo marco dade de Brasilia), Murilo Ramos, Comunicação da UnB (Universi-Frecasso

"So posso alribuir este fracasso ao poder de pressão e ao lobby egal na radiocitusão. Figueireda (1918-99), de 1979 a

académico. Ele diz que o Grupo vinha detectando a distribuição de concessões de TVs educativas de Pesquisas de Política e Tecno-Lingia da Comunicação da Unis 14

O professor disse que o governo sões de emissoras educativas a fundações ligadas a políticos e 'violentou "o conceito de geradoguerredo e Sarney" ao dar concesretroceden aos tempos de Fia fundações ligadas a políticos. racke programação educativa, Segundo ele, a rachodifusão educativa deverta ser um projeto lo Estado e está se transformando 'na nova face do coronelismo eletrônico". "Os políticos se escondem também por tras de fundacoes religiosas one receberam concessões de rádios e TVs educativas." Murilo Ramos diz que o vanco de dados de radiodifusão are está sendo montado na UnB pelo pesquisador Israel Bayma

aponta forte presença de políticos

### COMPROMISSO

oncessões de radiodifusão e anunciou que elas Em seu printeiro ana de governo, passariam a ser vendidas em licitações públicas Fernando Henrique prameteu acabar com o uso político de



concessões de emissoras comerciais, mas as educativas continuaram sendo concedidas O governo FHC tornou obrigatoria a venda por licitação publica das HOLD EXPERITYO



Em sete anos e meio de governo, NÚMEROS

vendidas por licitação, FHC autonizou alem des 539 emissoras comerciair. 7 concessões educativas sem licitação. João Saptista Figueiredo (1979-85) distribuiu 634 e losé Sarney (1985-90), 958 — basicamente mmerciais — iqualmente sem licitacão



### TRAMITES

da Republica, as concessoes passam pelo Congresso, ande são referendadas. A maioria Depais de aprovadas pelo Ministério das Comunicações e pelo presidente das concessões autorizadas por FHC ainda esta no Congresso

230



### DESTINO

educativas autorizadas por FHC ioi profissionais de radiodifusão, mas grande número para universidades, igrejas e for parar en fundações ligadas a políticos A maior parte das emissoras



### EXEMPLO

Minas, de parentes do presidente candidato a governador de Minas, Aedo Neves da Camara, deputado federal e PSDB MG, recebeu IV em São João Del Rey

### EMISSORAS COMERCIAIS CRESCEM MENOS DO QUE EDUCATIVAS

Corcessoes em dez/1994 Cancessões em julho/2002

621

CONCESSÓES TOTAL DE

dez/1994

11tho/2002

07

500

Radros FM

educativas

educativas

comerciais

COTHETCIAIS

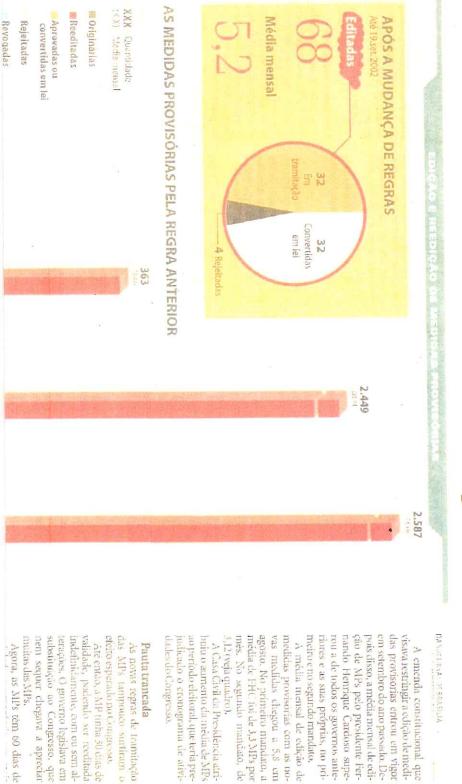
Rachos FM

Radios AM comerciais

em entrevista a Folha, que ignorava o fato da campanha de Jose Serra (PSDB) diz que de que concessões de emissoras educativas eram destinadas a fundações administradas por grupos políticos. O atual coordenador governo FHC, Pimenta da Verga, afirmou, O ex-ministro das Comunicações do privilegiava universidades

Ü

LEGISLAÇÃO Média mensal do governo FHC após medida restritiva supera a de todos os governos anteriores



MALISANG JC TANDLISTS ME

mores e as suas próprias, no prinando Henrique Cardoso supeem setembro do ano passado. Demeiro e no segundo mandato. rou a de todos os governos anteção de MPs pelo presidente Ferpois disso, a média mensal de edidas provisorias entrou em vigor visava restringir a edição de medi-A emenda constitucional que

média de FHC foi de 3,3 MPs por agosto. No primeiro mandato, a 3,12 (veju quadro). A Casa Civil da Presidencia atrimés. No segundo mandato, de vas medidas chegou a 5,8 em medidas provisorias com as no-A média mensal de edição de

dades do Congresso. ao período eleitoral, que teria prebuiu o aumento da média de MPs judicado o cronograma de alivi-

O Estado mínimo é um Estado forte

**ANEXO F** 



vanaac, prorrogaves por mas , 60, sem possibilidade de reedição. Se não forem votadas depois de 45 onde estiver tranutando. dias, "trancam" a pauta da Casa

nado criou um artificio: passou a considerar que a MP só chega à Casa quando é lida no plenário queando a pauta daquela Casa. já vão chegar ao Senado blo-Para evilar essa situação, o Se-

gresso precisa legislar sobre os eleitos remanescentes do periodo das perdem a validade, e o Condias, as MPs que não são aprova-—e retarda a leitura. O problema é que, depois de 120

bro. Não há perspectiva de vota-ção —nem das MPs nem de leis que reguiem os cfeitos jurídicos delas decorrentes. em que vigorou. Medidas provisórias não votadas conteçam a vencer em outu-

(WILSON SILVEIRA E SANDRO LIMA)

podenes. Números comprovam a influência decisiva do atual governo federal sobre a pauta do Congresso

# Executivo é autor de 57,8% da

DA SUCURSAL DE BRASILIA

Iona do Executivo, 140 liveram novas leis, 211 (57,8%) são de au-Longresso e convertidas em leis. didas provisórias votadas pelo do Executivo incluem-se 102 meno Judiciário. Entre as originárias origem no Legislativo, e 14 (3,8%), latura 365 novas leis. Do total de Entrarum em vigor nesta legis-

Ano

Legislativo

Judiciario

emenda à Constituição Federal рею Ехесппио. das quais 6 foram apresentadas promulgadas 18 propostas de lambem toram aprovadas c

a ascendencia do governo sobre o Civil da Presidência, demonstram razão da sua folgada maiona. que é votado no Congresso, em Os dados, fornecidos pela Casa

e finanças públicas, a predomigemnesse Poder, maior: 91,4% delas tiveram orinância do Executivo e muito que tratam de política econômica Considerando apenas as leis

cutivo, como a Lei de Responsabi do, varias tiveram origem no Exe-Entre as principais leis do peno-

departamento de Ciencia Política

Reginaldo Moraes, professor do

da Unicamp, afirma que as medi-

go Civil, projeto de 1975 aprovado da como seguro-apagão, e o Códi-

em 2001 e sancionado em 2002.

TVC-FVI			
t.			
1000			
-			
3			
0			
5			
Combata 3			
the service of the activities and activities and			
	9	idada Ficcal a la pla combata a dae susseistine mão cua varienti.	lidada Ficos) a lai de combata à des mendecides mão são evelucid.

Toutes Cara Carl da Presidência da Republica

Total

And And

2001 2000 1999

S 26 133

46

elisão tiscal, a criação da Cide

gentina, Chile, Peru e Equador. de legislar, como Colômbia, Ardade da vida política brasileira. estendem ao Executivo o poder Latina mantiveram medidas que Outras democracias da America

reposição de perdas das gerado-Domínio Econômico), a tarifa de (Contribuição de Intervenção no

ras de energia, que ficou conheci-

Delegação de poderes

política da USP, defendem a tese Figueiredo, professores de ciência Fernando Limongi e Argelina

simplesmente do direito de legisde que o Legislativo não abdicou ção dependeria menos da quanti governo. A eficácia dessa delegadescinpenha. dade de Jeis que cada Poder pro iat, mas detegou esse direito ao poe e mais do papel que cada um

orientam suas bancadas a votar e o esvaziamento das funções in-dividuais dos congressistas. Na dos de lideranças, que depois las do Executivo sobre as demais do Executivo sobre o Legislativo conforme o que los decidido. tes, a votação é decidida por acor maioria das maierias importan cia, que dão primazia as propos seriam, de acordo com Limongi e Figueiredo, os pedidos de urgên-Os principais meios de controle

so, trancam a pauta. sa no prazo de 45 dias. Depois das dente da República pede urgência precisim ser votados em cada Ca-Projetos para os quais o presi-

são para uma aprovação rápida. de tramitação —torma de pres trancam a pauta depois de 45 dias Medidas provisórias também

### seus objetivos CPIs atingem Apenas quatro

DA SUCURSAL DE BRASICIA

oblido resultados relevantes. gu os objetivos a que se proioram insialadas nesia legispos, embora quatro tenhan latura. Nenhuma delas atm-Nada menos que 20 CPIs

mara) foram responsavers, expuiso do PFL. dor Luiz Estevão (DF), então nado) e do Narcotrálico (Cáno PMDB, e do deputado ção dos mandatos do senarespectivamente, pela cassa-Hildebrando Pascoal (AC), As CPIs do Judiciário (Se-

edição da medida provisoria des pelo Ministerio Público. investigação de suas atividamo empresas e defermmar a desportivas a lundonar coobrigar clubes e enticlades que "moraliza" o lutebol ao bol (Senado) o mérito pela Atribui-se à CPI do Fute-

laridades que procurava no do) nao encentrou as arregu-A (Pl dos Bancos (Sena-

## DASTICUESALDE BRASILIA Jomissões temporárias são extintas sem concluir trabalho

Em firmein.

Há também as cumissões de medidas provisórias, Cada MP

A camara criou 97 comissoes temporárias desde 99, das quais 50 ainda estão em funcionamento e deverão ser extintas automaticamente no fim desta legislatura, em 31 de janeiro.

Os projetos de deputados, em tramitação nessas comissões, serão arquivados automaticamente. Se seus autores forem redeitos, poderao pedir seu desarquivamento nos primeiros seis meses da legislatura. Nesse caso, uava comissão será formada.

Não estão sujeitos a arquivamento, entre outros, projetos de jai recebidos do Senado e os de autoria do Executivo.

A profusão de comissões temporárias se deve a um dispositivo do regimento da Câmara que determina a criação de comissão especial para apreciar os projetos delei cujo mérito abranja as áreas decompetência de mais de três comissões permanentes —que acataram sendo esvaziadas.

endine the comment between the comment and second account to the comment of the c	Total	Outras	Oble	Ектелная	Pl	Pl	Especials PEC	Comissões
in pages by the minimum and symmetry.  The spirothand minimum and symmetry.					*			-
rational range and a	50	i.n	3	-1	12	2	27	namento
	47	w	47	.ts.	Ly.	va.	20	Encerradas
	97	(2) (2)	77	UP:	75	Un	47	Total

Assiris, para agilizar a tramitação, ticou estabelecido que fossem apreciados apenas por essa comissão especial. O resultado não loi o esperado: há comissões

que passam um ano sem reunião.
Além disso, a Câmara, que ja
tem 18 comissões permanentes,
cria uma comissão para cada proposta de emenda constitucional.

provoca a criação de uma comissão específica, composta de depatados e senadores.

O Senado tem sete comissões permanentes e não cria comissões temporárias nem para projetos de lei com propostas de emenda.

Nos últimos dois anos, a Cámara criou mais chas comissões permanentes: Segurança Pública e Legislação Participativa.

A criação da Comissão de Legislação deve compensar o fato de que se demonstrou inaplicável a iniciativa popular para apresentação de projetos de lei.

Alguns projetos foram apresentados como manda a Constituição, com mais de i milhão de assipaturas colhidas em pelo menos cinco Estados. Só que não seria mostival confederas ascinentinas

corrupção.

possível conferir as assinaturas.
O regimento foi alterado para permitir que entidades de classe sugiram projetos de lei que, se aprovados, são apresentados pela comissão.

sistema financeiro, mas expós à opínião pública a opemção do Banco Central para salvar dois bancos desconhecidos (Marka e Fonte-Cindam) ao custo final de R5 1,6 bilhão.

A CPI que prometia ser a mais rumorosa de todas foi barrada pelo governo. A oposição bem que tentou, mas não conseguiu reunir as assinaturas necessárias (171 na Camara e 27 no Senado) para instalar a CPI mista da

A Câmara chegou a criur também duas CPIs simultămeas para a borracha, junto 
com a CPI da Punai e do 
Desperdicio de Alimentos 
em Governos Anteriores a 
PIAC, etas impediram por algum tempo a instalação da 
CPI da CBFNike.

### ANEXO G

### O Consenso de Aracaju Gustavo H. B. Franco

O final do século XX trouxe algumas duras e importantes lições sobre como as nações devem se conduzir no plano da política e da economia. Os valores da democracia liberal e o respeito aos direitos humanos, por exemplo, se tornaram consensos praticamente universais. A ponto de haver quem dissesse, especialmente após o colapso do mundo socialista, que essas posturas eram "finais", ou que a humanidade tinha chegado a "conclusões" nesses temas.

A idéia do "fim da história" pode ser atacada, como de fato tem sido, por muitos ângulos. Mas talvez seu lado mais robusto seja exatamente o que proclama a durabilidade, para não dizer a vitória, ou no mínimo a ascendência da democracia diante de qualquer outra forma de governo. São poucos os que dizem que este consenso é de Washington e que não passa de uma conspiração dos americanos para subjugar as outras civilizações ou para minar o ideal de "nação" nas áreas periféricas. Não se vê gente dizendo que a soberania nacional deve ser preservada a ponto de que toda nação tenha o legítimo direito de praticar o genocídio, a ditadura e a tortura. Antes pelo contrário, hoje já se aceita pacificamente a violação da soberania nacional, por uma ou mais nações, com o propósito específico de evitar que os crimes acima mencionados sejam perpetrados. Não é outro o objetivo das tropas das Nações Unidas na Bósnia ou no Timor.

Mas e no plano da economia, será que o fim da século também consolidou princípios, práticas e instituições das quais não faz muito sentido divergir ? Será que a experiência de desenvolvimento econômico das últimas décadas também não nos trouxe lições claras sobre o que funciona e sobretudo sobre o que não funciona mais ?

Não faz mais que uma década que um pacato pesquisador do Institute of International Economics (IIE), o professor John Williamson, cunhou a expressão "o Consenso de Washington", para resumir o que tinha ouvido de representantes de diversos países ditos "emergentes" sobre as reformas tendo lugar em suas respectivas nações. A expressão era um achado, e rapidamente foi consagrada. Mas deve-se, em primeira instância, a um pequeno e importante detalhe geográfico: a reunião teve lugar em Washington. Reuniões desse tipo, quando chegam a conclusões assim tão firmes, com freqüência geram coisas como "O Compromisso de Roma", "O Tratado de Viena" ou a "Carta de Aracaju". Se o IIE tivesse feito o seminário em Abdijan ou em Timboktu, o Consenso teria outro nome e seguramente o "Consenso de Timboktu", como o de Aracaju, não estaria sendo criticado como o de Washington.

Uma segunda consideração sobre a (im)popularidade da expressão "Consenso de Washington" é que o seminário teve lugar na presença de inúmeros representantes de organizações internacionais, como o FMI, o BID e o Banco Mundial. Para esse povo nada pode ser mais apropriado que a consagração de um conjunto de princípios cuja disseminação se torna instantaneamente uma razão para a existência dessas organizações, sempre a procura de um motivo a mais para justificar suas atividades e seus gordos orçamentos. Os técnicos dessas instituições, depois do seminário do professor Williamson, se tornaram proprietários de um Evangelho. Que mais poderiam querer além da existência de um Consenso assim meio religioso, e além do mais de Washington, parecendo que foi idéia deles ? Um "Consenso de Aracaju" bastaria, mas não seria coisa deles do mesmo jeito que um de Washington.

Mas, no mérito, o que parece cada vez mais evidente é que existem sim práticas e instituições no terreno da economia sobre as quais é muito difícil discrepar. Orçamentos e sistemas previdenciários relativamente equilibrados, tributação progressiva, abertura, mercados como instituições centrais de vida econômica, agências reguladoras que protegem a competição e o consumidor, liberdade de empreender, governos leves e fomentadores, há muitos princípios econômicos quase que universalmente aceitos, como há padrões em contabilidade: "comumente" ou "geralmente" aceitos, por que fazem sentido, mas não impostos por ninguém.

Diferentemente dos consensos políticos acima mencionados, ainda é muito difícil que um país seja advertido que o seu déficit fiscal é irresponsavelmente grande ou que o excesso de regulação atrapalha o funcionamento eficiente dos mercados. Pelo menos sem que isso seja interpretado como uma impertinência e uma invasão à soberania. Parece prevalecer uma postura de que todo país é livre e para fazer a confusão que bem entender na sua própria economia. Ou seja, todo país está

autorizado a ter o seu Projeto Nacional como, por exemplo, a Coréia do Norte, e não há nada que se possa dizer a respeito. De acordo com essa lógica, a adesão a princípios geralmente aceitos para a boa política econômica é considerada uma abdicação do ideal de "nação", a submissão ao "modelo neoliberal" preconizado pelo maldito "Consenso de Washington". Como se fosse sagrado o direito a fazer bobagem em política econômica.

Talvez o problema seja mesmo de terminologia, pois o tal consenso é de Washington. Se fosse de Tinbuktu ou de Aracaju, tudo seria diferente. O fato é que a economia global aproximou as nações a tal ponto que é cada vez mais importante para o conjunto que uma nação importante não se entregue a heterodoxias. Por isso precisamos urgentemente promover um congresso internacional em Aracaju para discutir as reformas nas economias emergentes e a globalização.

Disponível em:

### ANEXO H

A expansão da rede privada e o sucateamento da educação pública

FOLHA DE S.PAULO

CAMP

EDUCAÇÃO Segundo Censo do Ensino Superior, esse aumento

### Número de novos univ

LEILA SUWWAN

DA SUCURSAL DE BRASÍCIA

De acordo com dados preliminares do Censo do Ensino Superior, que será divulgado hoje, o número de alunos que ingressou nesse nível de ensino cresceu 16,46% entre 2000 e 2001, sendo que o impacto foi quase todo absorvido pela rede particular, que tradicionalmente recebe avaliação pior do que a rede pública. Dos mais de 171 mil alunos adicionais do ano passado, 92% foram para instituições privadas.

Além disso, o censo mostra que o grupo com maior crescimento percentual no ingresso na universidade foi o de alunos com mais de 50 anos.

Em 2000, entraram no ensino superior, por vestibular ou de outra forma, 8.709 alunos nessa faixa etária. Em 2001, esse número passou para 10.721, um crescimento de 23%. Na faixa etária de 40 a 49 anos, o número de ingressantes chegou a 56.710, um aumento de 21,73% no período.

Praticamente a metade dos alunos que entraram no ensino superior em 2001 tem entre 19 c 24 anos, faixa que teve o menor crescimento, 14,82%.

O crescimento da rede privada se deve à liberalização do aumento no número de vagas condicionado a bons resultados no Provão de ingressantes foi quase todo absorvido pela rede particular

### ersitários cresce 16%

(Exame Nacional de Cursos) e a uma boa avaliação das condições de funcionamento.

O governo considera essa ampliação necessária para garantir o acesso ao ensino superior, especialmente dos alunos do ensino médio público que não conseguem vagas nas universidades públicas. O Ministério da Educação considera que os alunos com esse perfil que não podem pagar pelo ensino superior privado devem poder contar com financiamento do governo.

Público versus privado

Entre 2000 e 2001, o número de alunos novos nas instituições privadas aumentou de 774.636 para 931.457, um crescimento de 20,24%. Esses estudantes representam 77% do total de ingressantes no ensino superior em 2001, que chegou a 1,2 milhão.

A rede pública (instituições fe-

derais, estaduais e municipais) teve 274.816 novos alunos em 2001, 15,25% —3,702 — a mais do que no ano anterior. Esse acréscimo representa 8% do total.

Nas universidades federais, 139 mil novos alunos foram admitidos no ano passado, 2,8% a mais do que em 2000. As estaduais receberam 106 mil estudantes, um aumento de 5,3% no período. Já as instituições municipais tiveram um crescimento de 13,79%.

PASINAC 1 \* SÃO PAGIO, LEIÇA FEREL. 16 DE DEZEMBRO DE 1003 \* INCLUE COTIDIANO

EDUCAÇÃO - Na contramão das universidades públicas, faculdades pagas reduziram notas E e aumenturam notas A em 2003

## Particulares melhoram no provão do MEC



A universităria kuciana Leandro da Silva, 19, da pedagogia da Unicamp, que é contra o provio

AMA PAULA TARRIARRIO CAROLINA FABILA

A nethique des cursus des prin upus universale des parlienhares da vegio de Compinas em 200 melho en un relação de arro passede, na cunticanto da revitação des públicas, conforme desdos de proveir develusados contem polo-

Ministeinica Educação.

A avalação se refere apenas a

Tasa dos altanes na procesa, cao
jacinanto a anelhe de caraticas e
de carpodocente.

O número de correins & e B
clas prosipas universidades parcubaros de regale crescen, an
quanto as cons D e B upecenna
mirroche de.

intens, as particulares —Chrima pi Universidade Menolina de Persidentello PUC Campinas (Posificia Universidade Carolies) e Top (Diversidade Faulis al — avecam 17 onoceilos A. 2 B on 1900, comea sete em 2002 Os conceilos De E carban de 17 para 3 no mesmo período.

Entre as jublicas con cargit na região - Unicamp Universidade Estadual de Campinas, Unico (Universidade Danciasi Paulinas) e Ubje (Universidade de São Jano)—, o número de conceitos à to en mances em tó e a quanto para de de Do e Lancia de quatro para

pesarch lenderch, as int

margariloo sidade p alunos r agando d Nacional

Na Unicamp, por exempas, em briero número de comedida A renha carcia de 12 para move, rassres ultimas mos mais da metado cos 16 cursos avalados obiere o conceiro A.

Os piones residuados ficaram com comos de cinars cursons, unicaragiera, historia, pedegogis (m dos com L), progguida (D) e ciencias biologicas (C).

O curso the preziguida obseve o was terredro il consecutivo, mas man seri extuno devisioni bus avu lanĝas do quadro docente tieto textomosta página).

We campus da Usasy em Ru-Caru, o curso de pedagogia tambur colega son teneiro E conse artiva. Esi nosastambém podem ser atribuida so beicole dos atums. Desde 200, menos de 300 de sexultartes respondem às questões da avallação.

Para a Chicamp, o bojcore foto prios alumos nessas areas justifica as actas abstract de B.

No caso do curso de ciências biológicas, per exemplo, que parsou de conceito A, em 2001, pura C. neste ano, a puracipação no provão cará de 97.7% para 486

no periodo avalanco.
"Lena prova de queem boras não pade ara lor um cusa do

sidade públicas sinde mantéro es qualvo asses dederem a estudos animos mas bem studiatos, ae te de pedigoga da Unicamo ka gundo dados do tiago (hacimo masacas terrango 27. Nacional de Estudios e Petiquises from nota oficial, a Unicamo to.

a Fin nota disit, a Unioupi itatium numeri que "a leita concironte for pelo cuon dese se cioquio de materia de seus alumos de materia de seus alumos de materia de seus alumos de materia de participar de provato deste ano perintidad que entidades de ensino a a proprio universidado".

R. tass tinamicios particulares as notas Pie F quo podere social, no budia su inevinente dos alturos ferri tredes es casos, mais de 909, responderanció paseu.

A PUC-Campina intermos, pre meio de salo assessoria, que comentamo oresulaçõe de la comentamo oresulaç

A Unimery e a Uniperneur procarquing pela Vollara, por metro de suas casacetas de imprensa mas min comunentam a neoflação. Segundos diretos de estatás a todo faces, Edino Rissoff, SJ, n pro-

semperila des alanos.
"Só o provio é instriciono pacanyaliar neuro", disse Ristati.

Vacantio avalia o curso, observate

Conforme Rescal, a mudança de cristoiros no prevam gara 400 dese redustr a lexicose, que, en nivel nacional, não toi significad vo necle não. "Era 400 foremas que e 2,3 milhões de conditirua. Erido, "corras de fazer a peros por stanstrapent de altinos, enc accidapenticalos polo între", dese

今(日本が付Sna pág、CN

And A Appelelization states to	Current	Psicologica	Personna	Odentologia	Medicina aeterinaria	Moderna	Materiatica	TOTAL .	tanalismo	Historia	CHARLEST STATE	Fannaudio ngia	TITLE STATE OF THE	Days at an	Engenhaus quirtics	ingotheria riccanic	Engenharia elentra	Engenharia civil	talien nagern	ECONOMISS.	Cinero	Chicago terrolina	Binjogla	Arquitesura e urbar amo	Agrancersa	full internation	Think a	
Tight was stay in a	25		ren	7		± 7°	D-	-		m	0		· Da		-	57	I.	20	res d	in the		. 1	~				3000	22,16,23
7.0	Je.		res.	œ	- 63	= .3		in	e I	CVIII :	×		Pa .	į.	N.	30		<b>2</b>	m 3	2						Andrea parter	2002	A CASS
59	0	<b>37</b>	٠.	nes	1.0	= 1	5	b- 1	77 (	- > }	4	T)		ÇET .	į		. 11	Φ.	78 *	- 5	o r	1	1 1		r	1 5	Think	Testing.
1	S .	7	· •	י פר		9 6	× 1		7 1	• •	× . 3	SC:	ii 2				i (4	9	٦.	- 0	D (		5 0	ž.		2002	CUVE	Selicials
		-		÷ .			0	2	)				1. 1	272				'n			7				-	Canto	TOTAL	g
				0			r		-		-		K				2 2	-				,				7687		da.
		u i		,			10		1 25				i i	7			P 15				1 52	1 1			204	SKINZ	Phones	
		1.5	40			117		3 5	y 12	<b>9</b> 9			10	91			-		7	1 77	+ -	F			-67	THE	DODO	109
- 10								1												0						5002	Shortalla	phaeia
				Q.			,	*		,		4											6		7	7307	bend d'Oes	
	-	F	. 7		•	2-			1	*		-	N 1		,						- 14	2.				2005	Se .	8
		100			1,	Jico					18	•	, ,		v			54			290	-6-	201	*	-	2002		Cleana
,						9		9			į.															2003		Esal
Y				F		ì			-					8					70					1		TOOK		1-054
The state of health and the chill	cento i —emerciagem e historia.	Outros dois cursos Exercin con-	With	tur de estatisticas do Ingo, 101eo	considerado ram", alsee o dire-	he 100% de disciones seg, de lida,	quadro docente com prancamen-	com resultable competitiva e um	hoicate. E impossitel um c.uso.	memo de um curso em cima co	Fice differ institute of table	WEST MAN AND AND AND AND AND AND AND AND AND A	an etimo, no ano pessado, esse	ues no paresto, 11,9% respendance	- HOUSE AND TRANSPORTED AND A SOUTH	a tathat and talk of a coper	CVICERS I, UM dos d'Heres unit-	argava refrégação es soume sus	supportation of the composition	do a lago, liste sat o terceiro uno	estrutura chi netiveredibide, segun	maliação do quadro decemenda	camp to salvo de estimado peto	U casso de pedagona da Cir.		TO COLOR OF THE PARTY OF	Tro-callanting to	

## Mais ricos tiveram as melhores médias Boicote na pedagogia teve assembléia

ं प्रथमि अभाग्यक वामियांक क्षेत्र मुद्ध do pelo MEC neste una campoção ao desempenho dos alunos e THE PROPERTY OF THE PARTY OF TH suspeitas do ministério em reaestra, no Estado de Sito Paulo, as Os resultados do provio aplica-

Ive do prove totkem rends fami-liar mensal superior a RI 7,000. rio mostra que 31,6% dos alimos renda familiar, meltor o desem-penho dos graduancios. O relatodo luep, quante mator o gran de escularidade dos país e maior a ста вретеживает водежит в

The search com is questionaico - Pureiro, Sessillos graducacios conrenda até 85 720 aproventaram

gradunades que só lém acesso ; TV liveram as picaes málias, res notas toram elvidas price aloons que fem acessu à meruel, Os fluctuated no resultado. As me ho-

O parel de mális também to

ste da Unicarrip restratram unha la lancado de partido, assautseinan aschedeck incupe

Ach letteiro and entseuriora delsar dis estrantes in born Jurinarquetto

Service Control Contro

Os iduace do aumer de pedajanguinte", disse n estudarde jaransa de Camarga, 37. neuto com que a avadiação o teles. Neuso objeto de estudo é a neello-ção e o professor, está na sain sempre camesco para austim quem fi-अंद तमाह क ह्यांज्य एडज्या असी पाम हत "Nao con ordennes com a mat-

la a territa de Enciana Legado;

्नंत्रिक्षेष्ठां अन्त्रित्व आहेतीत्र — वि. O curso de popular o have cua catto ii —amorragem e historia. Duties deligenties averan caer-

, do a ser empregado palo MEC. ano de pedagogia, classe que vac rotusias o novo modelo de avaliado Sliva, 19. que carsa o segundo

a provin e uplicada hoje, mas nac contra una evaleação. Esperacous que a para avaliação made", adre-TEMPERATURE. эн Ундол жиле; в в тисто капену...

umivemsima Des Aumento se deu entre 1995 e 2001, segundo Censo do Ensino Superior, divulgado pelo Ministério da Educação

# Cursos noturnos privados crescem 96%

VITENALIC TESTINGS VIEW

O mornero de alumes que cursam universidades e foculdades particulares a noite praticamente dubron, aos, deis mandatos do presidente Fernando Henrique Candoso, As matriculas do período noturno na rede privada passocion de 71 mil para 1,39 milhão entre 1995 e 2001, um crescimento de 98%.

Mais de 3 militões de altinos estavammaticultulos no cristino superdor até o princiro semestre do em passabu, sendo que um terço em catouro () aumento com relacito a 200 toi de 12,5%, segundo o Coras do Ensino Superior, divulgado cartem pelo Ministério da Educação.

Mais da metade de todas as matricolas são de turno da mitte. Na rode privada, que coucentra 69% de todas os alumas, dois terços es tuden a rode.

bica o mínistro Panlo Remato bioriza, a atruplinção do ensirio sucretor a devera dos faturese a meboria do fatas no ensino básico en lexifolização na expansão de lexifolização na expansão de repais permitida pelas avaliações observoras.

"Hoi remes un sistema mais nomogênes em termos de qualilade desado às availações", disse-

Porém, até hoje, nenhum curso idi Jechado devido à resultacios nesabsiadirios en Provao (Exame Nacional de Cursos) e nas avalia-

> ções de condições de crisino. Os 12 cursos de letras e malemálica que seriam fechados no ano passado obliveram liminares na Jusliça para continuar funcionancio.

Questionado sobre como conciliar a abundante oferta de cursos pagos com a necessidade de absorção de atunos de batas renda, o ministro afirmou que caberá a seu sucessor ampliar o financiamento estudamil, que atende hoje cerca de 180 mil alunos, 6% dos matri culados. Ele estima ser necessário auxiliar 500 mil.

### Vagas sobrando

O número de vagas oferecidas pelas universidades voltou a caceder o total de alunos que conseguiram passar no vestibular.

No caso das públicas (federais, estaduais e municipais), cerca de 12 mil vagas não foram preenchidas. Já na rede privada, 360 mil vagas sobraram, número superior a todas as matriculas do Rio de Janeiro em 2001.

Os dados refletem a tendencia dos anos anteriores e, para o guverno, demonstram que a rede 
privada faz "reserva de mercado", 
isto é, abre vagas excessivas para 
alender a demanda futura.

### Eficiência

Nas universidades featerais, o número de matrículas cresceu apenas 4,2% cutre 2000 e 2001. Segundo o ministerio, o aumento de vagas foi consequência das políti-

s cas salarial e de financiamento deste governo, que incluiu condicionantes ligados adocencia,

"O crescimento nas federais se deve a um aumento de eficiência", disse. Nas federais, entre 1995 e 2001, es alunos aumentaram em 37% e os professores, em upenas 19%.

Nesse periodo, o mittrero de almos nesse mirel de ensimo em todo país armentou 72%, enquanto o mimero de docentes cresceu-40%.

O grav de formação também melhorou. Em 1995, 60% dos pro-fessores triham apenas curso de especialização, 20% haviam fedto mestrado e 16% tinham doutorado. Em 2001, a porção de professores "especializados" cutr para 46%. Os mestres e doutores passaram a representar 32% e 22% do total, respectivamente.

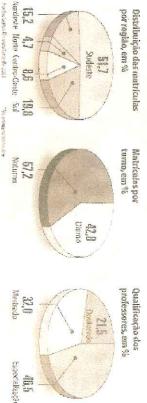
Na região Norte, o número de matriculas cresceu 23% entre 2000, e2001, maior indice do país. Apesar disso, a região só concentra 4,7% de todas matrículas. Mais da metade de todos os aburos universitários estão na região Sudesses, sendo que São Paulo é responsável por 30% do total.

savel por 30% do total.

No Mordeste, o número de mairiculas chegon a 450 mil no-ano passado, 190 mil a mais que em 1995. No Sul, o aumento foi de 82% no peciodo, la na região Centro-Oesto, o número de matriculas mais que duplicou entre 1995 e 2001, atingindo 260 mil.

> 1007 2000 1999 1998 1997 1996 1995 1994 Ano Número de matrículas\* 1.561.034 1.945.615 1.759.703 1.868.529 2.125.958 2.369.945 3,030,754 2694.245 Número de instituições 24 851 894 · 973 900 . 922 > 1.097 1.180 1.391 Número de cursos 6.132 5.562 0 6.252 PF0.0 6.950 ⇒ 8.878 10.585 12.155 Número de docentes 148.320 - 145,290 141,482 165,964 D 173,836 · 183,194 165,122 > 204,106





FMG suspende pagamento de energia, água e telefone

## MEP SELECIONA DOCENTES

comes han as seguates areas: havaesidade Metodista de Piracicaba — UNIMEP — está selectroarido

### FACULDADE DE CIENCIAS DA SAUDE

 En regime de úndicação, tempo integra (40 horas), para o filostrado em conoradio maia - Modeo de Estados "Clínica Foscapidiológica". Linha de chega subvenine commitation

um regimo — dopoleção, tempo integral (40 fores), para o bitedrado en amanadicioque - Mundeo de Letidos "Clinica Fonoaudiológica" - Linho de :: Audiologia

are discharation de 4 de dynamina à 3 de desembro de 2002.

and the leasurement of 14 a 28 de poyumber de 2002. C. Ledicação serriço por a 20 horas), para a escristro de Supervisionado em Farmácia IV (rede pública), no puso da

## PACHLDADE DE ENGENHARIA E CIENCIAS QUIMICAS

l'ecuciogia de Materiais Poliméricos . Em sejente de horascada, para a disciplina Gerenciamiento de Refjeitos Selidos Politivericos do Curso Superior de Complementeção de Estudos em

varior, em regimo de nomestable, para as seguintes disciplinas no ourso de

FERNANDA KRAKOVICS

DE BARNES FOLLS

toi tomada pelo conselho univermente R\$ 2.2 milhões, \( \Lambda\) decisão cit financeiro de aproximadader o pagamento de serviços esde Mines Germs) decidiu suspensencials como energia elebrica, agua e telefone devido a um défi-A UFMG (Universidade Federal

do governo federal", disse o assessitário anteontem. sor de imprensa Regis Conçaives. der do recebimento de repasses nos até o finai do ano, e vai depensuspensão temporária, pelo mever corte dos serviços. "E uma the or tornecedores in foram in tornuctos e a principio não vai ha-A assessoria da UEVIG afirmou

è de RS 5.7 milhões e a despesa Gazzada, a receita da universidade Segundo a reitora Ana Lúcia

prevista até 31 de dezembro é de R5 7,9 milhões. Para ela, um dos aspectos mais "dramáticos" da crise orçamentària refere-se ao viço de pronto-atendimento. esta cont um dehen de KS 600 mil par mês e poderá suspender o ser-Hospital das Clínicas. A unidade

encontrada emergencialmente foi Congresso Nacional, "Quarernos mente", ahrmou (longalyes. não tinha sido utilizada integral usar a verba para beneficios, que do teve a luz cortada. A solução Federal do Rio de Janeiro) quancusteio", com a autorização do lhão da rubrica "benefícios para fazer como a UFRJ (Universidade Andres e remançar R\$ 1.4 miprevistos na emenda chamada precisaria receber R\$ 2,1 milhões Para lechar as contas, a UFMG

naria de energia elétrica do l'Uo, Em agosto, a Light, concessio-

A assessoria do Ministerio da Outro lado milhões, deixando hospitais da por causa de um débito de R\$ 7 cortou o formecimento à UFRJ

pago apenas no lima do mesdo valor até o dia 10, limite para o pagamento. O restante tem sido derat tum depositado apenas 30% das universidades). O governo ic duodécimo (1/12 do orçamento to no atraso no repasse mensal do Outra queixa da Ul-MG é quan-

relativo ao convénio restaurante, de R\$ 750 mil para a Fundação Também será cancelado repasse mil com a Imprensa Nacional xará de pagar uma divida de R\$ 50 universidade anuncion que deimento de serviços essenciais, a Universitaria Mendes Fonentel. Alem da suspensão do paga-

> empenhado em viabilizar a libe ao contingenciamento do orça Educação afirmou que o atraso todo o serviço público tederal. Se ração da entenda Andifes. gundo a assessoria, o MEC está mento, que seria um problema de

transporte (minuca de peneticios) de lei que remaneja saldo de vale e sanção presidencial ao projeto mento das lies (instituições fedeluições Federais de Ensino Superam liberados R\$ 330 milhões. mento da União para as lies, io-105-450 milhous previstos mounça te da Andlies, Mozart Ramos, dos para custeio. Segundo o presiden rais de ensino superior) para 2002 Souza, pedindo liberação do orça tro da Educação, Papio Remuo dor) encaminhou oficio ao minis-Nacional dos Dirigentes das Insti-Ontem a Andifes (Associação

EDUCAÇÃO Instituições fazem 'malubarismo' para pagar contas, diz presidente de entidade que reúne reitores dus federais

# Joverno atrasa repasses a universidades

HESSANDRA KORMANN

As universidades federals en

l'edernis de Ensino Superior do

recursos próprios das federais, de so previsto na chamada Emenda no repasse mensal do duodécimo Vedifes, e o bloqueio da conta de lades), a não liberação do dinhei-1/12 do orcamento das universi-11/2 très fatures basicosi o atraso

sendo adotadas medidas de ecotorna como restrição no uso de Com a futa de recursos, estão

gentes das Instituições Federais aconcio com a direção da Andiies

Assessação Nacional dos Diri-

telefone e de aparelhos de ar-con-

altum desde material de limpe

za alić medicamentos em hospi SOLD HERSCHAFFOR

Rua económica atual os. necessión devido à campuningenciamento de verbas públi-Ecucación, o problema é de "con-Segundo o MEC (Ministério da

atrusado nos clúmos quatro me-O dundécimo, que deve ser pa-ço nuensalmente até o dia 10, tem ses, segundo a Andides.

com ameaça de corte de luz", dissas dos estudantes. Os reitores letone, material de limpeza, boldo més anteriar, contas de luz, te c que femos de papar as despesas més acebemos 50%. O problema пины ареная 30% он 40%, Neste Ounted chega o dia 10, o MEC

> Emenda Andlics (emenda orçatein) também não chegaram, mentária para despesas de cus-Os RS 90 milhões previstos na

mulhões desse total. no autorizon o repusse de RS 32 No dia 10 de setembro, o gover-

### Convenios

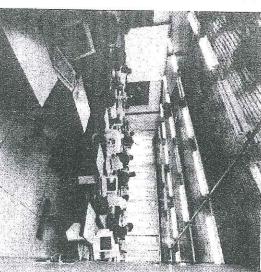
convênios (que permitem a utilibalho das universidades, mas os toram assinados. zação desse dinheiro) ainda não viados ao MEC os planos de ma Segundo o reitor, já foram en

mos passar despesas de um ano vem vai ser ourn governo", disse para o ano seguinte, e no ano que ponsabilidade Fiscal, năn podeem dezembro. Pela Lei de Rusnão adianta liberar o dinheiro só duodecimo não é suficiente. Mas nosso ano orçamentário, pois o do fundamental para techarmos o nheiro da Ernenda Andifes tem si-"Nos últimos très anos esse di

vestibulares, por exemplo. ent convênios com governos estatidos. São recursos arrecadados mos, bá cerca de RS 92 milhões rebém bioqueou recursos próprios duais e com taxa de inscrição dos das universidades. Segundo Ra-Em setembro, o governo tam

da entidade. fundações', afirma o presidente ser diffeil. As universidades estão do vestibular, que começam em tendo de tomar empréstimo das novembro. Sem o dirheiro, vai "Precisamos executar as provas

runcionários e 6.000 trabalhadomentárias, as universidades jedecerca de 5.000 professores, 7.000 rais ainda entientam déficit de



Estudantes na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo

### OUTRO LADO

refeve verbas de todo setor público Governo diz que

da Educação Superior do Minao apenas as universidades". do o serviço público federal e nistério da Educação, "o conluntura economica, ateton toblicas, necessário devido à con lingenciamento de verbas pú Segundo nota da Secretaria

les, amota diz que o governo es-90 milhões da Emenda Andibro serão repussados no dia 30. dia" e os 50% referentes a outudos duadécimos estão "em Emrelação a liberação dos R\$ Diz o texto que as liberações

> tá empenhado em viabilizar a nerados R\$32 milhōes". liberação da verba. "Dos RS 90

novembro cando o suldo a ser liberado em governo já liberou a quase totaidade das receitas próprias, fi-O texto afirma ainda que "o

nimo possíve?, coadulanota, suas atividades afetadas o mique as universidades tenham dido pelo governo federal para cimento do esforço empreon-A Agencia Folha contatou a "A Andifes tem pleno conhe-

vel para fulur. (AK) e não havia ninguém disponí da secretaria estavam vuganco tos, mas foi informada que os representantes do ministerio e assessoria do MEC e da Sesu rior) para obter esclarecimen-Secretaria da Educação Supe-

## Curso privado não preenche vagas

LUIS RENATO STRAUSS Chatatarated

dandis que somañam de R\$ 1,2 biliberação de financiamentos estubrir essa bauna, seria necessária a recidas estão octosas e, para coção do setor: 31.5% das vagas ofe privadas de ensino superior apre-Particular Brasileiro, a atual situarum Nacionali Ensino Superior sentaram nesia semana, no 4º Pó-Representantes de instituições

possibilidade de favorecer, na dis lir dos resultados, será estudada a educativo desenvolvidos, çoes cum programas de crédito tribuição dos recursos, as institui-

correita essa opção. nos privados de crédito e não retis, "Multus desconhecem os plalinhas de financiarnemo estudaninstituições financeirus oferecem divugação de quais empresas e Outra iniciativa do órgão será a

estara disponivel no sile do Minis-Hauschild, diz que, em 15 dias

Indo anuais.

no vestibular — Vagas oferecidas

Alunos ingressantes

Editoria use AnterFursio lineged



dat autonomia para a criação de Directizes e Pasas da Educação de 96 para 97, apos a Lei de

101.155



zart Neves Ramos, que também é reitor da Universidade Federal de a o bresidence de cultidade, Mo-

das unidades de ensiro controla-das pelo Estado, de acordo com o

Salitar a de fora; i dina imagen

### A CHISE WAS FEDERAIS

### O que diz a Andifes

Postituições Federals de Ensino Superior) l'Associação Macional dos Dirigentes das

### O que diz o MEC

a dia 10. Neste mes, só foi liberado 50% do total universidadesi, que é pago todos os meses até guadécimo (1/12 do orçamento das Hà cerca de quatro meses o guverno — Os 50% que la tarm federal paga com atraso o repasse do sergo liberados ate o cia 30

ATRASOS NO REPASSE DE DINHEIRO (Ministério da Educação)

### **EMENDA ANDIFES**

setembro. Más até agora us convênios não o repasse de RS 37 milhões no dia 10 de foram assinados, e o cinheiro não cheçou cobrir despesas de custeio, o governo autorizou strasadas, Dos RS 90 milhões originais, para As verbas previstas na emenda ao Orgamento da Andifes também estão

empenhado em liberação da verba viablizar a O governo esta

### **BLOQUEIO DOS RECURSOS PROPRIOS**

convenios, projetos e taxa de inscrições do universidades, gerados, por exemplo, com vestibular. Há cerca de R\$ 97 milhões bloqueados bloquedu a conta dos recursos próprios das 💯 Em setembro, o governo federal

em novembro O saldo será liberado

His no pais

de ensino superior

que and unit minus dire statu que ap Brasilvira de Mantenedores de denie da AlbitES (Associação ta die ne, prisos. frar em una universidade por lalsino médio e não conseguem cocativos serium destinados a cerca Ensino Superior), os creditos edu-

alunos." catedito chegasse a até 50% dos estudames, 'O ideal seria que o nunciamento atingem 10% dos presidente do Semesp (Sindicuto disse. (abriel Mano Rodrigues, que atuatmente as políticas de lileiro no Estado de São Paulo), dix das Mantenedoras de Estabeleciniculos de linsino Superior Brasi-"A conta seria de RS 1,2 bilhão",

nam va da ampliação de progra-mas como o Fies (Programa de Fi nanciamento Estudantii do gorecursos do LAI (Fundo de Ambancos privados. Servaço) e do linandamento por (Fundo de Garantia do Tempo de paro ao Trabalhador) e do FGTS Banco Mundial, ditos por meio de acordos com o vermo féderal), da abertura de cré-Segundo de, os recursos pode da utilização de

pessoas beneficiadas por ano. mantendo uma média de 64 mil R5 600 milhões e R\$ 700 milhões, dintes, com gastos amuis entre Fies ja atendeu cerca 224 mil esta Desde a sua criação, em 1999, o

de que o programa seja amphado, inr do l'ies. Não há perspectivas ano, diz Aurolio Hauschild, direvo;, auxiliava 22 mil alunos por (Programa de Crédito Educati-O plano anterior, o Creduc

los que as activersidades possuem mente estiro desenvolvendo uma para lizanciai seus alunos. A parposejuka para identificar os projes Ch countinadores do Fies atual-

segundo Edson Franco, presi-(www.mec.gov.br) os programas terio da Educação

subia para 12,13% logo em 1996 gas no ensino privado, que se 508, o crescimento da oterta de veversitanes a criatem novos curde universidades e centros uniaumento foi de 27,59%. mantinha abaixo cos 10% anuais privados de financiamento. retrizes e Bases da Educação), de para 1997. De 1999 para 2000, o 1996, que permitiu a auterromia A partir da nova LDB (Lci de Di-

> 339.253 STATE OF STATE BOS MOS CONORS \$47.775 450.723 263.377 11,7135 本は,京日 532.551

Maurisia Miles Balballe ageni



EDUCAÇÃO Andifes reivindica liberação de R\$ 127 mi até o dia 15

### Reitores dizem que universidades podem parar por falta de recursos

**MARI TORTATO** 

DA AGÊNCIA FOLHA, EM CURITIBA

As 53 universidades federais correm o risco de começar o ano de 2003 paralisadas em razão de atrasos no pagamento de contas, segundo o presidente da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior), Mozart Neves Ramos.

"Se nada acontecer nos próximos nove dias, não vamos ter como fazer em janeiro", disse Ramos, que é reitor da Universidade Federal de Pernambuco.

A Andifes está mobilizando os reitores para ir a Brasília na próxima terça-feira. No Congresso e no Ministério da Educação, a entidade pretende pressionar pela liberação de verbas.

As instituições federais esperam do MEC um repasse de R\$ 127 milhões até o próximo dia 15. Esse volume representa os repasses dos duodécimos — parcelas do Orçamento liberadas mensalmente— de novembro e dezembro deste ano.

O dinheiro precisa ser liberado ainda na primeira quinzena de dezembro, sob risco de não mais sair. O atraso levaria o governo federal a infringir a Lei de Responsabilidade Fiscal.

A assessoria de imprensa do MEC informou ontem que a Secretaria de Educação Superior "está fazendo o que pode" para honrar o compromisso no prazo legal. Ainda segundo a assessoria, o MEC está recorrendo aos ministérios do Planejamento e da Fazenda para liberar o dinheiro.

"Não fazemos mágica", disse o presidente da Andifes. Segundo ele, "a situação de absoluta penúria" vivida pelo hospital universitário de Uberaba (MG) e pelas unidades da Universidade Federal do Rio de Janeiro "pode se espalhar a todas as instituições".

Em razão da última greve, o ano letivo de 2002 das universidades federais vai avançar para 2003. Há previsão de reposição de aulas em janeiro, mas Ramos disse que, "sem dinheiro para pagar luz e telefone", o cronograma acordado com o MEC fica inviabilizado.

A possibilidade de o ministro da Educação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva começar sua gestão com as universidades de portas fechadas é assunto de um manifesto que os dirigentes da entidade aprovaram ontem, em Florianópolis, depois de dois dias de debates sobre a conjuntura e as perspectivas das instituições de ensino superior.

EDUCAÇÃO Instituições fazem 'malabarismo' para pagar contas, diz presidente de entidade que reiine reitores dus federais

# Toverno atrasa repasses a universidades

ALESSANDRA KORMANN

cursos previstos no Orçamento. mas para receber do governo reliuniam lui quatro meses proble-

Federais de Ensino Superior do A crise aringe as 53 Instituições

de Lusino Superior). acardo com a direção da Andiles recursos próprios das federais, de ro previsto na caarinda limenda dades I, a zao liberação do dinhei centes dus Instituições Federais Associação Nacional dos Diri-Andiies, e o bloqueio da conta de 1/12 do orçamento das universino repasse mensal do duodécimo Hé hés fetores básicos; o atraso

telefone e de aparelhos de ar-connoma como restrição no uso de sendo adotadas medidas de eco-Com a faita de recursos, estão

lais universitation za sté medicamentos em nospi Faltam desde material de limpe

maconomica anal lingenciamento de verbas públicus, gecessário desido à conjunl'iducación), o problema é de "con-Segundo o MEC (Ministério da

go mensalmente até o dia 10, tem ainisado nos últimos quatro me-O duvidecimo, que deve ser pa-

ann ameaça de corte de luz", dissas dos estudantes. Os reifores letone, material de limpeza, boldo més arterior, contas de luz, te manda apenas 30% ou 40%. Neste ses, segundo a Andries. se o presidente da entidade, Moem de lazer malabarismo, lidar e due temos de babar as despesas mės recebemos 50%. O problema "Orando chega o dia 10, o MEC

Emenda Andlies (emenda orçateio) também não chegaram. mentária para despesas de cus-Os RS 90 milhões previstos na

no autorizon o repusse de RS 32 milhões desse total No dia 10 de setembro, o gover-

convenios (que permitem a utilibalho das universidades, mas os viados ao MEC (18 planos de tra zação desse dinheiro) ainda não oram assinados, Segundo o reitor, já foram en

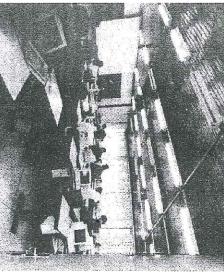
para o ano seguinte, e no ano que mos passar despesas de um ano em dezembro. Pela Lei de Res-ponsabilidade Fiscal, não podeduodécimo não é suficiente. Mes nosso ano orçamentano, pois o vem vai ser outro governo", disse não adianta liberar o dinheiro só do fundamental para techamios o nheiro da Emencia Andifes tem si-"Nos últimos très anos esse di-

vestibulares, por exemplo. em convênios com governos estaduais e com taxa de inscrição dos tidos. São recursos arrecadados mos, há cerca de RS 92 milhões redas universidades. Segundo Rabém bloqueou recursos proptios Em setembro, o governo tam

ser difficil. As universidades estão do vestibular, que começam em CHESTICATIC hindações', uluma o presidente lendo de fomar emprésimo das novembro. Sem o dinheiro, vai "Precisamos executar as provas

res nos nospuass universitarios cerca de 5.000 protessores, 7.000 funcionários e 6.000 trabalhadorais ainda entrentam déficit de mentárias, as universidades fede-Além das dificuldades orça





Estudantes na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo

OUTRO LADO

Governo diz que todo setor público reteve verbas de

CHRICH CONTROL

cando o saldo a ser liberado em

do o serviço público federal e não apenas as universidades". da Educação Superior do Miiuntura econômica, afetou tonistério da Educação, "o condicas, necessário devido à con ingenciamento de verbas pu Segundo nota da Secretaria

dos duodécimos estão "em dia" e os 50% referentes a outubro serão repussados no dia 30. Diz o texto que as liberações

90 milhões da Emenda Andi-

Em relação à liberação dos RS

tes, a nota diz que o governo es-

governo ja liberon a quase totaliberação da verba. "Dos RS 90 idade das receitas próprias, fi-O texto afirma ainda que "o

tă emperdudo en viabilizar a

novembro" nimo possíve: ", conclui a nota. snas atividades aiciadas o mique as universidades tembani dido pelo governo feceral para cimento do esforço empreen-"A Andlies tem pleno conhe-

vel para lalar. (AK) e não navia ninguêm disponida socretaria estavam viajando assessoria do MEC e da Sesu representantes do ministério e tos, mas foi informada que os rior) para obter esclarecimen-Secretaria da Educação Supe A Agencia Folha contatou a

## Curso privado não preenche vagas

PART AREA STATE OF THE

privadas de ensino superior apre-sentoram aesta semana, no 4º Tsbric esa lacuna, setia necessária a recidas estão octosos e, para coção do setor: 31,5% das ragas ofe-Particular Brasileiro, a atual situanum Nacionai: Ensiao Superior theração de financiamientos esta-Representantes de instituições

ELICO ATIDAIS. duntis que somariam de K\$ 1,2 bi-Segundo Edson Franco, presi-

LUIS BENATO STRAUSS

correctia essa opção. educativo desenvolvidos, nos privados de crédito e não retis, "Muitos descondecem os pla instituições linanceiras oferecem divulgação de quais empresas o linhas de haanciamento estudan-Outra iniciativa do órgão será a

tério da Educação Hauschild, diz que, em 15 dies, estara disponível no site do Minis-

donos carsos

dar autonomía para a criação de Directizes e Bases da Educação foi quanto subina oferta de vagas de 96 para 97, após a Loi de

Vagas oferecidas no vestibular —

Alunos ingressantes

ções com programas de crédito

tribuição dos recursos, as instituipossibilidade de lavorecer, na cis-

tir dos resultados, será estudada a

zari Neves Ramos, que também é reitor da Universidade Federal de Pernambuco.

das pelo Estado, de acordo com o das unidades de ensino controla-

Editoria de Arceil elha Impepeni

### A CHISE WAS FEDERALS

Es problemas

### O que diz a Andifes

Instituições Federais de Ensino Superiori (Associação Nacional dos Dirigentes das

### O que diz o MEC

(Ministério da Educação)

### Há cerca de quatro meses o governo — Os 50% que faitem ATRASOS NO REPASSE DE DINHEIRO

o dia 10. Neste mès, sá foi liberado 50% do fotal universidades), que é pago todos os meses até cuadécima (1/12 do arçamento das federal paga com atiaso o repasse do

serão liberados até o cia 30

### **EMENDA ANDIFES**

setembro, Mas até agora os convênios não o repasse de RS 32 milhões no dia 10 de cobrir despesas de custeio, o governo autorizou faram assinados, e o cinheiro não chegou atrasadas. Dos RS 90 milhões originais, para Orçamento da Andifes também estão As verbas previstas na emenda ao

empenhado em viabilizar a O governo esta iberação da verba

ет почетою

### BLOQUEIO DOS RECURSOS PRÓPRIOS

universidades, gerados, por exemplo, com conventos, projetos e taxa de inscrições do oloqueou a conta dos recursos próprios das vestibular. Há cerca de R\$ 92 mithões bloqueados Em setembro, o governo tederal

O saldo sera liberado

de ensino superior

Hả no pais

Bushing services a present the services and the services and the services and the services are services and the services and the services are services are services and the services are services are services are services and the services are services are services are services are services are services and the services are serv

de 400 mil a unas que sasm da en-Brasileira de Mantenedores de dente da ABMES (Associação la de recursos. sino media e não conseguem cu-Ensino Superior), os creditos edutrar em maa universidade por lal-

estudantes, "O ideal seria que o cródito chegasse a até 50% dos nanciamento afingem 10% dos que autaimente as políticas de lidisse, Gabriel Mano Rodrigues, alur-os mentos de Ensino Superior Brasipresidente do Semesp (Sindicato leiro no Estado de São Paulo), diz das Mantenedoras de Estabelori-"in conta seria de RS 1,2 bilhão"

recursos do EAT (Fundo de Ammam vir da ampliação de progra-Serviça) e do financiamento por (Fundo de Garantia do Tempo de Banco Mendial, da utilização de ditos por meio de acordos com o ntas como o Fies (Programa de Fi encos privados. paro ao Trabalhador) e do FGTS verno federal), da abertura de crénanciamento Estudantii do go-Segundo ele, os recursos pode

pessoas beneficiadas por ano. mantendo uma media de 61 mil RS 600 milhões e R\$ 700 milhões, lantes, com gaslos anuais entre Fies já alenden cerea 224 mil estu-Deade a sua criação, em 1999, o

nar do l'ies. Não há perspectivas vo), auxiliava 7,2 mil alunos por (Programa de Crédito Educati-Aliena Lanschild de que o progra na seja ampliado, ano, diz Aurelio Hauschild, dire-O plano unterior, o Creduc

los que as aniversidades possuem mente estão desenvolvendo uma para freanciar seus alunos. A parproguisa para Identificar os proje-Us coordinadores do Pios atual-

subiu pura 12,13% logo em 1936 aumento foi de 27,39% para 1997. De 1999 para 2000, o

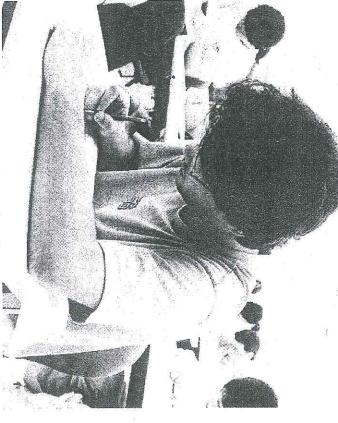
privados definanciamento. (www.mec.gov.br) os progennas gas no ensino privado, que se versitions a charem nouse curde universidades e centros una retrizes e Bases da Educação), de mantinha abaixo dos 10% anuais 506, o crescimento da oferta de va-1996, que permitiu a autonoma A partir da nova LDB (Lei de Di-

277,074 widowsky magnification 347,775 1907/1 345.345 10.231 41.7 20.2

346,244 10. 10 M

231,009

Maurino Artes Ruiba li cagem



Estudante faz prova do vestibular do meio do ano da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo

EMSIMO SUPERIOR Unip mantém líderança com 81 mil alunos; Estácio de Sá cresce 76% em um ano e supera USP, que fica na 3º posição

# ICAS perdemespaçonoranking do MH



	7	25.30
dup	Universidade Cardilla de Fernandario	32
สก อนุวัยเฉยเชิดอ	Universidade de Mogi das Crozes	72
c o roral do curso	<ul> <li>Viniversitates Fectival do Patena</li> </ul>	4
	PUC Miss	M.
	« Universidado Fecusal da Balina	
	<ul> <li>Unaversidade Federal de Altrea Gerals</li> </ul>	143
	» Universidade Federal do libo Grande do Sul	73
	Ricu chades the expublishes Unides	tool 100 21
em um ano	a Universidade de Palade de Noch Priefe	100
na Estácio de Sá	⇒ Universitate Federal do Paza	Vi.
numero de aluno	# Unesp	00
eo destimento de	University of Carry Tilbo	7,
	PUC Campines (SP)	45
	w Universit aue Federal de Paraíba	S.
	Units assistante do sale do Ric das Simps	2n 10
	a Universitates Tadera de Ricide Jajulho	Çad VC-
	PUC-85	P-3
	3 150	445 %
	16 Pública Frivaça	×

> 5 4 100

國 Füblica Privada	Número de alunos	Cresciments 2000/2001
Universidade Paulýsta	87,459	229
Universidade Estécio de Sá (RU)	797.09	0. 0.
» USF	35 493	2.0
Universidade Luterana do Brasil (RS)	35.126	11d 35
Universidade do Vacado Rio dos Sinos (F-5)	31.088	7.7
PUC-MG	30,584	ನ_
a Universidade Festeral do Pará	27 630	20.5
Universidade do Vale do Rajai (XC)	26.432	N N
s Università de l'extendado l'a de lei en	25.333	-100
PUC-8S	24.762	1,50
Universidade Bandeirants de São Paulo	24.258	, h
Universidade Prestiteniana Mackanzar (SF)	24.075	ja.
s-Unicsp (\$P)	23.229	ė,
Universidade de Caxios do Sul (PS)	27 (20)	ij.
Universidade Salgado de Oliveira (R.)	21 490	8
Contro Universitàrio da Cidade (RJ)	27.54	t
Universidade Catól da de Guiás	21.529	2
is Haitsanish do Lodes of Elemin men	24023	¥ .

king, 14 são instituições privadas. nem apareciam na Esta. Das 20 que aparecent no ran-

### 74.5 JULIES ALESSAN ANTÓNIO GOIS

cionais universidades públicas do mosura que duas das mais readimstitu ções privadas. pendendo, ano a ano, espaço para deral do Rio de Janeiro)— vens mimero de alunos na gradunção maiores universidades do país em bulo) e UTRJ (Universidade Fepaís — USP (Universidade de São O mais recente ranking dus 20

no espaço de apenas um uno. expressivo crescimento de 76,6% que altrapasson a USP no ranking porcional, no entanto, ioi da Uni nos. O maior crescimento proranga no ranking, com 81 mil ainao chegar aos 60 mil alumos, um versidade Estácio de Sú, do Rio, 2001, mostra que a l'nip (Liniversidade Paulista) consolidou a lidedo Ministério da Educação de dos do censo do Ensino Superior A pesquisa, elaborada com da-

de dos alumos da Unip na graduaso do MEC, menos do que a metaem 55 mil annes, segundo o corranking, enquanto Estácio e Uzip ção. Em 1991, a USP liderava esse A USP, terceira colocada agora,

sidade federal da país, posto ago gão deixou de ser a maior univerposição. Com a queda, a instituia sexta e, em 2001, chegon a nona ceira posição. Em 2000, caia para mais expressiva no ranking foi da UFR). Em 1991, ela ocupava a ter-Entre as dez maiores, a cuoda

### ociosa é desafio reduzir vaga Para o MEC,

038-037195 per ils 903

gas nas universidades. animento da procura por vasmo superior é causada pelo cas na oterra de vagas no en ção das universidades públi superior do MFC, Carlos tos, a redução da participa Roberto Antimos dos San "Nos últimos dez anos, au-Para o secretário de ensim

çao de qualidade", dix. é lundamental a manutenculdade para oferecer mais a demanda pelo ensino su mentou consideravelmente disso, na instituição pública luições particulares. Alem tem as mabiculas nas instivagas, e natural que aumenpublicas liverant mais diffperior. Como as instituições

dades federals. meiros desaños do governo cagas occusas mas universi-Lula é diminuir o número de Ele afirma que uen dos pri-

Mas o governo também preum pacto já neste ano para disponibilizar essas cagas desistèncias. Tem que haver ser colocadas à disposição. sidade pública que devem São marrículas trancadas e "Existem vagas na miver-

dade Federal do Pará).

### Falta de estrutura engessa a UFRJ THE RESIDENCE OF STREET

A criselez com que a UFRI per-desse para a UFPA o timbo de de a unos nagraduação. ans, leximo em coma o mimen) TRAFF universidade l'ederal do

STATE STATE OF THE STATE OF THE

o telefone de algumas unidades and de quase toda a universidade e expansão das vagos na graduação. inicke tem sido o maior entrave a precara intra-estrucion da insti bergio Fracalanzza, afirma que a Em 2002, a CER) chegou a ter a O reitor om exercicio da UFRI,

de vagas , dix Fraca amzza. essa razzo, é quase impossivel manda pur mina-estrutura, Por rensar, de inicidato, em aumento sic vagas, aumenta lambem a de-Quando vocé mmenta o número una crise de infra-estrutura a qualklade. No entanto, vivemos munum de vagas, mas som perder cor ludes por fa ta de pagamento. "A meta da LTRU é expandir o

reitar a estruluca da universidade número de vagas ociosas e apro 1977 na vagas na graduación Para sa, itencion-se para assumir o um exercício (o reitor, Carlos Leswith offereder cursos maturnos. isso, a instituição quer diminuir o lem om plano para nunentar em SNDES) diz que a universidade Agestar das dificulciades, o reltor

"Mo casu dos cursos noturnos, o

Alún disso, predsarenos do go-

armentando a relação de profesconseguiu crescer por causa cas Mello humben: laz coro as críticas sores por alums, Jacondiatura no interior du Pará e okaria de novos cursos na área de dade. Segundo Mello, a UFPA tranua para expandir com quali de talta de recursos e de antra-es-Na UFPA, o reitor Alex Fitiza de

chegaa 30% na rede pública. com licenciatura piena no Estado que e ano, só 2% dos professores do, a porcentagem de professores icenciatura plenu." Hoje, diz Mrdir os cursos de licenciatura. Namunicipios do Para para expanca rede pública paraense tinham aproin do governo estadual e dos "A partir de 1986, a UFPA way o

essas vagas na capital", atirma. l loje, temos cificuldades de repor mos que reduzir vagas de Belém. muito diffeil para mas porque tive-"A expansio para o interior for

para ll'mastederais). res. "Temos um professor para 21 alunos. A média nacionale de um alunos atuaimente, Em 1990, o necen o mesmo: L600 professo-Mas o quadro de docerdes permanúmero de alunos era de 20 mil. A UFPA tem dez campi c 33 mil

vagas sem perster qualidade", diz. verse federal para unmentar as problema e a falta de segurança.

JULE MASOURIE

de sua maior concorrente, a Universidade Estário de Sal Ronald Levinsohn, Sua estratógla le crescimento é parecida com a A instituição é do empresário

recendo alguns cursos com menguerra de preços da Estácio, ofeinslituição também entrou na dependências octosas de colégios salidades a R\$ 150. Cidade lez parcerias para usar as para elerecer aulas noturnas. A

sem ter que investir em pesquisa. otereter mais ragas na graduação ensino superior que desejassem mais autonomia a instituições de O objetivo de sua criação ini dar zes e Bases da Educação) em 1996. criados pela LDB (Lei de Direnti-Os centros universitários foram

possuem menos autonomia do do que as faculdades, mas ainda E05.THE autonomia para abrir cursos Com isso, os centros gunharam

Centro aposta na guerra de preços 16744 (B-41 po 4)

do com os dados do MEC, 22 mil no Rio de Janeiro, tinha, de acor-(Centro Universitário da Cidado). maiores instituições de ensino suuniversidades no ranking das 20 perior do Brasil, A UniverCidade universitario apareseu no meio de Pela printeira vez um cantro

A exemplo da Estácio, a Univer-

que as universidades. Estas, no

cional de investir em pesquisa. cartanto, tem obelgação constitu Para o presidente da Anaccu

mais agit c menos burocrática. situries cresçam ainca mais. "Os centros tem uma extrutura

cias universidades", altima ele. un erescutiento maior do que o racenstices levan os centros a ter áteas de exittecimento. Essas cados, ofererenco cursos em novas Vien disso, estão mais atualiza

CCSSAs norms institutedes, uma disputa entre universidades. dos centros universitários, há Miss, por tras co creacimento

so fare com que, na prática, os larra a qualidade do ensino. de investir on pesquisa, o que atema que cias, mas sem a obrigação centros tenham a niesma autonochides são contra, alegando que is por mais autonomia. As iniversi Os centros pressionam o MEC

blicas". Heje, hi 67 centros uniuniversidades privaclas, perdenversibários é melhor do que o das ente o conceito dos centros unido apenas para as instituições pu-MEC: "O Provão tem mestrado lando estatísticas do Prorão do Maranbão retate as criticas ci-

mos anos é que os centros univernhão, a tendência para os proxi-Universitários), Magno Mara-(Associação Nacional de Centros

dios, a Estado lez parterias com colégios do Rio usando, princi-

versitários no país.

merio da participação do salor 1991, seis das dez maiou-- instituiterrores do ministério- do aucões desde 1991 refere o quadro arivado no ensino saperior. Em A liste das dez melores instituiia apontado per pesquisas an

da lista das dez maiores. (USP, UPPA e UPRJ) constavani quatro. Em 2001, apenas três blicas. Em 2000, passaram a ser çnes de ensino superior cram pă-

tivo, que pertence também a ele. mente usando, segundo o prólas e aussos pre-vestibulares Objeprio, a estrutura da rede de esco-Di Genio, crescen vertiganosadiferentes de crescimento. A Unip, do empresário João Carios Unip e Estácio usam estratégias

Arnazonas e no Distrito Federal, expansão, principalmente em ci-dades do interior de São Paulo. sos do Objetivo, o que favoracen a de abric unidades em Goiás, no ficam priximos de escolas do cur-Alem de São Paulo, a universida-Os 40 campi da Unio, em geral

vai de A, o melhor, a E, o pior, dos conceitos C, numa escala que Unip obteve a majoria (51,6%) do o primeiro Provão do MEC, J Desde 1996, quando foi realiza-

de cológios de ensiao médio. pansão usando a infra-estitutura binada com uma política de excrescen no Rio com mea extatégiu agressiva de marketing com João Uchôn Cavalcanti Netto, A Estácio, do juiz aposentado

Eur vez de construir nowas pré-

instituição possui 27 campi. para criar novos cursos. Hoje, a palmente à noite, o espaços edicio

a oforeces alignms cursos de grapratica de dumping (venda por foi acusada pela concorrencia de procombaixo do custo para afastar duação a R\$ 150 mensais. Por isso A universidade também chegou

nistério da Educação. de conceitos C no Provão do Mi também tem uma majoria (60%). Assim como a Unip, a Estácio

mero de a unos na gracinação. apresentou queda de 10% no rat-MEC crescen apenas 2%, A UFR) queno crescimento. De 2000 para um quadro de queda on de pe 2001, a USP, segundo os dados do ciam, USP e UFRJ apresentavam Enquanto Unip e Estácio cres-

certos A ou B. tagem é maior ainda: 9,3% de confoi A ou B. Na UFR), essa porcentos da USP no Provito desde 1996 A maioria (78,5%) dos concej-

para 28 mil aiunos. tre as majores a apresentar crescinesse período, passando de 23 mil 2001 fot a UFPA, que cresceu 1090 mento significativo de 2000 para A única instituição pública en-

superior. 16º maior instituição de ensino maiores instituições. A Univert. universitatio aparece na lixta das dade), do Rio, já aparece como a dade (Centro Universitário da Ci Pela primeira vez, um erman

Serviço de atendimento ao assinante: Grande São Paulo 0/xx/11/3224-3090 Demais localidades 0800-703-8080

# 

NESTE CADERNO

PÁGINA € 1 ★ SÃO PAULO, SEXTA-FEIRA, 6 DE AGOSTO DE 2004

PRIORIDADE RETÓRICA Conclusão é de estudo sobre a aplicação da União feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada nvestimento em educação cai 58% desde 95

ESTUDANTES
BAIANOS
ACAMPAM NA
REITORIA

versitário. Eles rejeive e a construção de ria. A negociação foi um restaurante uniapós o final da grenoite de terça-feira; reforma universitàral da Bahia (UFBa), Universidade Fede-Estudante acampatam a proposta de ção integral do canegociar a reposios alunos tentam forçar a reitoria a ocupada desde a suspensa apos a lendario escolar do na reitoria da invasão



SOTEC LADO

Ex-secretário diz que obra nova não foi prioridade

DA SUCURSAL DE BRASILIA

queda dos investimentos se deve à opção de gastar o dinheiro de outra forma", diz, destacando que o índice de correção usado pelo pesquisador do lpea contribui para a variação.

No caso das universidades, Patrício diz que elas recebem

> RECURSOS FEDERAIS PARA A EDUCAÇÃO Em R\$ milhões

# DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

Em meio às discussões do governo para planejar o Orçamento de 2005, o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) finalizou um estudo que lança luz sobre os gastos da União com educação nos últimos oito anos, apontando um cenário de perdas.

Os investimentos do Ministério da Educação no período diminuíram 57,8%, passando de R\$ 1,874 bilhão gasto em 1995 para R\$ 790,703 milhões no ano passado—em valores atualizados pelo IGP-DI (Índice Geral de Preços), da Fundação Getúlio Vargas, de maio de 2004.

Os mais prejudicados são os Cefets (Centros Federais de Educação Iecnológica), escolas agrotécnicas e universidades, que viram cair não só as verbas para investimentos, como também para manutenção e custeio (pagamento de despesas correntes, como salários). No caso das universidades, por exemplo, a queda do custeio chegou a 55,68%, de acordo com os valores pagos e atualizados (veniquadro nesta nárina)

ja quadro nesta página).
"O discurso de que a educação é prioridade se torna diferente da

que, se não houvesse complementação de recursos neste ano, algumas instituições poderiam parar a partir deste mês.

O Congresso aprovou suplementação de R\$ 76 milhões, que serão usados no pagamento das dívidas do ano passado.

Para o Orçamento de 2005, o Ministério da Educação sinalizou com um aumento acima da inflação para o setor, propondo 34% a mais para custeio e manutenção. A lei orçamentária ainda depende de aprovação no Congresso.

## Ajuste

Comparando os investimentos do Ministério da Educação entre 1995 e 2002, na gestão Fernando Henrique Cardoso, o estudo aponta uma diminuição de 81,45% nos valores atualizados.

"Não foram anos rosados para a administração. O governo teve de fazer um esforço grande de arrecadação para gerar superávit primário e estabilizar a relação dívida-PIB [Produto Interno Bruto]", afirma Luciano Oliva Patrício, que foi secretário-executivo do MEC entre agosto de 1995 e abril de 2002.

Fazendo uma ressalva ao uso do IGP-DI para corrigir os valores,

governo, perdendo para Saúde aplicação de novos recursos do pasta não foi a "campeā" na abril de 2002, reconhece que a cargo entre agosto de 1995 e no Oliva Patrício, que ocupou o Ministério da Educação Lucia-O ex-secretário-executivo do

munistério de, entre outros, não so. Afirma ainda que a redução construir novas universidades ligada à orientação do próprio de investimentos está em parte tão Fernando Henrique Cardopados nos cortes durante a gesnistério foi um dos mais pou-Por outro lado, diz que o mi-

sos do ensino fundamental segundo o número de matrículas. fundo que redistribui os recur-Direto na Escola e o Fundet escolar, o programa Dinheiro versalização, como a merenda cursos em programas de unifederais e centros tecnológicos. Isso explica o aumento dos A pasta optou por aplicar re-

complementam os gastos. mento das instituições, porem convênios, que não aparecem na rubrica de custejo e investitambém recursos por meio de

melhoria da qualidade do ensieducação superior federal e na pansao e no fortalecimento da no tecnológico. Afirma que vai investir na exzer um caminho diterente. ção, Tarso Genro, pretende fa-O atual ministro da Educa-

Fundeb (tundo para educação alfabetização, melhoria do enniu quatro pontos prioritários: ra revertido. Lembra que defição, mas diz que o processo sedos investimentos em educasino tecnológico, criação do Tarso reconhece a retração

ano para projetos prioritários. R\$ 6,3 bilhões que terá neste conseguido com a equipe econômica R\$ 1 bilhão além dos básica) e reforma universitária. Para 2005, o ministro diz ter

União no Fundef para 2005. que deve dobrar o valor da Nesta semana, Tarso afirmou

administração direta. "Parte da recursos para manutenção da



# O ORÇAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



(Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) e Fundação Joaquim Nabuco "Inclu beneficios dos servidores, mas não a folha de pagameiro "Villores atualizados pelo IGP-DI de maio de 2004 (o deste ano é o autorizado) ""Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquis s Educadorais), Capes, PADE Fonte: Ipea

> sável pelo levantamento. anos para o setor", diz o pesquisaque não houve prioridade nestes dor do Ipea Carlos Paiva, respon-Pranca. Os muneros mostram

deve ser o primeiro de uma série, mento, o trabalho sobre educação gado ao Ministério do Planeja-Finanças Públicas do instituto lique visa analisar a qualidade do Realizado pela Coordenação de

nesta página). elétrica, água e telefone (leia texto dividas com empresas de energia falta de material e equipamentos está na ponta: laboratórios com des sem reforma ou expansão e defasados, prédios de universida-

dirigentes das federais), Paulo mento da Andifes (associação dos presidente da comissão de orçatação mais adequada", afirma o lorge Sarkus. vez estaria faltando é uma oriendar da macroeconomia. O que talmos que os governos têm que cuiexcesso de dinheiro. Reconhece-

de Santa Maria (RS), Sarkis diz Reitor da Universidade Federal

gasto do governo federal.

O reflexo do cenário de queda

"Ninguém quer mordomia ou

pliação de gastos com programas raurcio confirma que a tendência vestimento, mas destaca a amuniversais, como merenda e disno período foi de redução do in-

crescimento. Passou de R\$ trário de outras áreas, registrou mento de custeio da chamada ad-2,302 bilhões em 2002. ministração direta, que, ao contribuição de livro didático. 129,493 milhões em 1995 para R\$ Esses gastos se refletem no orça-

## Vontade

zer alterações". ca), Luiz Edmundo Aguiar afirma de, sem recursos não é possível faselho dos Dirigentes dos Centros que, "por maior que seja a vonta-Federais de Educação Tecnológi-Diretor-geral do Concefet (Con-

MEC, devendo ser divulgado em área está praticamente pronto no cessidade de se aproximar das melhoria da gestão, além da nepor reformulação nos currículos e ensino tecnológico passa também exigências do mercado. Um conjunto de medidas para a Destaca, porém, que o caso do

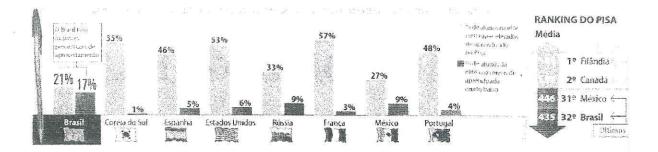
breve, segundo o ministerio.

### ANEXO I

O desempenho do Brasil nas avaliações internacionais comparativas

FOLHA DE S.PAULO

CAMPINAS



EDUCAÇÃO Pesquisa internacional aponta que desempenho de estudantes mais ric

# Elite brasileira perde em esc

ANTÓNIO GOIS

DA MICCESSAL DO BLO

Não é apenas a educação pública no Brasil que apresenta resultados muito inferiores à média de países desenvolvidos. O desempenho dos alunos da cite brasileira no ensino fundamental também está muito abaixo dos padrões internacionais de países mais ricos ou em desenvolvimento.

Estudo do pesquisador Creso Franco, da PUCdo Rio, divulgado pelo lets (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), mostra que os alunos mais ricos do Brasil têm descrupenho inferior aos estudantes das classes mais altas do outros países. O estudo tem como base as notas dos melhores alunos de cada país nos resultados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Aperias 21% dos alunos da elite brasileira conseguiram notas que os colocavam nos dois níveis mais avançados de aprendizado, o que indica que conseguem ler e interpretar textos e gráficos com níveis mais avançados de complexida-

O resultado é muito inferior ao encontrado entre as elites dos outros sele países pesquisados: França (57%), Coréia do Sul (55%), Estados Unidos (53%), Portugal (48%), Espanha (46%), Rússia (33%) e México (27%).

"Em educação, o lado Bélgica do Brasil não existe ou, se existe, é bem menor do que uma Bélgica", afirmou Franco, fazendo uma referência à frase do economista Edmar Bacha que comparava o Brasil a uma "Belíndia", mistura de Bélgica com Índia. Isso porque uma pequena parcela da população vive com indicadores comparáveis aos de um país rico enquanto uma grande maioria vive em condições semelhantes às de nações muito pobres.

Para chegar a essa conclusão,

Franco comparou as notas dos estudantes que representam a fatia dos 7% mais ricos de países emergentes, como Brasil e México, com o desempenho dos alumos que representam a fatia dos 25% mais ricos nos países desenvolvidos, como Coréia do Sul, Espanha e Estados Unidos.

A fatia da elite no Brasil é menor para que seja possível comparar os mesmos grupos socioeconômicos, pois em países desenvolvidos há mais pessoas com padrões de vida mais elevados do que nos países pobres ou em desenvolvimento.

Como o estudo de Franco compara apenas a elite brasileira, o perfil dos alunos é de classe média ou alta, que estuda em escolas particulares e que tem níveis baixos de repetência e acesso a bens como computadores conectados à internet. Ou seja, são os estudantes preparados nas melhores escolas brasileiras, aqueles que vivem na porção "Belgica" da "Belitidia".

"Isso mostra que algo de muito errado parece estar acontecendo com a educação aqui. E o problema agora não está na repetência, na escola pública ou na qualidade oferecida para a maioria dos jovens. Com as exceções de praxe, a boa escola brasileira não é uma boa escola no mundo globalizado", altrmou Franco.

A secretária-executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Castro, confirma que os resultados do Pisa mostram que o desempenho dos alunos mais ricos é plor no Brasil do que em outros países avaliados.

De acordo com Maria Helena, o Pisa revela que a distància entre os estudantes mais ricos do Brasil com relação aos estudantes mais ricos dos outros países é ainda maior do que a distância entre as notas de alunos pobres daqui e de fora.

### 'Escolas ensinam conteúdo defasado', diz educador

DA SOCOPSALDOPES

Carga horária menor, currículo extremamente normativo e falta de preparo dos professores foram razões citadas por especialistas ouvidos pela Folha para explicar o desempenho dos alumos brasileiros mais ricos no Pisa.

Para Creso Franco, do Departamento de Educação da PUC do Rio, as escolas brasileiras podem estar ensinando conteúdos defasados em relação a outros países.

"As escolas precisam por o aluno mais em contato com os mais diversos formatos de texto, e essa não pode ser tarefa exclusiva do professor de português", afirma.

Eloísa Ponzio, coordenadora de projetos especiais do Pueri Domus Escolas Associadas, de São Paulo, cita a dificuldade de trabalhar novos conceitos com os professores. "O professor de hoje foi formado em uma escola que dava enfase nas provas sem se preocusentas con se preocuser de la contra del contra de la contra del contra de la contra del la contr

par com o processo de leitura e de escrita dos alunos", diz-

Hubert Alquéres, secretário-adjunto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no governo Mário Covas, diz que há escolas de elite no Brasil com padrões de ensino parecidos aos de escolas em países desenvolvidos. Falintinia de Artes Fedha indagem

### O QUE É

- O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alumos) e realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e compara, por mero de testes, os niven de proliciência em leitura, matemática e ciência em 32 países
- Em 2000, os estudantes foram divididos em cinco niveis de exisino, de acordo com a nota dos akuros. Para esta tabela, foram considerados niveis elevados os dois maiores
- 14 e 51, que indicam que os estudantes isem textos com año grau de proficiência. Foram considerados munto baixos os meses tanabaixo de 1, que indicam que os a unos más entenden o que isem.
- ■Para comparat apenas as elites, a pesquisa separou os 7% mais ricos entre estadantes de países em deservolvimento, como Brasil e Méccia, e os 25% mais ricos em países deservolvidos, orade a elite é maior, como Coréa do Sul Espanha e Estados Unidos:

os do país é inferior ao de outros países

# ala de ensino

### Brasil participa de programa desde 2000

DA SUCUESAL DO RIO

O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) com o objetivo de avaliar e comparar as habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos.

Apesar de não ser um dos 28 países membros da OCDE, o Brasil iniciou sua participação no programa em 2000. Os países avaliados são, em sua maioria, nações desenvolvidas com PIB per capita superior a US\$ 20 mil (o do Brasil é de US\$

7.037). Outros très paises em desenvolvimento (México, Rússia e Letónia) também par ticiparam do exame.

De acordo com a nota média dos alunos dos países, eles foram colocados em cinco difetentes níveis de aprendizado. O Brasil teve a pior média entre os 32 avaliados.

Os maiores níveis (4 e 5) indicam que os estudantes são capazes de interpretar textos com nível maior de complexidade e fazer análises criticas. Os níveis mais baixos indicam que o aluno consegue apenas localizar informações explícitas em um texto.

A próxima rodada de testes do Pisa deverá acontecer no próximo ano, terá a participação de mais países e irá privilegiar o aprendizado na área de matemática.

### Unicamp encerra venda do manual

erie Lanci Parafuenze ampinas

A Unicump (Universidade Estadual de Campinas) encerrou ontem a venda do manual do candidato para o vestibular 2003.

De acordo com a Convest (Comissão Permanente para os Vestibulares), até a última quarta-feira foram vendidos 50 mil manuais,

Alé o mesmo período, foram registradas, de acordo com o Banco Banespa, 26 mil inscrições.

O coordenador do vestibular, Leandro Tessler, acredita que o número de inscrições deve igualar o do ano passado, quando foram recebidas 47.265 inscrições.

## Avaliação internacional mostra desempenho de alunos de 41 países

Brasil é 37º em leitura e penúltimo em matemática e ciências no "Pisa Ampliado", que reuniu os resultados de 2000 com os das nações que aplicaram o teste depois

Com uma nota média de 396, numa escala de zero a 800, os estudantes brasileiros ficaram em 37ª posição na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa, aplicado a uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade de 41 países. Nos resultados do teste de 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 31 países participantes, mas, com o ingresso de mais dez nações, o chamado "Pisa Ampliado", com provas aplicadas em 2001, o patamar de colocação do País mudou.

Na prova de leitura, o Brasil fica à frente de quatro nações: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Nas provas de matemática, com média de 334, e ciências, em que obteve pontuação de 375, o País é o penúltimo, ficando apenas em melhor posição que o Peru. Na média das três áreas avaliadas, o desempenho brasileiro também ficou em penúltimo lugar.

"Os dados revelados pelo Pisa vêm confirmar o que já era do conhecimento do Ministério da Educação", afirma Maria José Féres, secretária de Educação Fundamental do MEC. Ela lembra que, recentemente, o Ministério divulgou uma pesquisa apontando a grave crise pela qual passa a educação brasileira. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constatou que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura.

Para a secretária, o grande desafio na gestão do ministro Cristovam Buarque será trabalhar para reverter esta "tragédia brasileira". Segundo ela, as primeiras providências já foram tomadas com o lançamento do Programa Toda Criança Aprendendo que apresentou alternativas para o resgate da qualidade do ensino por meio da implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a ampliação do atendimento escolar, o apoio à construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica e Programas de Apoio ao Letramento.

Atraso escolar: O objetivo do Pisa é verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios futuros e detectar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No Brasil, 4.800 adolescentes participaram da amostra representativa dos estudantes de 15 anos matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio.

O atraso escolar - provocado pelos altos índices de reprovação e abandono, a desigualdade social, a baixa renda da população e a qualidade das escolas são apontados como as principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa. A segunda prova da avaliação será aplicada em agosto próximo. Em 2000, a ênfase, tanto do teste como da divulgação dos resultados, foi em leitura. Neste ano, terá prioridade a matemática e, em 2006, o enfoque será em ciências.

A Finlândia (546), o Canadá (534) e a Nova Zelândia (529) obtiveram as maiores médias na parte de leitura do Pisa. Em matemática, os melhores rendimentos foram de Hong Kong - China (560), Japão (557) e Coréia do Sul (547). Esses três países também tiveram desempenho mais elevado em Ciências: Coréia do Sul (552), Japão (550) e Hong Kong-China (541).

A avaliação é coordenada mundialmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição que reúne 29 nações, incluindo o México, e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (Unesco). Devido a problemas com a amostra, os resultados da Holanda não foram incluídos. No Brasil, o responsável pela realização do Pisa é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

### Desempenho está relacionado ao volume de gastos em educação

O desempenho dos alunos das nações participantes do Pisa está diretamente relacionado aos gastos em educação. Em geral, a tendência é que quanto maior o gasto, melhor o desempenho na avaliação. Para chegar a esta conclusão, o Pisa comparou o gasto médio dos países por aluno, desde o início da educação fundamental até os 15 anos de idade, com o desempenho médio nas três áreas avaliadas.

O Brasil, onde o gasto acumulado por aluno até os 15 anos é de US\$ 10 mil PPC (Paridade do Poder de Compra - medida que compara a capacidade das moedas locais comprarem os mesmos produtos e serviços), supera apenas a Indonésia e o Peru, que dispensam menos recursos na educação de seus jovens. Os países com os maiores gastos são a Áustria, com cerca de US\$ 76 mil, e os Estados Unidos, com média de US\$ 73 mil.

Segundo o relatório do Pisa, mesmo considerando que a qualidade do ensino depende dos investimentos na área, é preciso levar em conta que "por mais que o gasto por aluno em instituições educacionais seja um pré-requisito necessário para proporcionar uma educação de alta qualidade, não é suficiente para alcançar altos níveis de resultado. Os dados sugerem que outros fatores, incluída a eficácia com a qual se utilizam os recursos, podem desempenhar um papel decisivo".

Outro fator que está diretamente relacionado ao desempenho dos países é a desigualdade de renda, medida pelo índice de Gini. O Brasil, entre as nações avaliadas, apresenta a maior desigualdade, de 59,1 (quanto maior o índice, mais elevada é a desigualdade na distribuição de renda). A melhor distribuição de renda foi identificada na Hungria, com um índice de 24,4. De acordo com as conclusões do estudo, "os mais altos níveis de desigualdade tendem a estar relacionados com os menores índices de desempenho médio".

### Países participantes do Pisa 2000

Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça

### Integrantes do "Pisa Ampliado"

Albânia, Argentina, Chile, Bulgária, Hong Kong - China, Indonésia, Israel, Macedônia, Peru, Tailândia.

Fonte: INEP - instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<www.inep.org.br/imprensa/noticias/outras/news03\_25.htm>, 28/05/2004.

(T)



Editor of Contractor tragens

description of paper leton persons and supplies AUSTRÁLIA - pede a abecunade percado, mas

insurance as a supercrite a

MANAGER STATES

STEIRS OF FOREIGN DRINGS

CHEST - WICHARD VACON

rp. 4 a redução de barraitas

odnice an ingo que se su a a sultra cara publics a sens padrecs para u comerco des seração de

> como manter essa qualidade informação possibilitam a discussão de desenvolvimento da tempropia de processo de globalização e o consumidores. Segundo a prograsta, o qualidade das serviços aferecidos aos

> > na regulamentación de coucação

fundamental no financiamento e

ro ingla de informação. "Mas, observando o quisdro dos è que haia una pressito para a

4 OASC por exemplo, pode executir que a OAB (Les de Pinepuogui nen adstenna para a saliagio mindo internacional. A encidade personal sections and an expension of the section o

O QUE DIZEM AS PROPOSTAS

STALOS LIMBOS - STATE

JAPNO - ciz que e

.l libe a succión pade melhorar a

moto, cansalheiro em gastio es-tratégica e professor de MBA de sout barne busy beachios e a fee edocação devido à liegua. Cas de diales para expensar serviços de matipica. O país antrensa difical estar penasudo am una sção es Marketing Edwinsoloped, poderia O Japana segundo Yajeni Tsaka-"O primeiro passo foi dada, e será necessário forr atesto para náo haxer surpresas. A rendência (Fundação Getillo Vargas). de Pos-gradusção da EGV-20 tus da CMC e professor de Escula membro do grupo de especialiseducação, afrina Kensto Flores brim do consércio dos serviços de quallabate, ma accesso e no rquiff

ACCUSATION OF DESCRIPTION

 serwalemental, hm 2001, u pas a Cooperação Económica e Defollowers de CSS Labeltons dos de OECD (Organização para edrecia da Auretzella, segundo dadaztes estrangeous mortinente-ram aproxittacionente USI 7,5 sentroleimento. Nos EUL os estahilhies, segundo apeagusa.

Fouch se sube aindi siene as BURNING AND MARKETER

recos, a educação excepção so tesedro produto de maior rete-Puncação Gelilio Vargas). die Empresas de São Paulo da Enesp (Esenia de Administração) Na pauta de exportação de ser-

Austrilia e da Nova Zelândia, aŭs-um Antocko Carlos Manfredinis poulesser de etenomia da FGV. table from past a expression ca O popocio da oducação é impor-

de 1995. O seint recebt invesc-

interno Bruto) em paises desenmentos de 5% do PTS (Produto pesquisa do governo canadense

volvidos e 4% em nações em de-

cuite a instainção de empresas es-trangems no país. Nesse caso, o tuições de ensino brasileiras, elfitribes e thoses), que rege as mani-Coogressi seria pressionado a que a govarno japonds está penpaises envolvidos, é possitro dizer

nas and and haptase para ale as stati parece-membros cas 1886. cisso de la estada participa de la composição de la compo ECOLOGICA STATES se no assume object on as pas, disspenso palses têm interescinnal are thrown six fracinação o nivers, desde trellmenentu profis-A mandada atalgana dayanaha sombagge ussangri seperalandasi

the move that the day is the verzente, racilhando operaceas CONTRACTOR SEASON SEASO de expenses brodistant eschienta. STATISTICS SHOWING Charles in a second and a superior CHARACTER'S AGELE A SECURITY OF THE SECURITY O corca a attração de grupios ecuca-India 17 injejn e dine oz setationskie o Whethada os Nora Zotuncia que cio). O. Estados Unidos, o Ispais. Thyantacao Municial de Comér-Quatro propostas solito region musikar a "cząskacko

LUGBERATO STRAINS

# Iscute novas regias para educa

emestraco esconas. Estados Unidos, Japão, Austrália e Nova Zelândia pedem mudanças e leis flexiveis para terem acesso a mercudos

consequéntina das discussões inc sos firmados posterás ser condenteprovidences do ensario. saidh a spresitis he paise que descumprir as compruntscim acaide intermedianal, "O palls the Estado the São Pario", e exattra Enfidaçes Mentenedoras de l'isca-belocumentes de Ensine Supercor decta og Somosp Sindikare des milds cittages comson Galdrie, Marrie Rodd gales, 19981 m 8500 de manos alcanos om alvel de 2001, produndo a ademiter a resolución nº 2, de 3-de las Boneno Jamil Cum, aligna of do sancis. das instituyões (esarapperes) arp arstani man amada dar de consideraciós irregulatos. canno de mestrado e doutora-O passificate da Capea, Car Encertan que o CNE decidio

> making grant with a gurde, lick "Nustracossionsgularizache (www.capes tume listo the corrorate pois re fight was superfunctionals bearing bearing and a superfunction of the fight of the

e Institutos Superiores (Amarille muis means e domess para dar cara atual mão atomée a demanda mniko kristo. Szjundi: daca estruso de agaderbação no Stasil e specifically sested knashes ey cardo extratacinas ja são aproviderence a desingulamentação das sectional Nacional de Literatelados recently the property of the service iers brasileiras. La die que sserri-

AND THE PARTY OF

Aperiolgozmento de Pessoni de Nivei Superioch, responsával

a Lettinitation of

Para dis

"45 SHECKHICORS CS-

esy e apresentant departisació de gang dagand opsis sepagasse und which the properties of the

A Clipis (Chierdenagae de

uni des demindas por més de

Carneris.

Segundo o presidente da Ca

The formulation sales of the sa

qualsquer outras emittacias nuavaltadas e crudentiache rocto

resignations profession see the

herr riscurrancias an again, secercie

Nara Amaral, psesidente da As-

e contracido ministrados por triagio de cursos de mestrado

O governe tenta regelar a

instituições estrangeiras no

pais desde 2004, cass anica hã

CHÉRE DE CHEST TOTAL SU SUIVANTE Projectespellen hespignació é liste à inicialisa privada, desso a LLMI desperant grade a trisino massubsectus condiçües. estriahena para a injetativa pri

alba ap sprios securis, se ums

Quem discute as regras para a educação nacional?

**LOX3NA** 

mudamen de lets." cação podera ser divididos em cances se desiricam de pars can samuramentalistical instander in pale occursionally so presenciais, com resultações ins principals artification on ourzizida e aqueies em que os datos Bara Ednes, os semigas de edu

mensalmente

sada mas principais teis do pals

Tento a Consultudo o cinat.

Governo recebe

oursos de mestrado estratigos

nos mandiomando no pars.

ziężorczpoessa do MEG. YOS CHINO VIGOVOTAMI YOT LIGOTİ-

Cury aftern des a equicação

dez denúncias

nbeiro an munco todo, mastro писйо сигнейтия пербетов. turmações e intercâmbio de cui pagses du Pacífico. A troca de inbura poderiem resertar na aprova-O ensine movementa multo di-

OLI

# Mados sobre os serviços de educação

# No MUNDO

1.1 SO THE AMERICAN PRINCIPLE OF 1.5 Fig. 1 (2) The state of the sta de i l'es ne admera de éstucarios Te 1995 a 1989, ause un aumanto casel/servant US 30 billides por aco

# AWERICA DO NONTE

234 - 611 1295, ox 503 expension centrate list 2,5 celebrar em servicos

Frank sajara ny ania, apra-in-in-indrahanin-indrahanananananananananan

## de 200 paixes em 1995. Canada - O Canada recebeu cerça de 12.7 mil estudartes vindos de mais

# 

de educação superior aumentaram de graduação IIII. lides de altanos, instituições 20016. L'aborvendo cerca de 15 principals não padem aterecer cursos China : 2e 1939 a 2001, us serviços

# AMERICA DO SUL

etenda aproximamente cumunoes de estudentes cerca de 45 30 bilisões por ano e Brasil - da pre-escula à graduação

# EUROPA

de 815 dos estudantes estrangeiros destino delos atras dos Ella o do do mundo che e e e cercaro principal Alemanha- A Memanna recebe cerca



O presidente da CNE, José Carlos de Almeida, que acredita que medida pode ferir legislação

# legislação local Jurso dispensa

of book (EUM) of energy gradinação zorące nacestá ir stuželki agus. and one may also us and one appropriate restradore de atenda de la comunicación de la comun TEAN OUT IN THE STORMER OF THE A discretizate Works University L) A AWERESA MAI RECENT

maris de medido dim seu freigiado BILLY OFFICER SELECT CRISCOS CHIL lede admitacas en septiam pas TOTAL OF SECTION DESCRIPTION OF

mado de cancação foto na APCO Securitation branchistory of the Security Securi de problemes. Vos probesers acti-

za počsto como Mitalco e indka broad research substances are seen about overse see on 2001 uma kan Phoenia (EUA). 4 Apollo celule Apollo, donn da Universidade de CHESTIANT CHILD O THE TOTAL

simon i isos de graduação en siminteração e organização de A Texologie bingeres is in-

tal." (Mercer senses como gibrii the projets been nearly traile inthro cum-put americane. (1.) F Portugal Segundo seu alu, tratacom a Universidade Lisabinua, de nhasiquo cometrio garrino e s es empressimento e inter-ETHER OF TRESCRIPTION OF COMPANY , Sucaldudes Europaus em são тапистической с пистически

Lizam techoon since

You have tally greater autencia

O gray to Programs, de Sala His

Landon Ter Mender

powduyau,

caré stemo para que o resultado defensiva mas discussões sobre os

differential day due as empresas

Services de concação na OMC, en-

O Strasil acareau catta posição

conore Provio,

Assim, conto tato la escrim-

peles sistemas existentes no pais,

Directrices a Rasses) e ser averlandes — se contidiore de que será mamado o

Paulo de Si Parra, roogdonador

usis de l'activitale l'existe, de do curso de Releções Internacio-

receller permissio du degia para luncacar, chechen i IDS (Le) de pulv, idirma n MRE (Ministerio da Relações Extendres), eniemo, tydos us eursos devem rem cursos de liscopa cilstànacia. No (ciyōes de custino, associatem-se a ucingeline implementation insti-Educades), não há restrictes a esent dades naviousis ou olicacedals non interfram res leis do Established NEC (Notice to de

POSTERNIST.

segundo e e as propostas salva

cracinação chia na ciepapar a havi sesamembros netrochun as Jao

rauseus e sal foil é errandite or prima de Alf o senigin at all of the pair

ero, Seid scalgido um extra que

Light Lives, coordinately nacticcentro das regras do Ceits, adimo mar komnis recebenta o Brasil ja essit lunitações de acesso que senam narian this ethidades externas ou

Table SEPUL PRO

votacias, o ano pode demorar dob brit ma isitian larerasso are sector des es labbastas basacigo amos

cul adjunto do comércio de servi-

# Banco Mundial já propôs mudanças

SAREST BIR MAL Care politica de influéacia de

nómicos, na ilros de extucação na-CARCONILLOS SA cional ja se manifesta pelo menos ordensing migracionale eco-O decamento de Banco Men

CARD & POINCO PURCHINE, de entire la delo europe, considerado muno that desertate abandonar o macial chamaco "Higher Forest" on (institutos técnicos, cursos de de que luz pesquisa, e pastir pare one universidades da America La ta Experiencia, de 1993, defende Teducação Superior The Lessons of Experience"

cteprinds Educadores critica to essu visitu Ruberta Leber professarcia DERJ e Potazdeandor do Observa orio da América Latina, crestoeux que Social de Politicas Educacionais

Hente eacumule cabible. ria ca mundo produza coniteciand the management and any are professores universitation, aftipresidente di Andestisinalicato de Tair Carlos Gorgalists Lucas

ensidades de seguiro.

mento de 1984 "è retho e está til-Banco Mondiel, dix que a docu lista cui educação superior do LEDITIC LIGHTLY NICHETT, CSpecia-

Brasil adota posição defensiva na OMC

A CLEAR LEAVENER OF CANDINAS TOLLAR Mari Desaltas ("pune") in Brazil: Costympry and Opoutres sakurratules value o astions" ("Educação Superior no Subtract the Manager of the Manager Ett 1819 Yecho dessa abas, a

das no sins l cersa entica a resperso de najulaandlee detta transpareoe iura membigao das institutades priva-

ce ocataole publico", cheo docuastrona de reconsos bijoposes mas CHIEF OF VERY CHISHS SHILL THE privadas são practamente depen can a calio spidlas a vidas tipus "Nosanos 90 ("Lasinstituitoes

JAMPO COMPAN

carta dunição etc.), no circa públic - respessacio. Cobernon unacon cois Summer and The Annual Companies

TOTAL TANK TO A TOTAL TO SEE THE SECOND SECO

scalades guitars. processo de minação des nativar sos per una luma, ko espela. Eo due du lenge-amendanis analoace mercados, que são encontra de las empreses procesare de noero, e o momento e da entwersida. O sociologio Simon Schwarts-

affirm a que a "fodéstria do contecia marafial. made em negácios é uma tendêncinente", a educação transfin man, especialista em ecucação. "isso pade ser hom actual. A

asatjar a que está comunamen no qualquer tale no usolicio equencia e ma basque como un

la de servicios, african Saliwania. hi pubbleata em existir enta oferhanding a contained data of the late. por vagas no ensign superior. then court a demanda consentate no Brasil não tem condições de Linthey can de tolerar a fricialiste File atirma que o cuestro pubbico

of functional

rodiche de regeriações, quanco

de observação das debates, para

THE PARTY

ring party on a street was

dewnikser amilisada pela sedida

sembled sum doups sind O,, som marranem state positions access autoridade de os paises regulaguardam a responsabilidado a n

# Educadores fazem restrições

anima es julies em desenountse du OMC em flexibilizar o acre-THE MET ATTEMPT THE PROPERTY. dos mosos cara expansão, o que र्द्धा त्रोक्षक्ता प्राथमध्यात देश अस्तरक Os dames mundicis do negácio

Kiu Germie do Sul) Denne Leite. posegraduação em aducação da JURGS L'iniversidade Foderal do A availação é da professora de

Mus de detrade esse lliveração

ezipitodosepsesem ered speech

Like Test 1 vent hay ra a documo gan an isang re carrieran armo Estado. "Quando se trare de titulação le

i inclanada, o contrade, dix de, de-

ção. Pour casos do masando o

SHOULD WITH STATE OF USE versidado de Brasiliai, Pare ela refrom de extension da Und a Late adiritat Norse Sannes ett etada, janivaienes audenides a concação meradent has a both a disease CITEDOTESI OSE SERVO COMO arthographic a spillad confidence.

region arabitations to existing dopais an acadichelog so distrib. Televida pela listado. On sela den sekoa muna en emisia enzer Ma dir que er agues, e ligion No entacto, a educação pura-

mente dansered business anam

co e mile originate as attaches alenderá is exigencias da marca

ra. Existem class process juridiess (Universidade Cardina en Salvadeute de CNE itamedia Naciojane se differendation e as oktuari-Cinquisean Bases de Librarado) e especificas pero regulamentar a podem letin a legislação brasiles nai de Banco de cresion de Cesal distribute asiana, a 1981 and a portraite se the tentral post Jose Carlos de Atmeida, prest-

vices de educação são tama comrestantin folder, utimer dingi "Dese ser ier skada igie ist ser-

MOUCAÇÃO No exame que avalia alunos do ensino médio, teste de conhecimentos gerais teve média de 34,13, em escala de zero a cem

# lota geral do Enem é a mais baixa desde 9

ON VICURIAL OF BRASILIA EILA SUWWAN

resultado desde 1998, quando foi erapa da educação sem comalunos drasileiros terminam essa 34,13 — paramar considerado indo Ensino Médio) neste ano foi de gerals no them (exame Nacional riada a avaliação. preender o que léem. Este é o pior A nota média de conhecimentos

to e preservação ambiental. do, o assunto foi desenvolvimenformações sociais. No ano passara é explicada pela abrangência do rre 2001 e 2002. A discreta melhodia passon de 52,58 para 54,31 enlema deste ano: o voto e as trans-Na parte de redação, a nota mé

ao aumento da participação de na média da parte objetiva se deve alunes cujos pais tem baixa escovulgados ontem. Para ele, a queda dade estranho" nos resultados di-Educação) disse que "não há na-O ministro Pardo Renato Souza de 9,20a na rede particular essu porção to

rale 47 na redação. média de cerca de 26 na parte ge-A média sobe para 37 na geral e

para os grupos de alunos com renda familiar acima de 30 salários mínimos (RS 6,000) ou com

perficial e fragmentada". Já na retraram ter feito uma "leitura sudora do Enem, os alunos deniums-

dacán, prevalecen, segundo ela, o

privadas tumbém dimarcante. Em média, os alunos de esculas

varia de zero a cem. we uma queda de cerca de seis pontos com relação a 2001. A nota de 47,22. Em ambos os casos hourede privada firaram nota média na prava geral. Os estudantes da públicas marcaram 30,39 pontos De acordo com o relatório do

reduziu as médias gerais resultados das escolas privadas, alunos menores de 18 anos, nos alunos de baixa renda, nos resulministério, o maior número de tados das escolas públicas, e de Entre os estudantes de escolas

nho bom a excelente, enquanto rede pública tiveram desempe alunos de escolas particulares. va, comparados com 37,6% dos nciente a regular na prova objeti 84,5% nveram desempenho msupúblicas que fizeram o Enem. Apenas 0,7% dos estudantes da

renda e a escolaridade da família. Os alunos cujos pais não estudariant de acordo com o nível de lario minimo (R\$ 200) obtiveram nam e/ou têm rezida de até um sa-As notas médias também va-

> Renda familiar, per salario minimo Media na parte objetiva

Renda familia, por salário minimo Média na redação Mesempenho por faixa de renda

acumpanhamento e o desempe-

"A escolaridade dos pais não se

iaridade, fator que prejudica o

57 na redação nos casos em que os mammos (RS 1.000 a R\$ 2.000). na prova objetiva e 64 na redação e/ou têm renda de 5 a 10 salarios pais conclutant o ensino médio As médias ficaram acinu de 50

52,67

pla escolha relacionachs a textos

Para Maria Inés Fini, cuordena-

tos gerais, com questões de milhia regular na parte de conhecimenzeram a prova, 74% ficaram na sa situação", disse o ministro, (ar para que a educação supere espode mudar. Podemos apenas lu-

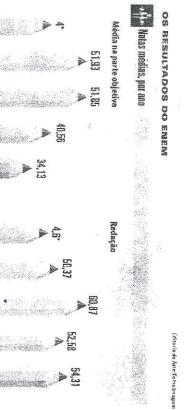
iaixa de desempenho insuficiente

De 1,3 milhão de alunos que fi-

lhores, em média. Na parte objeti-va. tiraram 36.85 contra 20.65 dos pai que tez pós-graduação. Os brancos tiveram notas me-

rivis baseados na história política

scrissi comum" e o uso de exem-



seria 'crime'

かんというない 作っかん から あんかいか

cimie contra o país. de ampliar o Fundef (Fundo de verbas no orçamento, a jeitou, por lidta de previsão proposta de governo do PT Alem disso, o ministro re-

de0 a 10 E'866i

ção Básica). médio. O novo fundo se cha cluir os ensinos infantil e sino Furklamental) para inde Desenvolvimento do En-Desenvolvimento da Educamaria Fundeb (Fundo de

tor. Não houve manifestação Luiz Inácio Lula da Silva, ou PT e sindicatos ligados ao seções estão representantes do oficial do presidente eleito, Entre os criticos das avalia

62,93 64,34

que pretende abrir uma conlá fora como exemplo sistema", disse o ministro, Seria um crime desfazer esse formações e nas avaliações. avanço na educação, nas in-"Hoje nosso país é citado de

eliminar testes nato Souza reagiu: "Seria um ca)—, o ministro Paulo lucional de Cursos) e o Saeb Para ministro, liação da Educação Bási-Enem, o Provão (Exame Naque implantou -como car as avaliações de ensino petista climinar ou modifisibilidade de o novo governo Questionado sobre a pos de Ava-Educação brasileira: reproduzindo desigualdades históricas

Sistema Nacional

ANEXO L

o assumo.

da equipe de transição sobre-

# recente do pats.

tre alumos de escolas públicas e A cuterença no desempenho en-

escolas privadas. Nesse caso, os quando são unalisadas apenas as negros. O fenômeno se repete

# Públicas e privadas 48,51 e os negros, 39,29. brancos obtiveram média de

Perfil é mais realista, diz governo

Atél 1a2 2a5 5a10 10a30 30a 50 Acima

de 50

Are I

# 1052788347158471744

до спять пледю. um perblimais realista dos alunos alguns resultados, mas expressa verno, influenciou negativamente na prova, fator que, segundo o goesculas públicas e de baixa renda mente a participação de alunos de lacio a 2001, aumentou principal-100 mil avaliados no Enem em re-Com o crescimento de mais de

rscola particular e 6% cm ambas. daram em escola pública, 21% em udo compareceram−, 73% estukira 00c sorbuo — averd a film The 1,3 milhão de alumos que fi

havid estudado em ambas. estudantes fizeram a prova, sendo cas, 19% de escolas privadas e 15% que 66% eram de escolas públi-No ano passado, 1,2 milhão de

nuin de 39% para 33,4%, nes com renda acima disso dimidos salários minimos passou de 56.8% para 32,3%. A finia de alu alunos com renda familiar de até

mais de 90% dos alunos das duas Segunsko o cruzamento oficial

faixas de renda mais baixas estão

em escolas públicas. Mais da metade dos participanham que isso atrapalhou o estudo. ra se sustentar. Cerca de 40% avapalmente para ajudar os pais e pates declararam trabalhar, princi-

ção de notas. pediram programas de recuperacaram autas de revisão e 87,8% No geral, 94,4% deles reivitadi-

পু Nota média por tipo de escola frequentada

Media na parte objetiva

Média na redação

50,07 1002

prova neste ano

A inscrição do Enem é gratuita para pessoas de baixa renda desde 2001, e a avaliação jú é accita por corcomo parte do vestibular. 384 instituições de ensino supe-

Alem disso, a participação de

os recursos de informática. bem criticaram, em menor grau, cimento dos professores e tumticulares avaliaram bem o conhede informática. Os de escolas parlas e criticaram a taha de recursos giaram a localização de suas esco-Os alunos da rede pública elo-

> e particular Escola pública Escola pública

> > 42,71 36,56 2001

36,77 30,39 2002

56,42 52,10 2002

Escola particular

53,57

47,22

61,57

63,03

Terpisipur concluintes do ensino medio. Caproximas semanas um boletim da participante deve receber nas uno abrangen 50% dos egressos e OMEC estima que a prova deste

alunos da rede privada tiraram média de de escolos públicas na prova geral. Os

pontros foi a média dos alianos de la foi a média dos altenos média dos estudantes negros de brancos na parte objetiva, contra

ensino ntedio → A prova é dividida em parte por alunos que estão concluindo o

redação objetiva (conhecimentos gerais) e

→ 0.40 (insuficiente a regular) Faixas de desempenho

→ 70-100 (born a excelente) → 40-70 (regular a bom)

# Desempeato por tipo de escola, em %

	Escola pública	ca	Escola públic	Escola pública e particular Escola particula	Escola partic	HAT!
Faina	Objetiva	Redação	Objetiva	Redação	Objetiva	Redação
insuficiente a regular	\$4.5°	18,7	6,38	12,3	37.6	UI Lu
	13.65	73,6	31,0	74.0	53.3	76.3
Bom a excelente	0,7	7.8	2,7	13,7	9,2	26,4
See Strate of County						

Ensino Médio) é uma avaliação feita O Gue é o Enem? O Enem (Exame Nacional do **刘元成为刘秀周月有**有 烧鸡物类鸡类鸡

"> As notas vao de zero a cem → 1.318.820 alunos fizeram a RS 650 millioes.

se a cumprirá quarentena de quatro meses. Em alguns casos, quando há acesso a in-Etica Pública para verificar afirmou Paulo Renato, trazer recursos adicionais", mo muitos querem, é um oesta semana a Comissão de crime. O Fundeh precisaria pies mudança de nome, cosos da educação. Uma sim-O ministro deve consultar

de atuação no governo.

an sensor meaning termina

raes de Castro, sccretáriaexecutiva do ministério, o Para Maria Helena Guima

da reforma educacional, e não na dos cursinho", disse. o ensirio medio na direção Enem serve para directionar medio para acabar com a ajudado a reformar o ensino Enem, por exemplo, tem "decoreba simplista", "O Conforme a Folha mos-

previsão orçamentária é de RS 4.5 bilhões por ano. A phação do Fundel custaria Educação calcula que a umtrou ontem, o Ministerio da

uma diminuição dos recursinos infantil e médio seria e usar o dinheiro para os en-"Mudar o Fundel de nome

privada relacionada ao semi possivel exercer atividade formações sigilosas, não é

RETHATO DO BRASIL. No ensino fundamental, filho de família rica tem melhor aproveitamento do que o estudante de origem pobre

# Expansão do ensino não reduz desigualdad

WALOWIO COIS

Backs divulgados ontem pelo IBGE em relations elatorasio em contirmo com a finidas de lequinação das Nações Unidas sobre a situação da pobieza no Brasil e no 
mundo mostrum que, apesar rios 
mundo mostrum que, apesar rios 
manços, a designalidade arinda 
pensiste no país, mesmo em áreas 
onde se ponsava que elas estaram 
porto do firm.

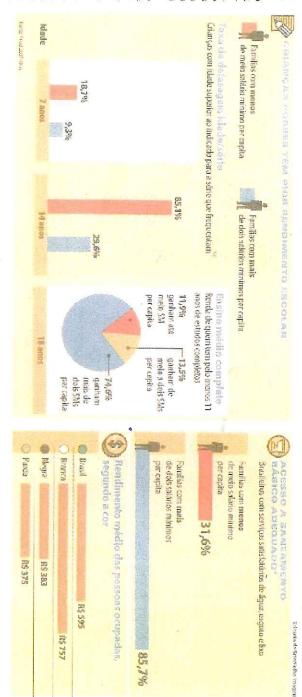
Korcavo da ensino fundamental, destinado a crianças de 7 a 14 amos. Apesar de 96,756 da população devir hista etária estar matriculada, a diferença no rendimero to escolar entre os mais pobres e mais ticos orada é grande.

Aos ecte arros, 18,7% das criaucas que vivem em famílies mais peloes tienda per capita mensal famíliar interior a meas satário notivirso) estawan com idade supentos à indicada para a série que frequentavam. Entre as crianças mass ricas (renda per capita mensal famíliar superior a dois salácios mínimos), são 9,3%.

Aos 11 anos, a designaldade è oluda mais evatente, com 85,1% das critanças pateres estudando em seines defasados em relação à idade ideal, contra apenas 29,6% das altenos mais ricos.

Em outros níveis de ensino, o desiguadode também é evidente. A nalisancio apertas a populaçan entre lá anose 2 Aanos, o IBCE verificou que entre os mais pobres apertas 2,1% desse grupo estavam matriculados no nívei superior. Entre os mais ricos na mesma ida-

no, a porcensagem chega a 60,9%, "O Brasid term 500 arros de tradicios de não conseguir usar políticas públicas para conseguir equilado. Nosso sistema educacional



tambem é desembado para produ-zir essa equidade. Não temos uma escola para probre que funcione. afurna João Batista Aratijo e Oli-Ministerio da Educação. ção e ex secretário executivo do verra, consultar da área de exlucamais para quem tem menos". idar com equidade significa dar

das. Entre os 20% mais ricos, a tade 0 a 6 anas estavam matriculacom a classe social. Entre as 20% tumbém é diferenciado de acordo кат физисо добиот 48,8% mais pulmes, 26,5% das crianças O accaso à creche e pré-excolu

INSTANCE PRANCE 500, o instituto fez cruzamentas areamento e de diferenças entre our dandes de acesso a serviços de Alem de indicadores de educa-

mettor. Significa também não ter acesso a serviços básicos empo departamento de população e in-PERSONAL PROPERTY OF THE PARTY afirma Bárbara Sonres, tecnica do saide, educação e sancamento. "Ser polyre muo é sa cer renda

dos, Entre os mais ricos, a porcen serviços de sangamento adequaque vivem com até meio salario Tila vivera em residencias com minima de senda familiar per ca 程。THE CRESS ASSUME brasii. No pais, apenas 31,6% dos de saneamento basico (agua, esque diferencia pobres e ricos no (oto e coleta de lixo) é outro lator O acesso a serviços adequados

um percentagem de 55,8%. mesmo grupo social apresenta com acesso a serviços de sanea-mento e de 21,6%. No Sudeste, o trapos mais pobres. No Nordeste, ancamento sevela uma desigual-O cruzumento de dados sobre harocutagem de pessaus pobres acte regional, mesmo entre os

renda dos negros ou pardos. 18G), é praticamente o dobro da mestram que a renda da popula-ção que declaron ter cor branca ao O'esquisa Nacional de Amostra Domiciliar) de 2000. Os dados cial no feasil, com base na Frad dos referentes à designaldade ra-O IRGE apresentou também da

O randamento médio das pes-sitas de cor branca ocupadas é de e RS 375 dos pardos. R\$ 757, contra R\$ 383 dos negros