

MARIA APARECIDA VIVAN DE CARVALHO

AVALIAÇÃO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: História, Filosofia e Educação).

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

CAMPINAS

2003

FICHA CATALOGRÁFICA

**Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária Neide Maria J. Zaninelli,
CRB-9 884, Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

C331a Carvalho, Maria Aparecida Vivan de
Avaliação da pesquisa na universidade brasileira / Maria Aparecida
Vivan de Carvalho. – Campinas, 2003.
150f.

Orientador : Prof. Dr. César Aparecido Nunes.
Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2003.
Bibliografia : f.140-150.

1. Pesquisa - Universidade- Teses. 2. Avaliação - Universidade -
Teses. 3. Universidade Brasileira - Teses. I.Nunes, César Aparecido.
II. Universidade Estadual de Campinas. III Título.

CDU 378. 4

U N I C A M P
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Dr. César Aparecido Nunes
Orientador: UNICAMP – Campinas – SP

Dr. Luis Enrique Aguilar
UNICAMP – Campinas – SP

Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho
UNICAMP – Campinas – SP

Dr. Paulo Bassani
UEL – Londrina – PR

Dr. Levino Bertan
UNOESTE – Presidente Prudente – São Paulo

Campinas, 27 de fevereiro de 2003.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Selina, pelas constantes demonstrações de amor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao prof. Dr. César Aparecido Nunes, pelo carinho e amizade,
pelos desafios e incentivos, pela confiança e sabedoria na orientação,
meu profundo agradecimento.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro que propiciou condições de dedicação a esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina, pela licença que me foi concedida para a realização do curso.

Aos professores Dr. Levino Bertan, Dra. Teresa Canhadas Bertan (*in memoriam*) e Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, pelo incentivo ao meu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Aos professores Dr. Luis Enrique Aguilar e Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho, pelas valiosas sugestões apresentadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao professor Dr. Paulo Bassani, pela dedicada e competente atenção, sugestões e indicação de autores, mas, em especial, pela magnífica convivência e amizade.

Aos professores Dr. José Carlos de Araujo e Dra. Célia Cristina Fornaziero, pelo incentivo e amizade.

RESUMO

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro é abordado através de uma retrospectiva histórica, do Brasil Colônia aos dias atuais, no intuito de contribuir para a compreensão da atual situação das universidades brasileiras e da pesquisa no contexto universitário. As políticas educacionais, de caráter neoliberal, que vêm afetando a educação superior são examinadas, destacando-se a imposição de um poderoso sistema de avaliação meritocrático, quantitativo, promotor de competição, ranqueamentos e hierarquizações, além do desencadeamento de um processo de pauperização da pesquisa na universidade pública brasileira, regida sob a égide do sucateamento e da destruição. Impostas por agências internacionais e consentidas pelo governo brasileiro, estas políticas privilegiam acordos externos em detrimento das reais necessidades nacionais, articulando de forma teratológica avaliação e financiamento. Reflexos do processo de globalização vigente impõem a mercantilização da pesquisa e da educação superior, induzindo a universidade a adaptar-se às regras do mercado, como parte de uma nova cultura ancorada na eficiência e eficácia. Elementos educacionais passam a ser de quantificação e mensuração, com a criação de um admirável mundo da avaliação cujos critérios eleitos são empresariais, produtivistas e tecnocráticos, com privilegiamento de estatísticas num paraíso de classificações. Há um deslocamento do sentido social das atividades fins da universidade, com evidente indução a um processo de dissociação entre ensino e pesquisa. Instala-se um processo de desenraizamento da pesquisa da universidade pública e esgarçamento da identidade e missão da universidade. O que se registra, na prática, é um jogo fraudulento em que a falsificação de consensos constitui-se num artilheiro mecanismo de manipulação e coerção. Trata-se da configuração de um mundo novo, que requer uma nova universidade e uma nova morfologia avaliativa como forma de enfrentamento de políticas neoliberais, que promova a ressurgência da pesquisa, através de um encantamento qualitativo coletivo que atue no combate da exclusão e da desumanização.

ABSTRACT

The development of the Brazilian superior teaching is approached through a historical retrospective, from Colony Brazil to present days, in order to contribute for the understanding of the actual situation of Brazilian universities and of the research at the university context. The educational politics, of neoliberal character, that have been affecting the superior teaching are examined, emphasizing the imposition of a powerful system of meritocratical, quantitative, competition promoter, ranking and hierarchization valuation, besides the unleashing of a process of pauperization of the research at public Brazilian university, reigned under the basis of scraping and destruction. An imposition of international agencies and consented by the Brazilian government, these politics privilege external agreements in detriment of the real national needs, articulating in a perverse way valuation and financing. Reflects of the present globalization process, force the research commercialization and of the superior teaching, inducing the university to adapt to the market rules, as part of a new culture anchored at efficiency and efficacy. Educational elements are now of quantification and measuring, with the creation of a admirable world of valuation which elected business, productivists and technocratic criteria, with privilege of statistics in a paradise of classifications. There is a dislocation of the social sense of the aim activities of the university, with the evident induction to a dissociation process between teaching and research. It is settled down a process of unrooting of the research at public university and a tearing of the identity and mission of the university. What is registered, in practice, it is a fraudulent game in which the falsification of consensus is consisted of a cunning mechanism of manipulation and coercion. It is about the configuration of a new world, that requires a new university and a new valuation morphology as a way of confronting the neoliberal politics, that promotes the resurgence of the research, through a collective qualitative enchantment that actuates at the combat of excluding and inhumanization.

LISTA DE SIGLAS

AID	Agency of International Development (Associação Internacional de Desenvolvimento)
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNA	Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
C&T	Ciência e Tecnologia
ENC	Exame Nacional de Cursos
ETNs	Empresas Transnacionais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Fundos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GRTU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Desporto
OMC	Organização Mundial de Comércio
PADCT	Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIB	Produto Interno Bruto
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDIAE	Secretaria de Informação e Avaliação Educacional
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	29
1.1 Brasil Colônia: Educação, religiosidade e controle social	30
1.2 Brasil Império: Desinteresse no desenvolvimento do ensino superior.....	33
1.3 Brasil República: Criação da universidade brasileira.....	35
1.4 Anos de 1950 e 1960 - Universidade e reforma: A falácia da modernização da universidade	45
1.5 Dos anos de 1980 aos dias atuais: Desmantelamento da universidade pública e surgimento da universidade operacional	54
CAPÍTULO II	
AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR:	
A imposição da avaliação e a periferização da pesquisa na universidade brasileira	61
2.1 A política para a educação superior nos anos de 1990	61
2.2 A avaliação no contexto das políticas: Reflexos para a pesquisa universitária.....	79
CAPÍTULO III	
A AVENTURA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUM PROCESSO DE ENRAIZAMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE.....	
3.1 Significado da avaliação: Para além de poder e controle.....	83
3.2 Debate qualitativo-quantitativo: O fabuloso mundo das contas como ferrenho guardião da avaliação	86
3.3 Enraizamento da pesquisa universitária: A avaliação como elemento primordial no processo de irrigação da pesquisa.....	94
CAPÍTULO IV	
A PESQUISA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: Anatomia da ressurgência.....	97

4.1 A pesquisa universitária no Brasil: De alicerce do desenvolvimento do país a matriz do sucateamento da universidade	97
4.2 O conhecimento sob a ótica empresarial: Produção ou importação?	110
4.3 Grupos e linhas de pesquisa: O admirável mundo da padronização	113
4.4 Ressurgência da pesquisa: Apostando na reconstrução do sentido da avaliação	123

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E INSTITUCIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE:

Potencialidades e desafios	136
----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	140
--------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Acreditamos não ser a globalização atual irreversível e estamos convencidos de que a história universal apenas começa. (SANTOS, M., 2000, p.15)

Fome, desemprego, guerras, depredação da natureza, crises de forma geral atingem o homem neste novo milênio. O risco ecológico é uma séria realidade: o aquecimento global e a previsão de catástrofes sociais devastam o planeta; planeta cuja maioria dos recursos está irremediavelmente comprometida como a contaminação de lençóis freáticos, poluição da água de rios, redução da quantidade de peixes, emissão de dióxido de carbono, expansão desenfreada da camada de ozônio, desmatamento, erosão do solo. Genes estão sendo incorporados a produtos agrícolas e a inúmeras espécies animais, ameaçando a biodiversidade do meio ambiente. A competição e o individualismo envolvem o ser humano privando-o do verdadeiro sentido da solidariedade, alavancando a miséria e a desesperança, fazendo aumentar em níveis descomunais a desigualdade. O desequilíbrio da riqueza e do poder domina o mundo num processo cada vez mais destruidor.

Esta avalanche de problemas de ordem planetária espalha medo e insegurança, concomitantemente com o aumento da população, aumento da pobreza, recessão econômica, crise na segurança pública, violência urbana, desemprego, aniquilação cultural, universalização da cultura ocidental.

O século XX foi o século das transições, da hegemonia inglesa para a norte-americana e do capital industrial para o capital financeiro. Frente a este panorama global, indubitavelmente, “a passagem do século XX para o século XXI produz, em todos os cantos do mundo, um sentimento de descontentamento, de mal-estar, de amargura” (SADER, 2000).

Em tal quadro, Sabato (2000, p.89) fala de um irrefreável processo gerador da desumanização, pois num “mundo tecnólatra e cientificista [...] a angústia metafísica e religiosa foi substituída pela eficácia, a precisão e o saber técnico”. Se o mundo da Idade Média era controlado pela Igreja e pelo saber teocrático e metafísico, hoje somos controlados pela ciência

moderna e pela tecnologia que massifica e aliena a humanidade com uma única forma de agir e pensar o mundo.

Ao invés de uma sociedade estável e um mundo sob nosso comando vivenciamos um mundo em descontrole¹, não o primeiro nem o terceiro, mas o mundo como um todo.

A mudança do clima global e os riscos que a acompanham [...] resultam provavelmente de nossa intervenção no ambiente [...] A ciência e a tecnologia estão inevitavelmente envolvidos em nossas tentativas para fazer face a esses riscos, mas também contribuíram para criá-los. (GIDDENS, 2000, p.14)

Neste surto neoliberal são gritantes as necessidades da população, cuja sobrevivência é incerta, convivendo com doenças tidas como extintas, cada vez mais sem direito à saúde e à educação. É um contingente significativo de marginalizados sociais, desestruturados familiarmente, para os quais o sentido da palavra cidadania está absolutamente e globalizadamente excluído.

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço do atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. (SANTOS, M., 2000, p.19)

Para Hobsbawm (1995, p.22), o século XX foi o “século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu [...] como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático”.

O pensamento positivista permeia, direta ou indiretamente, as relações dos seres humanos. Vale lembrar que, para os positivistas, “os males políticos, desemprego, miséria, fome, monarquia absoluta são resultantes das leis naturais, tão inevitáveis e independentes de qualquer vontade social [...] a atitude correta, sábia, positiva, científica é de sábia resignação” (LÖWY, 1985, p.35).

¹ A expressão “mundo em descontrole”, usada por Giddens (2000), evidencia a realidade do novo milênio.

O pique que vivenciamos de modernização capitalista, de discurso de participação política, de exclusão social, de privatizações do Estado, fortalece-se cada vez mais a partir de um projeto neoliberal. Projeto este que, dentro de um modelo de desenvolvimento de globalização da economia, traduz-se na necessidade de um movimento de qualificação para o trabalho com atenção voltada para o ensino básico. O controle é no sentido de garantir os meios de produção e de mercado sem priorização de compromissos e posturas que assegurem a vida aos seres vivos do planeta.

Todos os humanos estão sujeitos às mesmas ameaças mortais da arma nuclear e ao mesmo perigo ecológico da biosfera, que se agrava com o “efeito estufa” provocado pelo aumento do CO₂ na atmosfera, os desmatamentos em larga escala das grandes florestas tropicais produtoras de nosso oxigênio comum, a esterilização dos oceanos, mares e rios fornecedores de alimentos, as poluições sem conta, as catástrofes sem limites. A tudo isso, acrescenta-se ainda a explosão mundial de novos vírus e antigos micróbios fortalecidos, a incontrolável transformação da economia mundial; finalmente, e sobretudo, a ameaça mundial polimorfa que retorna e produz a aliança entre duas barbáries: a barbárie de destruição e morte, que vem do fundo das eras, e a barbárie anônima e fria do mundo técnico-econômico. (MORIN, 2000a, p.72)

Nota-se o progresso da ciência metamorfoseando a vida humana: a reprodução de espécies em laboratório, a ausência de ética, o consumo sem limite, a desumanização de uma sociedade em nome da estabilidade social. E assim, a clonagem, a criação de produtos transgênicos, o projeto genoma humano, além de comportamentos e valores podem ser transportados da ficção para a realidade na busca de um modelo ideal de organização de um novo mundo.

A produção em massa não acabou com a exclusão nem com a miséria, contraditoriamente, até aumentou tais problemas, assim como a concentração de renda e a exclusão dos direitos elementares dos cidadãos.

De acordo com o sociólogo Daniel Bell *apud* Giddens (2000, p.23), a globalização² estaria tornando a nação “não só pequena demais para resolver os grandes problemas, como também grande demais para resolver os pequenos”. Observa-se presente a falácia do discurso redutor da complexidade do mundo.

² O termo globalização é entendido como um conceito fundado na ideologia do pensamento único, uma nova forma de expansão do capitalismo, em que prevalece a mundialização do mercado, num universo de desigualdades, tensões, antagonismos e exclusões.

Por sua vez, Morin (2000b, p.43) constata que “quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis”. Prossegue enfatizando que estamos começando a compreender que a globalização não irá resolver os mais sérios problemas mundiais, pelo contrário, a tendência é se expandirem.

Empulhações à parte, a globalização que estamos vivendo é uma americanização, uma homogeneização do estilo de consumo, controle do capital por grandes instituições financeiras internacionais, monopólio dos meios de comunicação. Paradoxalmente, uma verdadeira globalização deveria ser democrática, movida pelas necessidades humanas e não pelo lucro.

Para Sabato (2000), as últimas e trágicas conseqüências do processo de globalização são resultados de duas forças dinâmicas e amorais: o dinheiro e a razão.

As sociedades atuais passam por uma crise econômica e cultural sem precedentes que abala o Brasil e o mundo. Esta crise mina progressivamente a estrutura universitária que, por meio de políticas voltadas para atender exclusivamente o mercado, tem sua imagem e constituição danificadas em nome de um desgaste fatal.

Em nome de uma globalização perversa³, maliciosamente propondo-se à salvação do mundo, privatizações indiscriminadas e desconstrução de direitos sociais são apaniguados por indicadores fraudulentos, insensíveis à fome e à miséria que atingem proporções inimagináveis.

Bem diretas são as palavras de Benayon (1998, p.12) quando critica o processo de globalização, afirmando que

poucos percebem a escravização geral que está se implantando. Até políticos ditos de oposição aceitam a globalização, alegando ter ela vantagens ou, como carneiros, dizendo-a inevitável. Entretanto, o escorraçamento da liberdade, dos valores éticos e da própria vida não são toleráveis nem negociáveis.

³ No livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, Milton Santos (2000) assevera que a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. Outros autores acentuam o caráter perverso da globalização, como Forrester (2001).

A globalização ou era do mercado surge de forma devastadora, aumentando a polarização centro-periferia, provocando profunda crise e violentando países da periferia que aceitam, praticamente sem resistência, imposições e ajustes estruturais. Diante deste quadro, a alusão que Milton Santos (2000) faz parece pertinente, pois tudo permite-nos imaginar a criação de um mundo, na verdade, um mundo de fabulações que tenta consagrar um discurso único.

Aqui, contudo, é necessário frisar que o processo de globalização que estamos hoje vivenciando não é novo, é coetâneo do capitalismo, é a fase mais recente da expansão capitalista. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2001, p.15) afirma que o processo de globalização “nas suas versões hegemônicas, existe pelo menos desde os séculos XV e XVI e está muito ligado às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo [...] expandindo-se cada vez mais a mais áreas geográficas do mundo”.

O neoliberalismo é apresentado como uma forma única de interpretação do mundo globalizado. Há todo um processo de globalização econômica, política e cultural em curso (IANNI, 1997), cujas palavras de ordem são privilegiamento da iniciativa privada, maximalização das leis de mercado, minimalização da influência do Estado e ruptura de todas as fronteiras com avivamento do individualismo, produtivismo, consumismo, mercadorização.

Sabato (2000, p.91) alerta que “difundi-se a falácia de que a única alternativa é o neoliberalismo. Na realidade, é uma afirmação criminosa, pois é como se, num mundo em que só houvesse lobos e cordeiros, nos dissessem: Liberdade para todos, e que os lobos comam os cordeiros”.

Estes comandos globais conduzem ao que Milton Santos (2000, p.49) chama de “emagrecimento moral e intelectual da pessoa, com redução da personalidade e visão de mundo”, conduzindo, ainda, o indivíduo a um esquecimento da oposição entre a figura do consumidor e a do cidadão. O ser humano passa a sofrer um processo de desenraizamento em nome da eficiência e da competitividade.

O enfraquecimento e a fragilização dos estados refletem a subordinação crescente destes ao americano, quer pela via do consentimento, da força bruta ou da ameaça econômica; os Estados Unidos querem que consideremos seus interesses como universais, enquanto os governos resistentes estão sendo substituídos pelos governos simpatizantes, isto é, subservientes (MONLEVADE; SILVA, 2000; JAMESON, 2001).

Benayon (1998, p.77) sustenta que

o desmonte do Estado e sua crescente fraqueza significam terem nações inteiras ficado indefesas, com suas pseudo-elites subordinadas aos centros [...] As periferias vão sendo destruídas, enquanto imaginam que as pretensas reformas lhes darão um estado mais eficiente, com a redução da esfera de atuação deste.

As conseqüências do processo de transformação geradas pela globalização são complexas, principalmente no que se refere às suas dimensões não-econômicas, com proliferação da classe de pessoas empobrecidas e desmoralizadas⁴.

A mensagem neoliberal espalhada por todos os cantos é que o Estado não tem recursos para destinar à obras de cunho social; palavras supostamente mágicas buscam apequenar o Estado, colocando-o a serviço das empresas transnacionais e dos grandes empresários da comunicação, que nada se importam com a opinião da população ou com o exercício da cidadania. Os recursos sociais e o dinheiro público estão sendo usados prioritariamente para a incorporação dos países na onda global. Jocosamente, “em seu próprio momento de triunfo, o capitalismo revela todos os desastres e as injustiças que estão em seu âmago” (SADER, 2000, p.137).

As ordens globais são empregadas para anestesiar os brasileiros e com isto dar a idéia de que a tragédia está distante. Diante da desestruturação de categorias das classes sociais, as pessoas aceitam as reformas. Portanto, faz-se imprescindível descortinar os quadros apresentados e prosseguir na aventura de lutar pelo sonho de uma realidade melhor, mais justa e igual para todos os seres do planeta.

Os países do terceiro mundo passaram de um estágio de desenvolvimento para um estágio de dependência completa dos países do primeiro mundo; suas dívidas tornaram-se impagáveis. “São milhões os excluídos do grande banquete dos economicistas”, satiriza Sabato (2000, p.94). A priorização na aplicação de recursos do Brasil para pagamento da dívida externa ultrapassa em pelo menos três vezes a aplicação de recursos na saúde, educação e saneamento básico, privilegiando sobremaneira a economia de mercado e privada, ignorando as políticas sociais e educacionais.

⁴ No Brasil, segundo Sguissardi (2000), são milhões de excluídos, cerca de 30 milhões de não-cidadãos que vivem abaixo da linha de indigência (com até US\$ 40,00 por mês) ou os 80 milhões de semicidadãos que vivem abaixo da linha de pobreza (com até US\$ 90,00 por mês).

No comando de decisões planetárias, um bloco de potências, que de colonialistas transformaram-se em imperialistas (JAMESON, 2001; SADER, 2000). Países centrais como os Estados Unidos, Japão e Alemanha, que numa espécie de governo mundial, tiveram a base cultural e a interação entre Estado e capital nacional como degraus essenciais para o seu desenvolvimento e ascensão⁵. Instituições poderosas como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) têm ditado as ordens em troca de cooptação de valores, culturas, mentes e almas.

Na verdade, o BM atua como intelectual orgânico de interesses do G-8⁶, dirigindo ideologicamente as reformas estruturais dos países em desenvolvimento. O hemisfério norte concentra 85% da riqueza mundial com 20% da população do planeta, enquanto o hemisfério sul reparte pessimamente 15% de riqueza entre 80% da população; a distribuição de recursos assombra a humanidade, com aumento gritante da polarização entre pobres e ricos. Nada de se estranhar, uma vez que estamos assistindo a uma escandalosa transição do colonialismo para o imperialismo, com total dominação dos países periféricos pelos centrais (SADER, 2000).

Num plano inferior e com longínquas possibilidades de superação de crise, países periféricos, supostamente em desenvolvimento - absolutamente dependentes como o Brasil, inteiramente à mercê de mandos e desmandos das poderosas potências mundiais introdutórias de termos à linguagem mundial como ajustes⁷ e reformas, as quais se colocam em prática inescrupulosamente, com prejuízos irreversíveis para a sociedade, gestados no denominado Consenso de Washington⁸.

⁵ O papel do Estado foi decisivo no desenvolvimento da economia de países centrais. Ver Benayon (1998).

⁶ Esta denominação reúne os países mais industrializados, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha, França, Itália, Canadá, Japão e, mais recentemente, a Rússia. Vale citar que esses países são responsáveis por aproximadamente ¾ da produção científica mundial, sendo relevantes seus investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

⁷ FMI e BM “implementam e supervisionam processos denominados ajustes” (BIANCHETTI, 1996, p.15), que se caracterizam como políticas que fazem parte de um ajuste global num contexto de globalização financeira e produtiva.

⁸ Trata-se de um conjunto de regras de condicionalidade aplicada de forma padronizada a diversos países para obter apoio político e econômico dos governos centrais e organismos internacionais (TAVARES; FIORI, 1996). Em novembro de 1989, membros do FMI e BM, funcionários do governo americano e economistas latino-americanos realizaram uma reunião com o objetivo de avaliar as reformas econômicas na América Latina. Suas conclusões serviram de diretrizes e ficaram conhecidas como Consenso de Washington (CARCANHOLO, 1998).

Ainda que o termo seja usado como referência geral às políticas de ajuste econômico, Gentili (2001a, p.16) defende a tese de que existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais, envolvendo com a construção de um senso comum tecnocrático orientador destas políticas, tornando-se difícil reconhecer “alguma divergência substantiva nas ações e nos discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educacional na América Latina”.

Vale lembrar que a década de 1980 iniciou-se sob o signo de uma violenta recessão mundial e o Brasil, logo após as eleições de 1982, recorreu ao FMI para negociar sua dívida. O pagamento dos juros da dívida externa consumia mais da metade das divisas obtidas com as exportações. A monitoração do FMI acabou por acentuar a tendência recessiva da economia brasileira em virtude da contenção salarial, de limitação da base monetária e de outras iniciativas ortodoxas, reduzindo drasticamente a taxa de investimentos.

Lamenta-se, a propósito, que a América Latina seja um continente debilitado, de economia vulnerável, totalmente dependente de capitais especulativos. Nesse sentido, Sader (2000, p.107) afirma que

vivendo sentado sobre um barril de pólvora, ou o continente consegue dar forma organizada e consciente - isto é, política - aos conflitos sociais que o permeiam, ou continuará a avançar no processo de desagregação e *apartheid* social em que já se encontra.

O Brasil e outros países latino-americanos como o Chile, Argentina, México, Bolívia e Peru seguem rigorosamente as regras do Consenso de Washington. Entre os principais objetivos destacam-se a drástica redução do Estado e a abertura total e irrestrita ao mercado.

Apesar da indução à passividade e do futuro parecer determinado, não podemos nem devemos “dar crédito à ilusão de que o sistema está caminhando estavelmente numa direção progressista, nem sustentar os mitos conformistas de que ele precisa ser protegido, com urgência, de forças reacionárias” (ANDERSON, 2001, p.29). Não podemos, portanto, aceitar que o único jogo em andamento é o do capitalismo de mercado (ŽIŽEK, 2001). Aceitar este jogo com regras injustas e “podres” é incorrer em grave erro, principalmente mediante um panorama de desgoverno, com um alude de corrupção instalada no Brasil por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e seus compatriotas partidários, trazendo à tona um dos maiores pesadelos no dia-a-dia

dos brasileiros, uma verdadeira farra à custa dos recursos públicos. Esse governo batizou de plano e reformas um conjunto de medidas carentes de um projeto e coerência interna.

Não podemos deixar de enfatizar que, nesta trama neoliberal, cria-se o ambiente perfeito para a desobrigação governamental. Cabe-nos o atrevimento de afirmar que o governo hoje é mais perverso do que nunca. Utiliza intencionalmente formas indiretas de intervenção para agir com mais controle e eficiência.

A partir da década de 1950, o Brasil começou progressivamente a ter sua política econômica pendendo em favor das empresas transnacionais (ETNs)⁹ e do sistema de poder a elas subordinado, culminando, nos anos de 1990, com o monopólio econômico e político expressamente desenhado num modelo dependente¹⁰. Contrariando os interesses do país, reformas à Constituição de 1988, leis, tratados e decretos¹¹ foram adotados como parte de medidas antinacionais, brotando como golpes mortais para o desenvolvimento do Brasil (BENAYON, 1998).

Em troca de empréstimos, uma das exigências é a privatização de empresas estatais. O lamentável é que, no Brasil, ministérios da área econômica, empresas estatais, instituições econômicas, financeiras e tecnológicas ajustam-se às diretivas do Banco Mundial, dos governos centrais e das ETNs.

Na rota da destruição, emerge a política de privatização do governo brasileiro, criticada efusivamente por Biondi (1999), que mostra negócios sendo concretizados às custas do patrimônio público, onde o governo financia a compra e aceita “moedas podres”, a longo prazo; o autor prova, através de escândalos de vendas de empresas brasileiras, que as privatizações levam a um aumento da dívida interna e externa; todo o processo é acompanhado por campanhas nos meios de comunicação como forma de enganação e manipulação da população sobre os benefícios advindos da privatização, além de campanhas de desmoralização das estatais e esgotamento dos recursos do Estado.

⁹ Comandando a globalização estão as ETNs industriais, financeiras e de serviços; estas contagiam a sociedade através do poder que exercem sobre os mercados e serviços, sobre a mídia e as agências de notícias.

¹⁰ Há desenvolvimento no modelo dependente ou trata-se de um pseudodesenvolvimento? Livrar-se da periferização não significa livrar-se do apoio do centro?

¹¹ A prática de governar através de decretos-leis foi substituída pela introdução das medidas provisórias a partir da Constituição de 1988. Só no primeiro mandato de FHC (1994-1998) foram mais de 900 medidas provisórias (MONLEVADE; SILVA, 2000).

As privatizações caracterizam-se, na maioria das vezes, como verdadeiras doações, adubo para a recessão, sendo a vítima, como sempre, o trabalhador brasileiro que num processo de terrorismo¹² alarmante enfrenta fome, desemprego, impostos e corrupção.

Os ajustes estruturais vislumbram a educação como principal forma de reorganização e resolução de problemas atuais. Neste ponto, as questões aventadas alinham-se em torno da universidade brasileira que tem sido contaminada por mecanismos externos, estratégias de desmoralização e desmonte de sua estrutura; vive impulsionada para o mercado competitivo com suas atividades quase sempre sendo avaliadas em termos mercadológicos. Inverter o atual processo destrutivo é primordial.

Não é exagero assinalar que o neoliberalismo converteu-se no fundamento de uma nova ordem internacional, “reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento” (BIANCHETTI, 1996, p.27). A idéia é suicida: privatização ou desmonte da universidade pública brasileira em nome da inevitabilidade fundamentalista da globalização. A universidade pública brasileira está seriamente ameaçada, ou segue as leis do mercado ou segue o caminho da destruição. Menezes (2000) bem demonstra esta situação quando diz que a universidade está sitiada e é evidente a ameaça de sua liquidação.

As conseqüências do processo pelo qual passa a universidade podem atingir com maior profundidade as atividades de ensino e pesquisa; instala-se um processo de questionamento do paradigma epistemológico, do conceito de verdade universal, objetiva e neutra (GOERGEN, 2000). Esse autor alerta para o surgimento de um novo paradigma - o mercado, que institui, no interior da universidade, critérios de eficiência, utilidade e lucro, isto é, os mesmos que regem as atividades das empresas. Neste panorama nefasto, estará a desumanização de que nos fala Sabato (2000) estendendo-se para o interior da universidade?

Nesta conjuntura, em que a pesquisa universitária deveria ser crítica, relevante e social, como estabelecer parâmetros para o seu desenvolvimento? Nosso problema está posto pela própria realidade.

¹² Termo entendido como um processo de violência instituído por um governo que apavora, afronta, assusta; promove pânico, anarquia, perigo, desgraça, pessimismo, derrota.

A universidade brasileira, a pesquisa e a avaliação estão frente a um novo paradigma: o mercado. A universidade sofre atualizações no sentido gerencial, sofre estrangulamentos que alteram sua prática com tendência a voltar-se quase que exclusivamente para o setor produtivo. Uma nova linguagem invade os espaços da universidade, como indicadores, *accountability* (prestação de contas), critérios de aferição, medidas, performances, padrões, normas e outros. Faz-se presente uma enxurrada de critérios empresariais, produtivos e tecnocráticos. Merece ser lembrado que, ora supervalorizado, ora suprimido por propostas inovadoras, o fetiche por instrumentos sempre esteve presente na rotina universitária.

Diante de tantas mudanças substanciais, a universidade continua mantendo padrões de séculos passados, não se apercebendo de que é passada a hora de reagir e discutir as transformações que a ela se apresentam.

Destaque tem sido dado à avaliação, em especial à avaliação das instituições de ensino superior, englobando as atividades fins da universidade, ensino, pesquisa e extensão, assim como avaliação de docentes, egressos, administração e outros.

Neste ínterim, Goergen (2000, p.147) alerta “para os riscos do condicionamento direto do significado social da universidade à sua capacidade de atender aos interesses mercadológicos do setor produtivo e de sua avaliação a partir dos mesmos critérios, ali usuais”.

A política do ensino superior está voltada, principalmente, para a formação para o mercado de trabalho. Entretanto, o objetivo da universidade sempre foi e não poderá deixar de ser o de desenvolver e difundir o conhecimento, o saber, permitindo ao ser humano descobrir-se e situar-se adequadamente nas suas relações, ou seja, cabe à universidade formar o homem e o cidadão.

Quando, na universidade, somos solicitados todos os dias a trabalhar para melhorar a produtividade como se fosse algo abstrato e individual, estamos impelidos a oferecer às grandes empresas possibilidades ainda maiores de aumentar sua mais-valia. Novos laboratórios são chamados a encontrar as novas técnicas, os novos materiais e as novas soluções organizacionais e políticas que permitam às empresas fazer crescer a sua produtividade e o seu lucro. (SANTOS, M., 2000, p.31)

É esse o jogo que vamos aceitar sem discutir e sem refletir sobre as conseqüências para a universidade e para o desenvolvimento do país? Com os poucos investimentos no ensino superior atingindo o ensino, a pesquisa e a extensão? Com

desmantelamento do público em favor do privado, como enfrentar um amontoado de parlapatões que anunciam fantasiosas ilusões num falso mundo de abstrações, com esfacelamento da dignidade e da solidariedade humana?

“Vivemos o naufrágio de um mundo em que, ao mesmo tempo que grassa o desespero, aumentam o egoísmo e o *salve-se quem puder*”, frisa Sabato (2000, p.95). No bojo desse processo, de natureza marcadamente excludente, há vencedores e perdedores. Aos vencedores, o mérito; aos perdedores, mecanismos burocráticos para a compensação de perdas que, na realidade, não oferecem alterações concretas para um pleno desenvolvimento social. Portanto, esses mecanismos de compensação não contribuem para uma participação efetiva dos perdedores no mercado, caracterizando-se como estruturas paliativas criadas para o repasse de benesses ou substituição de perdas sociais.

Conforme aponta Chinali (1998, p.9-10), cabe ao professor se posicionar frente ao globalismo, o qual “converte-se em uma nova ideologia a serviço da dominação de classe” e, para tal, é imprescindível que seu próprio papel seja cuidadosamente analisado. Afinal, está ocorrendo também uma globalização de valores. A universidade pública está passando por muitas mudanças desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹³, fazendo-nos repensar a universidade, assim como repensar o papel do professor e do pesquisador.

Cada vez mais a educação conforma-se como instrumento da acumulação capitalista, preparando especialistas e técnicos para atender a reprodução ampliada do capital. Importa lembrar ainda que, a cada ano, observa-se um maior desprezo dos governos federal e estadual em relação à produção científica, sinalizando com diminuição de recursos, desinteresse e nenhuma valorização.

Enquanto se abre, de forma irrefletida e irresponsável ao capital, a universidade não percebe estar diante de uma arapuca. É Santos Filho (2000) quem nos desperta para o fato de que, no espírito do capitalismo global, a tendência será as universidades dos países centrais assumirem a produção do conhecimento e as universidades periféricas consumirem ou

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi aprovada como lei ordinária pelo Congresso Nacional em 17/12/96 e publicada no Diário Oficial da União em 23/12/96.

distribuírem o conhecimento. Estaremos reforçando uma deplorável distribuição desigual, agora da maior riqueza das nações, que é o conhecimento?

Se a universidade tinha um modo de produzir conhecimento pelo método hipotético-dedutivo, desenvolvido no período moderno de sua consolidação como *lócus* da ciência, se ela construiu teorias a partir de pesquisas dentro do esquema paradigmático desta abordagem e método, como desafio da pós-modernidade ela precisa repensar e rever suas convicções paradigmáticas. (SANTOS FILHO, 2000, p.52)

O próprio ritmo de crescimento da rede universitária brasileira dificulta o acompanhamento das atividades científicas do país, e

parece inacreditável que órgãos governamentais importantes, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), não tenham ainda organizado um fichário nacional das teses de mestrado e doutorado. Financiados por esses órgãos, mas registrados apenas em fichários fragmentados e pouco confiáveis, muitos trabalhos de qualidade dormem em arquivos desconhecidos (ALENCASTRO, 2001, p.20).

Uma problemática maior soma-se a vários questionamentos: a universidade está trilhando um processo de pauperização, de favelização da produção de conhecimento. Como professora universitária e pesquisadora envolvida com as questões de pesquisa e ensino, assim como de avaliação institucional percebo a necessidade de estar desvelando e analisando a situação das universidades públicas neste início de novo milênio. Muitas previsões foram feitas sobre a chegada do novo século e sobre os novos problemas a se somarem aos velhos, assim como sugestões de enfrentamento de crises, tendo algumas se constituído em provocações aos professores universitários.

A crise da universidade brasileira não é processo recente. Conforme Sader (1993, p.11), a crise na educação “não é só do funcionamento da educação, ela é além; é uma crise porque a educação no Brasil não é um instrumento de promoção de cidadania, de socialização da maioria esmagadora da nossa juventude”. Todos os problemas que o país enfrenta refletem-se em conseqüências da crise na educação, sem haver o raciocínio objetivo de que a crise da educação tem sido promovida por fatores alheios, os quais a remetem num estado de morbidez permanente e crônico, contribuindo sobremaneira com o processo de exclusão social.

Documentos apontam para uma reforma das universidades a fim de torná-las mais eficientes: contratação de corpo docente em regime de trabalho de curto período; menos

segurança nos empregos; controle e avaliação das tarefas dos professores; crescente avaliação por desempenho do ensino e da pesquisa; maior número de publicações; padronização de certificados e diplomas; *marketing* da universidade; compatibilidade de padrões em avaliação da qualidade de programas. Um dos procedimentos adotados é o da produtividade. Mas qual é o sentido de produtividade para a pesquisa?

Discute-se exaustivamente a modernização da universidade, mas modernizar tem o significado de aumentar a eficiência e a produtividade; melhorar a gestão com o uso de técnicas oriundas, em sua grande totalidade, de empresas privadas, criar a universidade de resultados, entendida como uma universidade adaptada às exigências do mercado, na qual é introduzida a idéia de parceria com empresas privadas, que deveriam assegurar o emprego aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, além de financiar pesquisas ligadas a seus interesses. “Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (CHAUÍ, 1999a, p.220).

Instala-se uma concepção mecânica de avaliação das atividades fins da universidade, a busca do custo/benefício, a busca de explicações simplórias para processos complexos que não se identificam através de fórmulas matemáticas, cifras ou análises de dados estatísticos. Nota-se uma síndrome avaliativa: a avaliação aparece como solução para todos os problemas, matematizando e homogeneizando, conspurcando ainda mais a imagem das universidades públicas através de ranqueamentos e difamações numéricas que desrespeitam as especificidades institucionais.

É incontestável a necessidade de avaliação com a utilização de critérios e padrões próprios da universidade, sem homogeneização e com respeito às especificidades de cada instituição.

A idéia é de aderir às reformas, defendendo valores vinculados às empresas, comprometendo-se com o particularismo e não com valores universais como a verdade e a liberdade, aumentando o individualismo na captação de recursos para si e a descrença na ação criativa do pesquisador na escolha de seus temas para pesquisa. Cada vez mais vai se estabelecendo a transfiguração da escola em empresa e da empresa assumindo as funções da escola.

Sabato (2000, p.97-98), alerta para a oposição que devemos fazer

ao esvaziamento da nossa cultura, devastada por esses economicistas que só entendem do Produto Interno Bruto - nunca houve expressão mais perfeita -, que estão reduzindo a educação ao conhecimento da tecnologia e da informática, úteis para os negócios, mas carentes dos saberes fundamentais revelados pela arte.

A universidade pública significa um espaço de construção de conhecimento, um centro livre de reflexão, um espaço social onde se busca a justiça social; é a viga-mestra para superação das desigualdades e de desenvolvimento da sociedade à qual está vinculada.

Os fundamentos que justificam a realização deste estudo foram baseados em alguns pressupostos: a universidade pública exerce importante papel no desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro; a competitividade científica de um país depende da produção e disseminação do conhecimento por ele produzido; a avaliação é vista como um processo permanente de atualização de informações (diagnóstico de potencialidades e problemas) sobre a realidade institucional, para reflexões e tomada de decisões; a realização da avaliação serve de suporte para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, assim como para o enfrentamento de políticas neoliberais.

O problema de pesquisa pode ser explicitado da seguinte forma: Qual o sentido da avaliação e da pesquisa no contexto universitário frente às políticas globalizantes? Pretende a universidade submeter-se aos interesses do capital ou enfrentar criticamente os apelos neoliberais?

É preciso, para esse desiderato, mapear o ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento até os dias de hoje, como pano de fundo para aprofundar e detalhar a situação da pesquisa na universidade diante das novas políticas públicas para a educação superior, situando-a e contextualizando-a no panorama da avaliação institucional.

Uma discussão sobre as políticas educacionais, provenientes do BM e do FMI que atingem a universidade, a pesquisa e a avaliação institucional, permeará as análises, contribuindo com o processo de investigação.

Em tal contexto de mudanças significativas no ensino superior brasileiro, questionamo-nos: Quais os reflexos das políticas educacionais globalizantes para a produção de pesquisa na universidade pública e como a avaliação institucional pode contribuir para o

enfrentamento da situação? Que enfoque de pesquisa tem sido priorizado na universidade brasileira perante as políticas neoliberais para a educação superior?

Procura-se demonstrar alguns reflexos do processo de globalização, de ajustes estruturais na educação brasileira com repercussões para a pesquisa desenvolvida na universidade, apontando implicações e consonâncias nas reformas do sistema educacional.

Perante um processo crescente de desvalorização da pesquisa, de falta de investimentos, de forte tendência ao consumo de pesquisa produzida pelos países centrais, de mercadorização da pesquisa e do conhecimento, pretende-se defender a tese de que se faz urgente na universidade brasileira uma avaliação da pesquisa como um processo sério e competente, vindo a promover enfrentamento de políticas dismanteladoras da universidade pública e do processo de subserviência instalado no país.

Diante do exposto, propusemo-nos a alcançar objetivos nesta pesquisa. Como objetivos gerais pretendemos analisar a situação da pesquisa produzida na universidade e da avaliação institucional frente às políticas públicas para a educação superior. Os objetivos específicos envolverão analisar a constituição da universidade brasileira, através de um breve resgate histórico; realizar um estudo sobre as políticas públicas para o ensino superior, enfocando a pesquisa e a avaliação; examinar o desenvolvimento da pesquisa na universidade; verificar as possibilidades de contribuição da avaliação institucional no fortalecimento da produção de pesquisa na universidade; e propor alternativas para constituição de um processo de avaliação da pesquisa.

Com a finalidade de analisar criticamente os rumos que a pesquisa assume na universidade pública e as novas políticas públicas para o ensino superior, assim como a articulação entre a pesquisa e avaliação institucional utilizaremos uma abordagem teórica e crítico-reflexiva através de uma metodologia preponderantemente qualitativa.

Este estudo pode ser útil para que educadores pesquisadores e administradores universitários (municipais, estaduais e federais) tenham clareza dos rumos que a educação superior está seguindo, conscientizando-se do seu papel no enfrentamento da situação que ora se apresenta e na prevenção de um futuro medíocre que se vislumbra.

Entendemos que a análise realizada possa contribuir para a efetivação de uma proposta concreta de avaliação da produção de pesquisa na universidade, desenvolvida e

legitimada pelas universidades e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal proposta poderá embasar a constituição de uma sólida política de pesquisa nas instituições de ensino superior, manifestando uma política de avaliação como ponto central de suporte.

A pesquisa e a avaliação devem ultrapassar o discurso prioritário para tornarem-se prioridades reais, devem roubar os espaços nas políticas de ensino superior como uma possibilidade concreta de enfrentamento, sem susto, nem medo, nem receio de errar ou acertar, mas como um ensaio transgressor visível e palpável. Mostrar o sentido da pesquisa na universidade brasileira avaliada num processo é fundamental para que não passemos os próximos anos lamentando a pobreza e a incerteza de um futuro em que a produção de conhecimento possa continuar não tendo prioridade no desenvolvimento do país.

A tese apresenta-se, além desta introdução, organizada em quatro capítulos, seguidos de considerações finais e referências bibliográficas. No primeiro capítulo - *Caminhos do ensino superior brasileiro* - resgata-se, num breve histórico, a constituição da universidade brasileira. No segundo - *As políticas neoliberais para a educação superior: A imposição da avaliação e a periferização da pesquisa na universidade brasileira* - as políticas públicas de cunho neoliberal que vêm assolando o ensino superior brasileiro são apresentadas como direcionamento na análise da pesquisa e da avaliação na universidade. O terceiro capítulo - *A aventura da avaliação institucional num processo de enraizamento da pesquisa na universidade* - discute o processo de avaliação institucional engendrado a favor da produção de pesquisa na universidade brasileira. No quarto capítulo - *A pesquisa na universidade do século XXI: Anatomia da ressurgência* - aprecia-se o desenvolvimento da pesquisa na universidade brasileira, analisando o deslocamento da ideologia da produção de conhecimento para a do consumo de conhecimento; tipo de pesquisa e de conhecimento necessários no século XXI. Nas considerações finais - *Perspectivas filosóficas e institucionais para as políticas de avaliação e de pesquisa na universidade: potencialidades e desafios* - os tópicos principais até então expostos são retomados, também são apresentados alguns aspectos com recomendações e sugestões a título de conclusão, acompanhados de uma proposta de constituição de uma política de avaliação da pesquisa na universidade pública brasileira.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil. (TEIXEIRA, 1988, p.87)

Este capítulo tem a pretensão de oferecer uma visão sobre o desenvolvimento do ensino superior no Brasil através de uma contextualização do tema central desta tese, oferecendo subsídios para as etapas de discussão sobre a pesquisa e a avaliação institucional. A partir de um olhar histórico, buscamos fundamentar nossa análise sobre a universidade brasileira, a pesquisa e a avaliação.

A contextualização da evolução da universidade brasileira é ponto fundamental para a condução da discussão do papel e da missão a ela designada. Partindo deste pressuposto, a referência passado-presente será constante, buscando definir as condições que permeiam o futuro da universidade.

Esta retrospectiva histórica tem por finalidade contribuir com a análise da situação atual das universidades, oferecendo dados para acompanhar e compreender o seu desenvolvimento.

Ao contrário dos conquistadores espanhóis, que implantaram, desde o período das descobertas, diversas universidades, os colonizadores portugueses não tiveram a mesma preocupação. Na verdade, houve resistência por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, e por parte dos brasileiros, cuja elite dirigia-se à Europa para fazer seus estudos superiores.

Para Portugal interessava a importação de cultura portuguesa, a exploração das terras e riquezas, assim como a transformação dos índios e escravos em pessoas domesticadas altamente subordinadas aos ditames dos portugueses.

A implantação da universidade no Brasil, no início da década de 1920, ocorreu tardiamente em relação a outros países, sendo que sua expansão, nas décadas seguintes, foi lenta. Não havia estabilidade das instituições, tanto que muitas desapareceram ou sofreram transformações.

Este capítulo divide-se em partes, tratando do surgimento do ensino superior e da universidade com apontamentos no Brasil colônia, no império, na república, na era de Vargas à de Juscelino, passando pelas décadas de 1970 a 1990, até os dias de hoje.

1.1 BRASIL COLÔNIA: EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E CONTROLE SOCIAL

Portugal, ao contrário da Espanha e da Inglaterra, adotou uma política que retardou o surgimento de instituições de ensino superior em suas colônias, tanto no continente americano quanto na África e na Ásia, como forma de manutenção do controle sobre a colônia.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias - eram 26 ou 27 ao tempo da independência -, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (TEIXEIRA, 1988, p.29)

Daí a referência de Cunha (1986) para a universidade brasileira de universidade temporã ou tardia. Conforme o território brasileiro era desbravado, novos colégios eram fundados, muitos possuidores de cursos superiores.

Todo o sistema de ensino da colônia desenvolveu-se nos colégios jesuítas, cuja prioridade era o aspecto religioso. Apesar de serem considerados como universidades, na realidade, nunca tiveram *status* semelhante às aquelas. Em data de 1572, houve a criação de cursos de artes e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, considerado o primeiro curso superior no Brasil. Reiteradamente, o interesse real dos jesuítas estava na conversão dos índios e na divulgação da religião católica.

Algumas tentativas frustradas de considerar os colégios jesuítas como instituições universitárias apontam para a intenção da coroa portuguesa de manutenção da

dependência destes com a Universidade de Coimbra. Villalta (1997) afirma que el-rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial, e que Portugal recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuítas.

Uma tentativa malsucedida da Câmara da Bahia, em 1671, de conseguir a equiparação do colégio local ao de Évora, resultou a provisão de 16 de julho de 1675, por meio da qual se autorizava levar em conta em Coimbra e Évora, um ano de artes, para os estudantes de retórica e filosofia que estivessem cursando as aulas dos jesuítas na Bahia (AZEVEDO, 1971).

Nos colégios dos padres jesuítas havia um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente a *Ratio Studiorum*.

Nos colégios jesuíticos, assim como nos das outras ordens religiosas, quem mandava eram os padres, e o que mandavam - falar português e aprender latim - tinha a virtude de revelar a ignorância dos alunos, inculcar a obediência, despertar o complexo de inferioridade e justificar a desigualdade e a exclusão. Para os negros, quando muito a alfabetização; para os índios, o primário; para os brancos, o secundário; para os mais obedientes, o ensino superior, que só se oferecia na metrópole, que mandava na colônia. (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.13)

Pelo fato da Companhia de Jesus ter se tornado a ordem dominante no campo educacional, a elite era preparada para o trabalho intelectual com base no modelo religioso.

O Estado português entrou em decadência como potência colonizadora procurando aliar-se com a Inglaterra, nação burguesa e industrial em ascensão. No Brasil, reflexos da situação de Portugal eram visíveis na exploração de jazidas minerais, decadência da produção agrícola, desordens no governo.

Para enfrentar a crise econômica, foi nomeado em 1750, para ministro do rei, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. “A política pombalina consistiu num conjunto de medidas que visavam criar condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se processava na Inglaterra, de modo que se pudesse dispor dos requisitos econômicos para a quebra da situação de subordinação” (CUNHA, 1986, p.40). O sentido era de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e modernizar a cultura portuguesa.

A nova política econômica tinha três objetivos principais: incentivo às manufaturas da metrópole, incentivo à acumulação de capital público e privado e substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por ideologias orientadas para uma sociedade capitalista.

Sob perspectivas do iluminismo, no século XVIII, Pombal cuidou de:

amparar o trabalho econômico por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a ‘elite’ indispensável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista do novo governo planejara e organizara ao pretender incentivar o acúmulo de riquezas individuais de tal forma que as novas condições econômicas pudessem satisfazer aos reclamos dos interesses estatais (CUNHA, 1986, p.51).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, promovida pelo Marquês de Pombal, alguns críticos afirmam ter havido a destruição do que se tinha de ensino e de educação. Apontamentos de Azevedo (1971, p.547) indicam que “o que sofreu o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu”.

A partir deste fato, criaram-se alguns cursos, principalmente no Rio de Janeiro e Recife, nos quais destacavam-se aulas régias, independentes, de matérias isoladas e fragmentadas, esparsas, que não faziam parte de um currículo organizado. Mestres leigos ministravam essas aulas, mostrando não só “uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico” (CUNHA, 1986, p.56). Ao contrário da formação religiosa, os objetivos de criação de novos cursos e colégios eram variados, buscando-se, entre outros, a defesa de interesses da oligarquia rural.

Na verdade, a reforma pombalina que atingiu o Brasil, principalmente através da Universidade de Coimbra, teve caráter burguês, regalista, conforme citação de Cunha (1986, p.44), onde diz que o móvel político dessa reforma foi “o regalismo, isto é, a tentativa de submeter todas as instâncias de poder ao Estado, mais especificamente, ao rei”.

Neste panorama, estabelece-se um ensino público, “não mais aquele financiado pelo Estado mas que formava indivíduos para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1984, p.37).

No período colonial, as condições eram contrárias ao desenvolvimento científico pela ausência de universidades, proibição da imprensa, deficiências no sistema escolar e ausência de intercâmbios com centros avançados de outras partes do mundo. Aconteceram isoladas e esporádicas manifestações de estrangeiros que desenvolveram estudos sobre os habitantes e as riquezas naturais do país, e de brasileiros que estiveram fora do Brasil dedicando-se, na Metrópole e posteriormente na Colônia, a atividades científicas (AZEVEDO, 1971).

Como o ensino superior visava exclusivamente formar profissionais liberais, a pesquisa científica mantinha-se inativa, pois as condições da colônia eram bastante adversas à produção do conhecimento: a escola jesuítica era instrumento de dominação; cristianização e aportuguesamento eram dirigidos aos índios e escravos. A palavra de ordem era obediência, numa rotineira servidão e escravidão dos portugueses interessados na exploração da terra e de suas riquezas. A população brasileira sobreviveu sem direito à palavra e ao pensar.

1.2 BRASIL IMPÉRIO: DESINTERESSE NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR

Ressalta-se que o modelo econômico presente desde a colônia, estendendo-se à República foi o agroexportador - exportação de produtos agrícolas para as metrópoles.

Da forma inicialmente proposta, controlado pelo clero e voltado principalmente aos campos das artes e da literatura, o modelo de ensino superior no Brasil foi substituído pelo modelo francês, que orientou por longo período a organização da universidade brasileira, direcionada para a formação profissional da elite dirigente, resultando num sistema fragmentado de ensino.

Fávero (1980, p.35) sustenta que “da colônia à República, houve grande resistência à idéia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de universidades foram apresentadas e não lograram êxito”.

No que se refere à pesquisa, alguns institutos dedicavam-se ao combate de pragas no campo e nas cidades. A pesquisa aí desenvolvida visava, portanto, solucionar problemas de saúde pública, da agricultura e das doenças animais. Apenas pequena parcela da população era atendida.

Os governos imperiais limitaram-se à manutenção das instituições existentes e à sua regulamentação. A resistência à idéia da criação de uma universidade no Brasil, principalmente por parte dos positivistas, fazia-se em nome da liberdade de ensino.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a educação e a cultura tomariam um novo impulso, principalmente com o surgimento de instituições culturais e científicas. D. João VI (1808-1821) tratou de estabelecer medidas de alcance comercial e político, sendo a primeira delas, a abertura dos portos da Colônia às nações estrangeiras. Incentivou a criação de importantes institutos principalmente no Rio de Janeiro e Salvador, como a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Jardim Botânico (1810), o Museu Real (1818), atual Museu Nacional.

Houve mudança da política de expansão do ensino superior no país com a criação de cadeiras, cursos, escolas e faculdades - estabelecimentos isolados; a finalidade, porém, era de atender a demanda da nobreza. Foram sucessivas as tentativas de criação da primeira universidade. As escolas superiores imitadas das portuguesas, já defasadas, eram voltadas para a formação profissional generalista.

A finalidade das instituições de ensino superior, criadas e mantidas por D. João VI, era a defesa militar e sanitária da colônia¹⁴, sede do governo português; havia uma preocupação pragmática em garantir a sobrevivência da Corte na colônia. Destaca-se, também, o caráter laico e estatal na criação destas instituições providas até mesmo pelos governos imperiais.

Com a independência e o primeiro reinado (1822-1831) o ensino manteve-se estritamente profissionalizante. Este período foi marcado por uma intensificação de visitantes naturalistas, geógrafos, geólogos e paleontólogos que, infelizmente, não chegaram a marcar a cultura nacional, não fundaram escolas, nem sequer deixaram seguidores.

¹⁴ Em 1808 foram estruturados cursos de Cirurgia e Anatomia para a formação de cirurgiões militares, na Bahia e Rio de Janeiro; no mesmo ano, no Rio de Janeiro, foi criada a Academia Real da Marinha; e em 1810, a Academia Real Militar para formar oficiais e engenheiros civis e militares.

O Ato Adicional de 1834 delegou às províncias a prerrogativa de legislar pela educação primária, fato que comprometeu o futuro da educação básica, já que o governo central se afastou da responsabilidade de assegurar a educação básica para todos. Na verdade, o setor estatal ficou dividido em duas esferas: a nacional (compreendia escolas que ministravam o ensino primário e o médio no município da Corte e o ensino superior em todo o país) e a provincial (compreendia escolas que se dedicavam ao ensino primário e médio nas províncias).

Já D. Pedro II, no segundo reinado, destaca-se como incentivador das artes e das ciências. Para atender a burguesia em ascensão, melhorou a infra-estrutura educacional no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Fatos marcantes vieram neste período com a abolição da escravatura, ascensão do café, criação de estabelecimentos bancários e introdução ao mercado livre.

Em resumo, de 1808 a 1889, o ensino superior brasileiro pouco se desenvolveu, acompanhando o lento desenvolvimento social e econômico do país. O sistema totalmente voltado para o ensino fornecia um diploma profissional, possibilitava a ocupação de posições privilegiadas no restrito mercado existente e, conseqüentemente, garantia prestígio social.

1.3 BRASIL REPÚBLICA: CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A implantação da República no Brasil não foi fruto de um amplo movimento revolucionário em que a população tenha participado ativamente (a maior parte da população esteve afastada dos centros de decisão). Houve um rearranjo dos grupos dominantes (proprietários de terras, comerciantes e industriais) em torno de instituições públicas; as negociações foram entre oficiais do Exército e poderosos cafeicultores paulistas - em nome de ordem e progresso. E foram os representantes do Exército que deram feições bem específicas ao republicanismo brasileiro. Além dos intelectuais e cafeicultores, os militares passavam a questionar a importância conferida ao Exército pelo poder imperial, assim como a corrupção e o apadrinhamento.

Alguns adeptos de leituras republicanas, e por um conjunto de princípios filosóficos do positivismo, passaram a lutar pelo fim da escravidão e da Monarquia, assim como exigir um regime disciplinado que combatesse a desorganização vigente na sociedade brasileira. A versão positivista pareceu menos perigosa à elite dominante.

As matrizes ideológicas liberalista e positivista destacaram-se nos primeiros governos republicanos. Entre muitas idéias que culminaram com a Proclamação da República estavam a erradicação do analfabetismo e a expansão da educação.

Após a proclamação da República houve grande incentivo à criação de faculdades privadas, através de sucessivas modificações na legislação, por ação de positivistas e liberais. Entende-se por positivistas, principalmente, as idéias de Augusto Comte, pensador francês que moldou em formas científicas as estruturas básicas do pensar positivista, tais como a ordem e o progresso, hierarquias sociais, preservação, reprodução, manutenção e outras.

De 1888 até a revolução de 1930, o ensino superior sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diferentes dispositivos legais. As influências positivistas impregnaram a política educacional, resultado da atuação de militares positivistas na Assembléia Constituinte, assim como de Benjamin Constant, designado Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Mesmo com resistência de positivistas, para os quais a Universidade não passava de uma instituição medieval ligada à Igreja Católica, houve impulso do ensino superior.

A pesquisa permanecia sendo realizada fora das escolas superiores, como no Instituto Bacteriológico (1893), Instituto Butantã (1899) e Instituto Soroterápico Municipal em Manguinhos (1901). Não havia uma política para a pesquisa, mas buscavam respostas a problemas, identificação de doenças, combate de pragas na agricultura, etc. Neste contexto, é imprescindível citar a participação de grandes cientistas que impulsionaram o aparecimento de inúmeros discípulos. Após realizar estudos no Instituto Pasteur em Paris, de 1896 a 1899, o paulistano Oswaldo Cruz retorna ao Brasil e é nomeado diretor do Instituto Bacteriológico. Desenvolve batalhas contra a peste indiana e a febre amarela; “fez no Brasil, a ciência para o Brasil” (AZEVEDO, 1971, p.406). Com a criação do Instituto de Manguinhos no Rio de Janeiro, Oswaldo Cruz atrai e agrupa para a pesquisa científica, jovens discípulos. Deste núcleo de pesquisadores faziam parte Gaspar Viana, Alcides Godói, Henrique Aragão, Rocha Lima, Carlos Chagas e Adolfo Lutz.

De 1891 a 1910 foram criadas 27 escolas superiores, muitas das quais vieram a se transformar em universidades. Neste período, tem início o ensino superior privado no Brasil com a delegação do poder central para os governos estaduais. Vale mencionar que a Constituição de 1891 (Artigo 31, § 3º) determina como atribuição do Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (CUNHA, 1986).

Para Azevedo (1971, p.643),

o ideal de ‘homem culto’ permanecia, ao menos até a guerra mundial de 1914, o mesmo que predominava no Império; e as escolas superiores destinadas às carreiras liberais satisfaziam a estas aspirações dominantes, no meio social em geral e, especialmente, nas famílias dos senhores de engenho, fazendeiros e estancieiros, como da burguesia urbana, que continuavam a ver nas profissões de advogado, médico e engenheiro ocupações mais nobres e nas escolas superiores de educação profissional, uma escola de ascensão social e política de seus filhos. Num meio em que o título de doutor era um ornamento para os ricos, senão uma recomendação a mais para a política e a alta administração pública, e um instrumento de ascensão para as famílias que aspiravam elevar-se na hierarquia social, nem a pesquisa científica desinteressada nem a cultura técnica podiam passar facilmente ao primeiro plano das cogitações dos candidatos às escolas superiores.

Em 1909 foi criada a Universidade de Manaus, em 19/11/1911 a Universidade de São Paulo e em 19/12/1912 a Universidade do Paraná; entretanto, não conseguiram sobreviver por muito tempo, resistindo respectivamente até 1920, 1917 e 1915 (CUNHA, 1986; MORAIS, 1995).

Em 07/09/1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo presidente Epitácio Pessoa, sendo considerada a primeira universidade brasileira, “a primeira que vingou no Brasil” (CUNHA, 1989, p.39). Tratava-se de um agregado de três faculdades isoladas - Escola Politécnica, Escola de Medicina e a Faculdade de Direito - sob uma mesma sigla com uma direção comum, tendo sido, por este fato, alvo de críticas por parte de muitos educadores. Não havia preocupação com a pesquisa. De Universidade do Rio de Janeiro recebe o nome de Universidade do Brasil e, em 1937, passa a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seguindo este modelo, em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais pelo governo do Estado. Estava instalado um sistema binário: as universidades e a instituições isoladas de ensino superior.

Uma das questões que impulsionaram a formação da universidade brasileira foi o desenvolvimento da pesquisa, já que as escolas da época não ofereciam condições para a formação do pesquisador. Acreditava-se que a universidade propiciaria um ambiente mais adequado à pesquisa por estar mais distanciada de resultados imediatos e gozar de maior autonomia. (ALMEIDA, 2001, p.61)

Vale mencionar que um grupo de intelectuais, professores egressos da Escola Politécnica, fundou em 1916 a Academia Brasileira de Ciências e lutou, no interior dessa escola, contra o positivismo dominante e responsável pela introdução do conceito de ciência experimental no Brasil. Para esses professores, as universidades deveriam formar elites para pensar o Brasil e produzir conhecimentos voltados para atingir o progresso técnico e científico, defendendo, inclusive, a criação de Faculdades de Ciências para o desenvolvimento da pesquisa científica pura (MENDONÇA, 2000).

No tangente à pesquisa, Azevedo (1971, p.369) elucida que “as atividades científicas no Brasil [...] continuaram dispersas em instituições especiais de várias naturezas - museus, estações experimentais e laboratórios -, que não serviam ao ensino e nem se enquadravam no sistema propriamente escolar da nação”.

A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, registra profissionais da educação de orientação ideológica liberal elitista. A partir da Revolução de 1930, há a propagação da corrente do liberalismo igualitarista, capitaneado por Anísio Teixeira.

Em termos de ensino superior, o Brasil manteve a tradição latino-americana, orientando-se para a formação profissional, sendo que as universidades estavam muito pouco direcionadas para a pesquisa básica (PASSADOR, 1999). A preocupação era com a formação de elites regionais para atuação em grupos dirigentes do Império e da República Velha.

Apesar do projeto de uma universidade para o Brasil visar a criação de uma universidade pública e a institucionalização da pesquisa, o pragmatismo - orientador do projeto de modernização em Portugal e o modelo napoleônico - dissociando ensino e pesquisa, influenciou sobremaneira o modelo de formação profissional. Muitas propostas e pesquisas surgiram para se estabelecer sobre o tipo de organização que se deveria adotar em termos de ensino superior.

Com a crise do café em 1929, desencadeada por violenta crise do capitalismo internacional, passa a haver substituição do modelo agroexportador pelas importações e por um

esforço para aumentar a industrialização. Neste contexto político-econômico surgiram duas políticas educacionais, “duas correntes se destacaram nitidamente, a liberal e a autoritária, cada uma empreendendo medidas tendentes a implementar o seu projeto de universidade” (CUNHA, 1986, p.228).

Num despertar da sociedade brasileira, há o reconhecimento de que o modelo agroexportador não oferecia condições de desenvolvimento e que era necessário romper com a dependência da economia brasileira em relação à economia externa. Com a instalação de uma crise no sistema oligárquico tradicional, desloca-se o foco do poder dos governos estadual para o federal. As massas se expandem, fruto do processo de industrialização e urbanização.

Entre 1930 e 1945, 95 novas instituições de ensino superior foram criadas. De 1930 a 1964, a economia e a política conviviam harmonicamente, havendo equilíbrio entre o modelo político populista de Getúlio Vargas e o processo de expansão industrial por ele incentivado. Porém, no governo de Getúlio Vargas, a penetração do capital internacional intensificou-se havendo desarticulação entre política e economia.

Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, designando a Francisco Campos, que implantou uma organização e estrutura da educação superior através de Decreto nº 19.851, de 11/04/31 - o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, num momento em que não havia um projeto educacional claramente delineado pelo governo. Colocada cruamente a questão, explodiu uma política educacional autoritária.

A ênfase era na “orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 1984, p.120).

O estatuto contemplava duas formas de organização do ensino superior, a universidade e o instituto isolado, mantidas, respectivamente, pelos governos estadual ou federal e por associações e fundações particulares. A rigidez de normas, o ensino pago e o modelo único eram características marcantes do documento. A autonomia didática e administrativa era bastante restrita.

Pela Reforma Francisco Campos, a universidade estaria voltada à formação de elites, tanto na área profissional quanto na área científica, e a execução de pesquisas tornar-se-ia possível através da autonomia universitária e da criação de instituições dedicadas à investigação

científica. Francisco Campos, com alegações de imaturidade e atraso no meio postergou a pesquisa, identificando-a como ornamento dispensável.

Em 1932 um grupo de educadores liberais, dentre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, expressa em um manifesto - o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, através de princípios igualitaristas, o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de uma verdadeira universidade. A gratuidade do ensino superior foi defendida no manifesto, ao contrário do que se apresentava no Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual mesmo nas escolas mantidas pelo Estado o ensino era pago.

Consubstanciado no Manifesto e em meio à medidas repressivas antecessoras do Estado Novo, em 25 de janeiro de 1934, foi criada por decreto estadual a Universidade de São Paulo (USP), por um grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal O Estado de São Paulo, entre eles, Fernando de Azevedo e, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, idealizada por Anísio Teixeira, seu primeiro reitor, cuja atenção estava voltada para questões referentes à autonomia e ao papel da universidade. Diferenciam-se a USP e a UDF, em sua origem, pois a primeira era fruto da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes já existentes, associadas a uma nova faculdade, a de Filosofia; já a segunda tinha sua estrutura totalmente diferente do modelo de agregação de escolas profissionalizantes, propondo-se a desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão. Em ambas, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos era central.

A UDF enfatizava a expansão cultural, indissociabilidade ensino-pesquisa, autonomia expressa na liberdade de investigação e formação crítica. Infelizmente esta experiência foi frustrada em 1939, quando foi fechada pelo regime autoritário desmobilizador do Estado Novo, tendo sido alguns de seus cursos anexados à Universidade do Rio de Janeiro, denominada posteriormente de Universidade do Brasil.

Portanto, no Brasil, é apenas em torno dos anos de 1930 que surge um reconhecimento da importância da pesquisa, com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro, além da construção do Estatuto das Universidades Brasileiras, que permitem “o reconhecimento da importância da pesquisa para a universidade brasileira, pela

afirmação de que uma das finalidades do ensino superior é estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos¹⁵” (VIEIRA, 1993, p.3).

Já a Universidade do Brasil (UB) fundada em pleno Estado Novo (1937) - por decreto federal, iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1934 a 1945 - como universidade padrão deveria ser modelo para adequação das instituições já existentes ou a serem criadas. A partir de 1937, a intenção do governo federal era assumir o controle, o monopólio de formação de elites dirigentes, sob disfarce da preservação cultural, como confirmava a ideologia autoritária do Estado. O golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, fez valer as normas do Estatuto para a normalização do ensino superior.

O Manifesto trouxe uma concepção de educação, em que a universidade passou a ser entendida numa tríplice função de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958, p.74-75). A pesquisa foi considerada “sistema nervoso da universidade, que estimula e domina qualquer outra função”.

Portanto, ao contrário de exclusiva formação profissional, objetivo das instituições de ensino superior até então no Brasil, esta nova universidade esteve preocupada com o estudo científico dos grandes problemas nacionais e com a formação de pensadores, cientistas e educadores.

O debate sobre a criação da universidade foi marcado pela questão do controle do Estado sobre a educação. A questão da autonomia universitária foi defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas no ensino superior. Nessa época, as universidades não eram gratuitas e pretendia-se limitar o poder do Estado sobre elas.

Dos anos de 1920 aos de 1945, o país passou por turbulências caracterizadas por crises do sistema oligárquico tradicional. Os debates intensificaram-se em torno da questão universitária e as discussões refletiam preocupações com as transformações que estavam ocorrendo nos planos econômico, social e político, com transferência marcada do poder dos governos estaduais para o federal.

¹⁵ Trecho presente no Decreto nº 19.851/31, Artigo 1º.

O governo federal passa então, durante o Estado Novo, a ter o controle das instituições de ensino superior (IES), por intermédio de minuciosa e exagerada normatização legal. Instala-se um processo de urbanização e industrialização, fruto da economia exportadora, identificando um sistema de educação de massa.

Segundo Cunha (1983), sob o impacto do populismo, há um crescimento do número de instituições de ensino superior no período de 1945 a 1964 (o número de universidades passa de 5 para 37, e de instituições isoladas de 293 para 564), com destaque para as universidades particulares regidas pela Igreja Católica. A exemplo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

No tocante aos objetivos da educação, Cunha (1986, p.312) apresenta um trecho de entrevista de Vargas, na qual há ostentação de democracia aparente, com pretensão de propiciar uma interpretação de que

a Educação da mocidade nos preceitos básicos estabelecidos pelo novo Estado será um elemento, não só eficaz, como até decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais a juventude, agora mais do que nunca, será formada.

Vale trazer algumas contribuições acerca do positivismo no Brasil. Por muito tempo, as únicas fontes de conhecimento válido eram a razão e o método científico, rejeitava-se qualquer concepção de mundo derivada do dogma, da superstição e da fantasia; faziam parte de sua base de sustentação: a universalidade, a individualidade e a autonomia.

Fundado por Augusto Comte, o positivismo designava uma diretriz filosófica que primava pelo culto da ciência e pela sacralização do método científico. Reflexo do entusiasmo burguês pelo progresso capitalista (guiado pela técnica e pela ciência) e pelo desenvolvimento técnico-industrial.

O conhecimento científico tornou-se instrumento de transformação da realidade, visando o progresso e subordinado à ordem. Restabelecer a ordem na sociedade capitalista industrial era a grande tarefa a ser desempenhada pela filosofia positiva.

O positivismo, apostando na educação como forma de reordenamento das relações em conflito, incorporou os ideais de universalidade, individualidade, racionalidade e

cientificidade. Comte mobilizou-se para a edificação de um projeto de ilustração acreditando no progresso das luzes e no avanço da indústria como os fundamentos para a modernização da sociedade. As idéias positivistas de Comte influenciaram os militares do Brasil entusiasmados pelo desenvolvimento das máquinas, da tecnologia e da industrialização, pois tudo isto representava o progresso da humanidade. O positivismo confiava no capitalismo industrial e tinha fé na evolução das ciências; desprezava ou justificava as conseqüências negativas do capitalismo industrial como a exploração dos operários e a exploração da natureza.

Comte achava ser possível, para reorganizar a sociedade, elaborar uma ciência social positiva capaz de renovar os costumes, as idéias e a moral; propunha uma reforma da sociedade baseada no desenvolvimento científico e na organização racional da vida social. Émile Durkheim, seguidor de Comte, procurou fazer da escola o *locus* de gestação e difusão de uma moral laica e racionalista. Para ele, a educação era um objeto sociológico, pois tratava da socialização das novas gerações. Na verdade, a educação tinha o propósito de reproduzir o equilíbrio e o consenso; tinha a grande função de preparar um indivíduo a exercer seu papel na sociedade, isto é, depois da família, célula da sociedade em que se reproduziam os valores sociais, a educação teria como função primordial consolidar os aspectos ideológicos da estrutura sócio-econômica e cultural.

No Brasil, a influência do positivismo foi forte, principalmente por meio de Benjamin Constant, apresentando-se como uma solução ideológica frente à crise política e econômica vigente.

O ideal positivista da escola como entidade portadora de uma força construtiva contagiou o mundo da educação. Sem dúvida, os escolanovistas dos anos de 1930 defendiam a idéia de reconstrução social através da educação, assim como a capacidade da ciência alavancar o progresso da sociedade.

As palavras de ordem do discurso político e do próprio discurso pedagógico eram: ‘não se pode sair do terceiro mundo sem uma boa educação’, ‘só a escola corrige este país’, ‘sem uma educação eficiente não atingiremos a modernidade’.

O desenvolvimento social se concretizaria com o governo mantendo a ordem, reprimindo revoltas, críticas e manifestações. Houve reação no meio científico brasileiro

objetivando a superação do conceito de ciência de Comte, o que possibilitou a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências.

A educação caracterizou-se pela passividade e neutralidade. A partir do golpe militar de 1964, a teoria educacional predominante no Brasil foi a tecnicista. Este modelo educacional envolvia produtividade, eficiência, racionalização e controle.

Na verdade, por trás do discurso do progresso estava a preocupação com a ordem, uma ordem que excluía muitos indivíduos da cidadania plena e hierarquizava a sociedade como um todo. A ordem vigente considerava que os trabalhadores tinham deveres, mas seus direitos estavam longe de serem reconhecidos.

Criou-se, através do positivismo, o mito do cientificismo, a idéia de que o conhecimento científico era perfeito, a ciência caminhava sempre em direção ao progresso e a tecnologia desenvolvida pela ciência poderia responder a todas as necessidades humanas.

Tanto na década de 1930 quanto nas décadas seguintes, o ensino nas universidades manteve-se voltado para a manutenção das elites dirigentes. O Brasil seguiu a tradição latino-americana de voltar-se inteiramente para a formação profissional, não priorizando a universidade como centro de pesquisa; portanto, as universidades brasileiras, com raras exceções, organizaram-se como escolas profissionais dotadas de autonomia, mas pouco voltadas para a pesquisa, persistindo o modelo de instituição isolada.

Romanelli (1978) aponta alguns fatores que contribuíram para a não consolidação de uma tradição de pesquisa no Brasil: a estratificação cultural, a herança cultural, nossa evolução econômica e processo de industrialização, aliados à própria organização do ensino.

O período de 1940 a 1950 é considerado por Morais (1995, p.112) como um período de consolidação, “não tanto pelo aumento do número de universidades mas pela luta desenvolvida no sentido de que as de fundação e estrutura aparentemente mais sólidas definissem uma presença permanente em nosso meio cultural”. Caracteriza-se, neste período, o papel financeiro do Estado.

Cabe ressaltar que em 18/09/46 foi promulgada a 4ª Constituição Brasileira, que no Artigo 174 (§ Único) frisa que o amparo à cultura é dever do Estado, a lei proverá a criação de

institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (RIBEIRO, 1984, p.123).

Em 1947, através do setor militar foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), visando atender às necessidades de formação de pessoal de alto nível para setor específico, ou seja, rompendo com a tradição existente nas instituições de ensino superior e inovando na dedicação ao ensino e a pesquisa, à formação de professores e pesquisadores.

Com a expansão do ensino superior, profissionais estrangeiros foram contratados. Em 1949 organizou-se o Centro Brasileiro de Pesquisas, sob a direção do professor César Lattes¹⁶. Porém, nesta época ainda não se encontrava nenhuma linha sistemática de orientação do país no rumo da ciência e do conhecimento próprio.

Membros da comunidade científica almejavam uma reforma da universidade, lutavam pelo desenvolvimento científico sólido e autônomo.

Nesta época, a comunidade científica articulada politicamente e organizada em caráter nacional criou a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Paulo, em 1948. Foi através da SBPC que se estabelece uma pressão para o desenvolvimento de uma política sistemática na área de ciência e tecnologia no Brasil. Como representante dos interesses dos cientistas, a entidade procurava sensibilizar as autoridades governamentais para a importância da ciência no progresso do país.

1.4 ANOS DE 1950 E 1960 - UNIVERSIDADE E REFORMA: A FALÁCIA DA MODERNIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Vale contextualizar as décadas de 1950 e 1960, em que nosso país destacava-se como agroexportador, mais urbano e menos rural. Nesse momento é que passamos a ter uma

¹⁶ César Lattes (Cesare Mansueto Giulio Lattes), físico cujas atividades de pesquisa tiveram início em 1944. Dedicou-se ao estudo sobre raios cósmicos, o que o levou à descoberta da partícula “mésons pi”, tornando-o mundialmente conhecido. Aposentou-se em 1986, no Instituto de Física Gleb Wataghin da UNICAMP.

população predominantemente urbana em detrimento da rural; as cidades, a industrialização e a urbanização passaram a ditar as regras do processo gerando forte descompasso entre o crescimento industrial e a produção agrícola.

Num oceano de instabilidade, os governantes populistas deste período ora aproveitaram-se, ora desviaram-se das pressões sociais dos grupos dominantes e dos setores populares. Surgiu assim um público inquieto e questionador, ansiando dirigir os destinos do país - era o tempo da incorporação das massas no cenário político, período de intensa politização e mobilização, óbvio, sob a tutela do Estado.

Através da tecnologia, as massas se viam envolvidas num quadro majestoso de euforia; houve uma avalanche de imitação de modelos norte-americanos. O governo, elitista, apontava para áreas prioritárias como energia, alimentação, transporte, indústria de base e educação. Houve favorecimento de setores empresariais ligados ao capital transnacional, e a contrastante divisão de renda nacional acabou por aprofundar a desigualdade social.

Neste contexto, criada a partir de vários modelos sem ter sido criteriosamente pensada e planejada, a universidade brasileira já apresentava problemas, não atendendo adequadamente às funções que dela se esperava alcançar. Elitista, voltada à cátedra, com cursos especializados e compartimentalizados, mostrava-se despreparada, inadequada e defasada em relação às necessidades do desenvolvimento social e econômico do país. “A universidade liberal ficara ultrapassada, tornara-se inadequada. Era urgente modificá-la, modernizá-la e discipliná-la” (FÁVERO, 1991, p.15).

No final da década de 1950, contávamos com 21 universidades e mais de 100 instituições de ensino superior; de 44 mil alunos em 1950, passamos a 96 mil em 1960. Destacase o aumento significativo do número de universidades provenientes da agregação de escolas profissionalizantes, inclusive católicas, assim como do processo de federalização de faculdades estaduais e particulares.

As tensões que marcaram o desenvolvimento do ensino superior foram produzidas, principalmente, porque o poder permanecia nas mãos dos que conceberam e executaram as políticas educacionais do Estado Novo.

A esse respeito, Fávero (1991, p.13) diz que

durante o governo JK, definiu-se a implantação do modelo de desenvolvimento industrial capitalista associado ao capitalismo monopolista internacional, com ampla abertura da economia para os capitais externos. A grande burguesia industrial brasileira passou a se associar ao capital privado multinacional, e o aparelho de Estado passou a sofrer amplo processo de reformulação estrutural, preparando-se para uma atuação que teria como objetivo acelerar o desenvolvimento econômico do país, através, sobretudo, da industrialização e do estímulo ao setor privado nacional e estrangeiro.

Em dezembro de 1961, surgiu a universidade na nova capital do país, a Universidade de Brasília, que teve Anísio Teixeira como um dos seus mentores. Esta nova universidade apresentou uma proposta de caráter inovador, expressando em uma de suas finalidades “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, 1983, p.171). Aqui ocorreu uma ruptura com o padrão de agregação de instituições isoladas para constituir uma universidade.

Cumprir destacar que a década de 1960 foi difícil, pois estudantes, professores e intelectuais poderiam se constituir em ameaça aos olhos do governo. Debates sobre a reforma da universidade eram liderados pelo movimento estudantil. Esta mantinha-se articulada em torno das reformas de base, que iriam redirecionar o processo de desenvolvimento nacional. Portanto, os anos de 1964 a 1968 foram marcados pelo inconformismo de estudantes diante do governo autoritário e de medidas autoritárias e repressivas adotadas pelo Estado.

A serviço da Segurança Nacional, o aparelho governamental entrou em ação para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a subversão interna (SAVIANI, 1998).

Ainda segundo Saviani (1998, p.122-123),

no período pré-64, sob a vigência da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “política social” entra em conflito aberto com a “política econômica” já que o caráter antisocial desta era identificado com a sua marca desnacionalizante, decorrendo daí a dependência e subordinação da nação brasileira aos países capitalistas centrais, em especial aos Estados Unidos.

Através da política de federalização, o governo federal apoiou a expansão do ensino superior com reflexos no aumento do número de matrículas e na demanda pelo ensino superior. Era um momento de emergência da classe média, início do processo de industrialização e urbanização do país com conseqüentes mudanças no quadro social. Houve aumento da procura

por instituições de ensino superior na busca de promoção e ascensão social. O novo modelo pregava a modernização; havia uma euforia do período de crescimento econômico conduzido por Juscelino Kubitschek de Oliveira. A imagem era de um país em ritmo acelerado de crescimento. Entretanto, a expansão das instituições de ensino superior não foi suficiente para atender a população e atingir as metas de modernização propostas pelo governo federal, o que acarretou mudanças nas décadas seguintes, nem sempre respeitando os interesses acadêmicos.

Neste contexto, a educação era um caminho para que as classes médias alcançassem postos e as empresas completassem seus quadros.

Para Moraes (1995, p.54), a política externa “não somente assegurava a expansão de mercados, mas principalmente aumentava a distância entre os centros criadores de tecnologia e ciência e os países consumidores, como era o caso do Brasil”. Essa autora diz ainda que a percepção de que o sistema escolar era uma forma de reprodução das relações autoritárias de dominação põe a universidade em questionamento, surgindo uma etapa de desencanto para estudantes e professores, de forma que “a universidade é posta sob duplo questionamento: de ordem existencial e de ordem mais especificamente política, ocasionando as chamadas rebeliões estudantis de 1960”.

Discursos sobre modernização da universidade eram uma realidade nacional e centravam-se em “questões referentes à autonomia e gestão da universidade, à estrutura, à organização e ao papel da universidade na promoção do desenvolvimento brasileiro” (FÁVERO, 1991, p.16).

As mudanças propostas caminhavam no sentido da modernização da universidade como democratização da educação em todos os níveis, abertura da universidade à comunidade, articulação com órgãos governamentais; a universidade atuando a serviço das classes menos favorecidas. Os estudantes propunham a suspensão do sistema de cátedras, a adoção do regime departamental e do tempo integral para os professores, assim como melhoria salarial e de condições de trabalho e criação de um sistema de assistência ao estudante.

Trinta anos após a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, apesar de suas limitações, representou avanços em termos de autonomia universitária. Esta, porém, foi restringida por documentos legais após o golpe de 1964. Com a LDB criou-se, no mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a

assumir a direção da política de ensino superior com normas rígidas para a reestruturação das universidades públicas e aprofundamento da política de privatização do ensino superior.

Com o golpe de 31 de março de 1964, houve contenção do debate que se travava sobre os rumos da universidade brasileira com intervenção nas universidades, demissão, perseguição de professores, desarticulação do movimento estudantil. As mudanças na área política refletem-se na área educacional, com ênfase no binômio desenvolvimento e segurança, apoiado pelo capital estrangeiro. Ênfase também foi dada à teoria do capital humano, no qual a qualificação ou capacitação é o maior investimento que um indivíduo pode fazer para lutar por um emprego melhor e melhores condições de vida.

Para que a classe média pudesse ocupar novos postos oferecidos pelo governo e pelas multinacionais era imprescindível reestruturar as universidades. Para modernizá-las foi utilizada a força da ditadura com conformação da estrutura universitária ao modelo das instituições norte-americanas.

Essa crise serviu de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID), que ofereceu cooperação financeira e assistência técnica, resumida em vários acordos MEC-USAID, com o objetivo de modernizar a universidade, reproduzindo o modelo projetado por técnicos americanos e ratificado por comissões brasileiras. Os acordos provocaram protestos e agravaram a crise.

Frente a esse panorama foram instituídos pelo governo a Comissão Meira Mattos e um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), com a missão de estudarem a estrutura da universidade brasileira, visando eficiência, modernização e flexibilização administrativa e de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Ambos definiram a política educacional do ensino superior à feição dos objetivos e das propostas dos autores dos acordos MEC-USAID, política esta que perdura até os dias de hoje.

Não tardou para a educação passar a ser vista como capital, um investimento que deveria gerar lucro social importante na formação de mão-de-obra para o mercado. Nesse contexto, a Reforma Universitária foi implantada em 28/11/68, sob a égide do Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 13/12/68 e do Decreto nº 477/69 (contenção do protesto estudantil) de 26/02/69,

“apoiando-se de uma forma ou de outra, nos resultados de estudos realizados em decorrência dos acordos MEC-USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos” (FÁVERO, 1991, p.16).

Juntamente com a reforma universitária, o AI-5 punia cientistas, professores e intelectuais por motivos ideológicos com supostas atitudes subversivas.

É preciso recuperar a citação de Luiz Antônio Cunha, no sentido de desmistificar a idéia de que a modernização da universidade brasileira teria se iniciado apenas após 1964, sob a influência dos acordos MEC-USAID, pois,

na verdade, quando esses convênios foram integrados, no âmbito do ensino superior, a modernização da universidade já era um objetivo aceito por diversas correntes de opinião, de esquerda e de direita. Assim, quando os assessores norte-americanos vieram, em 1967, para compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, não precisaram de muitos esforços para despertar o consenso que tinha sido produzido entre os universitários, pelos porta-vozes do desenvolvimentismo (CUNHA, 1983, p.204-205).

Vale ressaltar alguns apontamentos baseados no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos (FÁVERO, 1991), nos quais a educação mantendo sua função ideológica, caracterizou-se como o principal fator de desenvolvimento econômico e integração nacional, segundo os princípios básicos:

- a) A universidade deve consolidar sua autonomia e grau de liberdade, sendo que este último pode ser obtido pela transformação da universidade estatal em uma fundação privada;
- b) a instituição de bolsas de estudo pode compensar o gradual desaparecimento do ensino público gratuito;
- c) a educação, como fator de desenvolvimento, deveria adequar-se ao modelo econômico; e
- d) para ser eficiente e modernizada a universidade seria organizada como o modelo de empresa privada, capitalista moderna.

O Plano Atcon, pretensiosamente, “sugere a implantação de uma estrutura administrativa universitária baseada no modelo empresarial, cujas principais finalidades deveriam ser o rendimento e a eficiência” (FÁVERO, 1991, p.25). A característica básica deste modelo era

a separação entre os que fazem e os que pensam, entre administradores e executores. O governo iria se desobrigando de financiar a educação. A imposição de um modelo de universidade padrão foi traumática, apesar da conservação da concepção de universidade de ensino e pesquisa. Portanto, a proposta era de um modelo empresarial, autoritário e centralizador.

No caso da Comissão Meira Mattos, esta foi instituída com a finalidade de propor medidas relacionadas a problemas estudantis, presidida pelo general Meira Mattos. Abordou, entre outros, a questão da cobrança de taxas e anuidades nas escolas públicas. A pretensão era de introduzir o ensino pago nas instituições oficiais de ensino superior.

Para os membros desta comissão, a finalidade do movimento estudantil era política, com intenção de infiltração comunista no país, sendo necessário reprimir a qualquer custo a manifestação dos estudantes.

A desordem administrativa e disciplinar reinante e a crise de autoridade no sistema educacional foram apontadas como responsáveis pela ineficácia do ensino. Segundo eles, o tempo integral e de dedicação exclusiva não garantiam a permanência do professor neste regime, pois o acréscimo de remuneração era pequeno e o professor preferia exercer outras atividades. A baixa produtividade em todos os níveis de ensino, o desperdício de recursos públicos, o grande número de analfabetos precisavam ser combatidos.

Foram tantos os problemas apontados que a sugestão era de uma reformulação total da educação brasileira, ou seja, a culpa de todos os problemas da nação era da educação, impedindo-a de dar um salto para o futuro.

Enfim, “o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos são exemplos de como o Estado militarista criou mecanismos de coerção e de penetração consensual para manter a hegemonia e legitimar-se” (FÁVERO, 1991, p.56). A universidade deveria atuar voltada ao desenvolvimento econômico, mas impedida de gerir-se.

Importa observar ainda que, segundo Fávero (1991, p.57), “ambos os documentos recomendam a implantação de uma nova estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cuja finalidade é o rendimento, a eficiência, e não a produção acadêmica, científica e cultural”.

A proposta de separação completa entre os que formulavam e os que executavam, implicou uma separação entre as atividades de ensino e pesquisa, assim como sua direção e controle. Instalou-se a burocracia e passaram a vigorar as leis de mercado. Assim, a universidade ficou exclusivamente reduzida a uma instituição formadora de profissionais demandados pelo mercado de trabalho em competição com outras agências também formadoras de profissionais.

Portanto, na década de 1960, já com a economia e a política nacional sob domínio do capital internacional, a universidade adotou uma concepção empresarial, centrada no autoritarismo, na reprodução tecnicista, na disciplina e na ordem.

Houve uma forte associação entre modernização e racionalização, com destaque para a introdução de uma linguagem tecnicista com termos e diretrizes voltadas para a eficiência, eficácia e produtividade.

O Estado criou duas redes de ensino, as universidades oficiais voltadas para um público produtor de conhecimento e as particulares para um público potencialmente reprodutor de conhecimento.

A reforma de 1968 fez surgir centenas de instituições ditas isoladas, apesar de explicitar em seu Artigo 2º que: “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados”. Mesmo assim, ao longo dos anos de 1970, sem planejamento prévio, houve um processo de expansão e de aglutinação de instituições isoladas ou faculdades para constituir universidades criadas principalmente pela iniciativa privada, com total estímulo do governo, sem preocupação com a garantia de um padrão mínimo de qualidade, voltadas exclusivamente para o ensino de graduação.

A universidade estava “reformada”, sob controle de um regime político extremamente repressivo.

Concomitante à desmobilização do movimento estudantil, surgiu o movimento docente (principalmente pela substituição do regime de cátedra pelo regime departamental), com base em associações das universidades que reunidas constituíram a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

A reforma de 1968 é a expressão da inserção definitiva da política e da economia nas esferas de controle do capital internacional, que vem, até os dias de hoje, a direcionar o funcionamento das IES brasileiras.

Para Mendonça (2000, p.148), a mudança efetiva da universidade brasileira ocorreu pela institucionalização da carreira docente e, principalmente, pela definitiva implantação de cursos de pós-graduação, garantindo “o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e a melhoria da qualificação dos docentes universitários”.

A necessidade de cooptação governamental da classe média através do acesso ao ensino superior justifica a proliferação das instituições neste período marcado pela competição pelo mercado de trabalho, caracterizando a estreita relação entre ensino superior e mercado de trabalho explícita na Lei nº 5.540/68. Foram defendidas e implementadas, como variáveis fundamentais do projeto desenvolvimentista do governo militar, a formação de quadros científicos e de capacitação tecnológica nacional.

Para adaptar-se às exigências do mercado, a universidade alterou currículos e programas, a fim de inserir rapidamente profissionais no mercado de trabalho.

Entretanto, a transformação de instituições isoladas em universidades, seguindo claramente uma lógica do mercado, a ampliação de vagas nas universidades, unificação do vestibular e criação de um ciclo básico de estudos não foram suficientes para atender ao volume da demanda, nem para efetiva mudança em termos de diversificação da oferta, alternativas no processo ensino-aprendizagem e diferenciação na qualidade dos produtos oferecidos.

Nesse sentido, Mello (1991, p.15) frisa a expansão desordenada da oferta de ensino superior, “com forte predomínio do setor privado - sem nenhum controle dos resultados desses cursos, apesar das exigências prévias e cartoriais necessárias ao seu reconhecimento”. Os governos militares favoreceram a expansão do setor privado em lugar do público, corroborando com a privatização do ensino superior.

A Lei nº 5.540/68 centralizou a atividade de pesquisa no departamento, unidade básica funcional da universidade; apesar da pretensão da lei de transformar a pesquisa em atividade principal na instituição, o ensino manteve-se como atividade prioritária. Afinal, não se institucionaliza a pesquisa apenas por decreto, é necessário criar condições institucionais (pré-reitorias ou coordenações de pesquisa) e, principalmente, um clima de pesquisa.

As conseqüências da reforma do ensino superior são apontadas por Chauí (1988) quando diz que a escola passou de lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classes, das relações de poder e da ideologia dominante para um local de adestramento de mão-de-obra para o mercado. A reforma da universidade desvincula educação e saber, revela que sua tarefa não é a de produção e transmissão de cultura e sim o treinamento dos indivíduos produtivos.

No que tange à pesquisa, em 15 de janeiro de 1951 teve-se criado, pela Lei nº 1.310, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)¹⁷, pelo Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, com a finalidade de promover e fomentar a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados. Também foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, atualmente denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), coordenada por Anísio Teixeira¹⁸, que investia na formação de professores através da concessão de bolsas no país e no exterior. A criação destes órgãos constituiu-se num marco para institucionalização de uma política científica no Brasil.

Uma comunidade científica começou a se estruturar a partir da criação de alguns institutos de pesquisa no eixo Rio - São Paulo. A importância atribuída à pesquisa, como parâmetro de um ensino de qualidade, ligava-se às agências de fomento, surgidas principalmente nos anos de 1950 e de 1960¹⁹ como o CNPq, a CAPES, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), a FAPESP e, mais recentemente, as fundações de amparo à pesquisa em vários estados.

Entretanto, as fundações estaduais não tiveram papel de destaque tal qual a FAPESP, principalmente pela debilidade da economia local e falta de vontade política para liberação de recursos.

A enorme repercussão do papel desempenhado pela pesquisa científica nas universidades para a vitória na segunda guerra mundial foi fundamental para a criação do

¹⁷ Foi transformado em fundação pela Lei nº 6.129 de 6 de novembro de 1974.

¹⁸ Anísio Spínola Teixeira prestou um grande serviço à educação em todo o país, principalmente no período de anos em que esteve frente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Seu pensamento e a experiência de uma vida inteira dedicada às questões educacionais foram registrados em vários ensaios, conferências e cursos.

¹⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi criado na década de 1940.

Conselho Nacional de Pesquisa, sendo que o desempenho desta agência coincidiu com a época em que a pesquisa passou a ser tolerada nas universidades.

Posteriormente, com a criação da CAPES, a pesquisa teve apoio intensificado indiretamente através do apoio à pós-graduação e ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Em 1964, em plena fase de recuperação econômica do país, com o governo preocupado com a captação de recursos e o nível de investimento público, a lei de criação do CNPq foi alterada por meio da Lei nº 4.533, expandindo a área de abrangência do órgão, o qual passou a ser formulador de política científico-tecnológica nacional, começando a atuar juntamente com os ministérios para resolução de assuntos relacionados à área científica.

Preocupado com o atraso científico e tecnológico no Brasil, a partir de 1970, o governo federal investiu na pós-graduação, contribuindo, desta forma, principalmente com a formação de novos pesquisadores. Para a pesquisa foram definidas áreas prioritárias mediante planos de desenvolvimento, cujos financiamentos eram provenientes principalmente da FINEP, CAPES e do CNPq, além de agências estaduais (SAMPAIO, 2000).

De fato, as IES assumiram o papel de formadoras para o mercado de trabalho e excepcionalmente apresentaram vocação para a pesquisa. A palavra de ordem manteve-se, desde a colonização do país, sendo importar: catequese, armas, conhecimento, técnicas, modelos educacionais. No caso do conhecimento, a importância deste e a concomitante falta de incentivo na produção conduziram a um desastre na manutenção da situação de dependência da nação brasileira.

1.5 DOS ANOS DE 1980 AOS DIAS ATUAIS: DESMANTELAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA E SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL

O sonho de ascensão social da classe média continua na década de 1980, alimentado pela expansão do ensino superior, especialmente o privado.

Importa lembrar ainda que esta época caracterizou-se pela parceria entre universidade pública e empresas privadas, as quais deveriam assegurar emprego aos profissionais universitários, estágios remunerados aos estudantes, além de financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Estas mudanças sofridas pela universidade rotulam-na como universidade de resultados voltados para as empresas.

Emergiram explícitos sinais de falência do sistema econômico por endividamento externo, desequilíbrio da balança de pagamentos, paralisação de novos investimentos, aceleração da inflação, aumento dos gastos públicos. Frente à crise, a tendência foi o setor público desobrigar-se da responsabilidade econômica do ensino superior. A preocupação passou a ser a transformação de instituições que consumiam verbas em empresas que produziam lucro.

Para entender a educação superior no Brasil é preciso entender um sistema em crise de várias ordens - hegemonia, legitimidade e institucional na expressão de Boaventura de Sousa Santos (1997).

Aprofundaram-se as discussões no meio acadêmico sobre o papel e o compromisso social das universidades, tendo início uma fase de contenção da expansão das IES. O governo que financiava a educação também mostrava preocupação com o que pensava e com o que produzia a universidade brasileira, principalmente no que se referia a seus programas de ação sobre desenvolvimento científico e tecnológico. A gestão social era pautada pela conjuntura econômica recessiva.

Boaventura de Sousa Santos (1987, p.8-9) afirma enfaticamente que necessitamos “perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo mais ou menos da ciência para a nossa felicidade”.

Nesta década, apesar da criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (1985) com prestígio e iniciativas importantes para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, gerou-se grande instabilidade institucional principalmente por isolamento da política de Ciência e Tecnologia das demais políticas do Estado.

Observou-se, ainda, diminuição de incrementos nos fluxos de financiamento para as áreas de pesquisa e ensino superior. Do governo Sarney surgiram medidas de

racionalização e controle da administração direta e indireta. No final da década de 1980, o governo Collor adotou uma orientação liberal de oposição e confronto à amplitude de ação do Estado e ao quadro de servidores; a racionalidade econômica gerou inconsistências e danos consideráveis. A partir do governo Collor, medidas modernizadoras fizeram-se presentes como a competitividade na produção por intermédio de um projeto de qualidade. Na área educacional houve a proposição da qualidade total na educação.

O período inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especialmente, a política educacional. (SAVIANI, 1998, p.124)

Duas grandes diretrizes foram acentuadas: estímulo ao desenvolvimento de uma política de ciência e tecnologia em âmbito estadual e local com maior participação do setor privado nos institutos para a ciência e tecnologia.

Chegamos à década de 1990 com um número expressivo de universidades, com destaque para as particulares, explicitando a heterogeneidade cada vez mais evidenciada entre as IES, especialmente no tocante ao desenvolvimento da pesquisa. A política do governo orientou-se por recomendação do BM para o ensino superior²⁰, em especial para as universidades públicas, no intuito de que se tornassem mais responsáveis.

O desenvolvimento regional da ciência e tecnologia, apesar de estratégico para o crescimento do país, foi extremamente desigual no Brasil. Faltou um planejamento nacional que incorporasse uma dimensão regional. No discurso político reconhecem-se as enormes disparidades regionais, porém as políticas de desenvolvimento regional não têm correspondido com a criação de estratégias para o enfrentamento desse processo desigual de desenvolvimento das condições de vida da sociedade brasileira como um todo (BARROS, 1999).

A partir de 1995, com o deslocamento do debate educacional para o mundo dos negócios, o subserviente governo FHC promoveu reformas no sistema de ensino, rendendo preito aos guardiães dos ideais e das práticas do neoliberalismo - FMI, BIRD e Organização Mundial de

²⁰ Entre as recomendações: redução de gastos; direcionamento de todas as atividades universitárias para o mercado; avaliação das instituições; prioridade para financiamento público para instituições privadas.

Comércio (OMC) - “a santíssima trindade guardiã do capital em geral, um ente ubíquo, como um deus” (IANNI, 1997, p.261).

Considerando a população e consolidação do sistema educacional em termos de percentagem do produto interno bruto (PIB), comparativamente com outros países desenvolvidos e em desenvolvimento o Brasil esteve em situação desfavorável, descaracterizando a educação como uma de suas prioridades. O percentual do PIB destinado à educação tem se mantido em níveis desastrosos (1989 - 4,6; 1993 - 3,7; 1995 - 4,53).

Especificamente no ensino superior, com a aprovação em 1996 da nova LDB, entre outros documentos, medidas desmobilizadoras do movimento docente e desmanteladora da universidade pública vêm sendo implantadas, em que se aprofunda o corte de verbas para a pesquisa e a pós-graduação e a política de congelamento de salários.

Vítima de campanhas de desmoralização, a universidade pública, acusada de ser ineficiente e de consumir enormes quantidades de recursos públicos, reflete o mundo de fabulações, citado por Milton Santos (2000). Inverdades são usadas com fins de desprestigiar a função do professor e do pesquisador, assim como arruinar o setor público.

Ampliando a fase de barbárie a que estamos submetidos, com suposta intenção de atender às necessidades da sociedade, houve um novo direcionamento da política educacional, com flexibilização do sistema e possibilidade de diversificação dos tipos de instituição (criação do centro universitário, universidade de ensino), cursos e currículos, formas de ingresso no ensino superior acompanhadas de explícito controle centralizado por meio de estratégias como o Exame Nacional de Cursos (ENC) e credenciamento de instituições. Concomitantemente a essas modificações que vêm ocorrendo na universidade, parece haver intenção do governo na criação de centros isolados de pesquisa (GOERGEN, 1998; CHAÚÍ, 1999b).

O exercício da pesquisa nas universidades brasileiras sempre dependeu mais de esforços individuais do que de esforços institucionais, ou seja, a pesquisa não tem feito parte de um projeto coletivo institucional.

O papel da educação passou por transformação significativa, pois de acordo com Moraes (1997, p.77),

se antes a educação da reprodução social, disciplinadora do futuro profissional para obter sucesso, bastava, hoje esse paradigma se esgota, exigindo grandes e sérias reflexões e

soluções para os novos desafios que se apresentam no campo educacional, a fim de preparar a força de trabalho adequadamente, para que possa garantir, até mesmo, o próprio emprego ou, com criatividade e criticidade, sobreviver sem ele.

Para Ristoff (1999, p.58), “nossas instituições públicas têm, sem dúvida, as suas ineficiências e o bom senso diz que é preciso corrigi-las. Antes, no entanto, há que se reconhecer os seus valores humanos e a sua importante, e talvez inalienável, função social”.

Esse autor chama a atenção para o fato de que os defensores do ensino público brasileiro devem estar perplexos com as propostas norte-americanas²¹ de universalização do acesso ao ensino superior, com efetivas condições para uma gratuidade do ensino superior público. Lamenta-se que, na educação, interesses comerciais e pessoais prevalecem.

Naturalmente como sempre, estas mudanças e reformas vão acontecendo sem nenhuma participação de alunos e professores universitários, as imposições vão se estabelecendo no sentido vertical, de cima para baixo, num processo duvidoso de democracia.

No processo de reforma do Estado - com a inclusão da educação no setor de serviços não-exclusivos do Estado, entendida como atividade estatal que pode ser realizada por instituições não-estatais prestadoras de serviços - a educação é definida como uma organização social, prestadora de serviços através de contratos de gestão com o Estado. Esses serviços não-exclusivos do Estado, altamente competitivos, visariam a modernização e o aumento da eficácia da administração pública (CHAUÍ, 1999b).

A denominação de universidade operacional para a universidade que vem se instalando de acordo com diretrizes neoliberais. A universidade operacional, como organização voltada para si mesma, é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, definida e estruturada por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual. As transformações pregam aumento de horas-aula; diminuição do tempo de mestrado e doutorado; avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos; multiplicação de comissões e relatórios; visão de docência associada à de transmissão e adestramento, a docência é vista como uma habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho.

²¹ Os Estados Unidos conservam há 30 anos um número idêntico e assustador de indigentes: mais de 35 milhões de pessoas vivem abaixo do limiar de pobreza. É este o país desenvolvido que dita as normas de nossas políticas, incluindo a educacional? “A primeira potência mundial é também o primeiro país no que concerne à taxa de pobreza de sua população”. (FORRESTER, 2001, p.61).

Passam a fazer parte de suas principais diretrizes: qualidade (medida pela produtividade - quanto produz, em quanto tempo, a que custo); avaliação (pautada na idéia de produtividade; só pode ser feita em termos de custo-benefício); e flexibilidade (eliminar regime único de trabalho, concurso público, dedicação exclusiva; adaptar currículos de graduação e de pós-graduação às necessidades profissionais de diferentes regiões do país; separar docência e pesquisa) (CHAUÍ, 1999b).

Os principais acontecimentos giram em torno de corte nas bolsas de pós-graduação, intensificação do incentivo aos chamados grupos de excelência, redução do apoio institucional à pesquisa, gratificação aos docentes envolvidos com a graduação, críticas das relações professor-aluno e professor-vaga de vestibular.

Percebe-se que está havendo uma derrubada, sem critério, do patrimônio público, em especial das universidades públicas, em nome de um irreversível e indestrutível processo de globalização. De forma clara, presenciamos a instalação de um processo destrutivo da universidade brasileira, cujas tendências são de privatização, cortes no orçamento público de pesquisa (em especial a básica), desvalorização de diplomas, desqualificação do trabalho universitário.

Vale mencionar citação de Castanho (2000, p.36) sobre o modelo emergente neoliberal-globalista-plurimodal de universidade, orientado para as necessidades do mercado e não da nação, privada e não pública, globalista pois importa o mundo e não a nação. Esse autor enfatiza que a universidade quer deixar de ser universidade, “a universidade passa a ser plurimodal [...] assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem”.

A educação tem sido, cada vez mais, tratada como mercadoria e a universidade tem se apresentado como refém da lógica do mercado: imediatista e utilitarista. Imposições economicistas nos querem subservientes e sem sonhos, arrastados e iludidos por ventos neoliberais que minam, passo a passo, a espinha dorsal do país.

Se a crise pode ser interpretada como reforço do poder, é passada a hora de reagir em busca, finalmente, de um perfil para a pesquisa e para a universidade brasileira, afinal parece urgente encontrar e reencontrar a identidade de ambas.

Em tempos de globalização, se a perspectiva é excludente, é possível que estejamos caminhando para o atrofiamento da pesquisa da vida universitária e para a conseqüente dissolução do tripé ensino, pesquisa e extensão, com gradual desaparecimento da universidade do cenário educacional. Nos bastidores dessa metamorfose educacional, vamos nos subordinar à cultura do desencanto como meros espectadores passivos? Que novos paradigmas educacionais nortearão um novo conceito de universidade e de pesquisa? Vamos nos adaptar às imposições governamentais ou vamos reagir e resistir de forma organizada?

Pelo que foi até aqui exposto, ganha sentido analisar as políticas neoliberais para a educação superior, com ênfase na transição do século XX (anos de 1990) para o século XXI.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A imposição da avaliação e a periferização da pesquisa na universidade brasileira

Nunca seremos capazes de nos tornar os senhores de nossa própria história, mas podemos e devemos encontrar meios de tomar as rédeas do nosso mundo em descontrolado.
(GIDDENS, 2000, p.16)

2.1 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE 1990

Ao iniciar a discussão sobre as políticas para o ensino superior e, em especial, para a pesquisa, até como forma de compreender a razão de ser da universidade, é necessário fazer emergir alguns elementos que compõem a imagem desta instituição e que delineiam seu papel na sociedade brasileira.

A universidade foi instituída a partir de princípios que visavam ir além da formação profissional, o intuito era fazê-la transcender esta dimensão. A idéia de ser uma instituição voltada para a busca do saber, da verdade, do conhecimento esteve sempre presente. Também teve sua importância como elemento de construção nacional.

É preciso saber de que forma a universidade está ameaçada hoje em seu núcleo conceitual, que é a pesquisa. Responsabilidade soa como algo que esperamos do futuro. Estamos preparados para abdicar de nossa responsabilidade enquanto produtores de conhecimento na universidade?

Na década de 1960, o aumento de vagas nas universidades não correspondeu à demanda; o aumento do contingente de formados não era absorvido pelos setores privados, sendo prejudicial à economia, gerando crise.

Após a reforma de 1968, a expansão quantitativa do ensino superior afetou sobremaneira a relação com o mercado de trabalho. O ritmo de criação de empregos foi inferior

ao da expansão escolar no ensino superior, fazendo com que os egressos do ensino superior ocupassem postos assalariados que não garantiam *status*, nem estabilidade, inclusive com ganhos menores do que o esperado, enfrentando competição acirrada por um emprego. A busca por mais anos de escolaridade, com sacrifícios para o indivíduo e familiares, ocorre na crença de que assim, com mais um diploma e título, poderão competir, alcançando *status* social, promoção profissional ou como forma de garantir seu próprio emprego.

A partir dos anos de 1970, a política do ensino superior esteve voltada, principalmente, à formação para o mercado de trabalho. É notória a íntima relação entre ensino superior e mercado, inclusive explícita através de um dos objetivos presentes na Lei 5.540/68, a formação de profissionais de nível universitário para o mercado, que assume papel de destaque.

Para Freitag (1987, p.39), a política educacional durante o regime militar caracterizou-se “por um intervencionismo direto e autoritário no interior das universidades, silenciando vozes da oposição, destruindo movimentos estudantis e desestruturando o modelo universitário de inspiração francesa, substituindo-o por um modelo de inspiração americana”.

Diante da crise enfrentada pelo ensino superior, o BM trabalha, de forma acelerada, num processo de padronização das políticas e estratégias para o ensino superior no Brasil e em toda a América Latina.

Os aspectos considerados mais significativos da crise atual são a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos; elevados percentuais de gasto por estudante; baixas taxas de matrículas; baixa relação estudante-docente; subutilização dos serviços acadêmicos; duplicação de programas; elevadas taxas de evasão e repetência; crescimento da escolaridade básica; pressão por aumento das matrículas do ensino superior; desequilíbrio dos gastos existentes entre os ensinos fundamental, médio e superior; baixa eficiência do sistema como um todo, com baixas taxas de rentabilidade social (BANCO MUNDIAL, 1995).

Diagnosticada a crise, o BM impõe alterações necessárias, como incentivo a uma maior diferenciação de instituições, incluindo o desenvolvimento das privadas; incentivo às instituições públicas para que diversifiquem as fontes de financiamento; adoção de políticas que dêem prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Tudo leva a crer que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento.

As políticas de desenvolvimento científico e tecnológico, isoladas das demais políticas, não conseguem superar as assombrosas disparidades regionais, disparidades estas que não são exclusivas das regiões, mas entre a cidade e o campo, entre estados da mesma região e até entre municípios vizinhos (BARROS, 1999).

Estas disparidades regionais refletem-se na promoção de um nível de desigualdade absurdamente significativo, influenciando o desenvolvimento de estados e cidades e, prioritariamente, o desenvolvimento humano, já que se vislumbra uma polaridade gritante em aspectos diversos entre as pessoas.

Nesse sentido, Chauí (1994) alertava para o fato de que, em cada país, surgiria um primeiro e um terceiro mundo, inspirados numa divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta.

Vale destacar na Constituição do Brasil, de 1988, o Capítulo IV - Da Ciência e Tecnologia, Artigos 218 e 219, em que se lê explicitamente que a pesquisa científica básica e a pesquisa tecnológica serão incentivadas pelo Estado, inclusive com possibilidade de destinação de parcela de sua receita orçamentária à entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

No Artigo 207, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades recebem destaque, assim como a aquiescência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Coexistem as figuras de instituições públicas e privadas (Artigo 206) e nitidamente percebe-se a educação sendo gerida como mercadoria (Artigo 209).

Na Lei nº 9.131/95²² de 24/11/95 (Artigo 3º), a União deve proceder com avaliação periódica das instituições e cursos de nível superior.

Nas universidades públicas, desde 1980 discute-se a avaliação institucional. Em 1982, teve destaque a proposta diferenciada de avaliação institucional da ANDES ao MEC, da qual surgiu no ano seguinte o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). No

²² Esta lei originou-se da Medida Provisória n. 938, determinando a realização de exames de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas últimas séries dos cursos de graduação (BRASIL, 1995).

mesmo ano foi criado pelo MEC o Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior (GERES), com sistematização de um sistema de avaliação que privilegiava o ranqueamento das instituições. A partir daí, várias instituições tomaram a iniciativa de desenvolver a avaliação institucional.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação estabelece parâmetros de avaliação de universidades para fins de credenciamento. A comprovação da pesquisa institucional pode ser feita pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e/ou pela realização sistemática de pesquisa que envolva 15% do corpo docente, principalmente dos doutores, e grupos de pesquisa com linhas definidas.

Em julho de 1993, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (CNA), incumbida de propor o sistema brasileiro de avaliação e de conduzir politicamente o processo de avaliação institucional; em outubro do mesmo ano, uma comissão da Associação Nacional de Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) elaborou proposta, integralmente adotada pela CNA, pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) e pelo Comitê Assessor, ouvidas as universidades, constituindo, em 1994, o documento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O Edital 01/93 do MEC/SESu convidou as universidades interessadas a apresentarem seus projetos de avaliação institucional, frisando que o programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado com o objetivo de colaborar com as universidades brasileiras no sentido de iniciarem um processo de avaliação institucional que as conduza a uma melhoria significativa do cumprimento de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

O PAIUB foi instituído em 26 de novembro de 1993 como proposta de avaliação formativa²³ decorrente de avaliações internas, contemplando a avaliação qualitativa incorporada a dados quantitativos. Consiste na provisão de recursos para que as instituições vinculadas ao programa realizem sua própria auto-avaliação. Através do PAIUB pretende-se rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

²³ Quando a avaliação é orientada para a qualidade pode ser chamada de formativa.

Como modelo de avaliação com características marcadamente brasileiras, constituiu-se em uma obra conjunta da MEC/SESu e das universidades, que contou com a experiência da avaliação institucional realizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cabe, portanto, a cada universidade realizar a auto-avaliação, não excluindo a avaliação externa.

No início de 1994 várias universidades aderiram voluntariamente ao PAIUB, iniciando um processo de avaliação em nível interno. Apesar do apoio financeiro e logístico ser do MEC, é a comunidade acadêmica e científica das universidades que elabora e desenvolve um projeto de avaliação institucional.

O programa foi recebido com desconfiança pela comunidade acadêmica, principalmente pela possibilidade de comparação entre instituições e entre setores em uma mesma instituição, com conseqüente punição e privação de verbas.

Eis os princípios que norteiam o PAIUB:

- A globalidade (é preciso avaliar a universidade através de todos os elementos que compõem a vida universitária);
- a comparabilidade (é a busca de um linguajar comum; não há objetivo de promover ranqueamento; a comparação é feita da instituição com ela própria, ano a ano, para identificar o quanto ela cresceu e progrediu);
- respeito à identidade institucional (consideração das características próprias de cada instituição, através de uma auto-avaliação, visualizando-as no contexto das demais instituições; os parâmetros de julgamento são derivados dos objetivos que orientam a instituição);
- a não premiação ou punição; a adesão voluntária (sensibilizar e não impor a avaliação);
- a legitimidade (legitimidade política - adesão voluntária e legitimidade técnica - construção de indicadores acompanhados de análise que dê significado às informações, até como forma de se tornarem fidedignas); e
- a continuidade (avaliação como processo contínuo).

Entretanto, o governo deslocou o foco da avaliação do âmbito institucional para o individual, desacelerando o PAIUB e instituindo a Lei nº 9.131/95, a qual indicava o MEC como responsável por avaliações periódicas das instituições e cursos de ensino superior, usando procedimentos e critérios abrangentes, procurando verificar a qualidade e eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Instituiu-se, em seguida, o Exame Nacional de Cursos (apelidado de provão - Portaria nº 249/96), obrigatório para todos os estudantes dos últimos anos dos cursos superiores do país.

O Decreto nº 2.026/96, de 10/10/96, prevê a avaliação como um processo permanente, realizada pela SESu no âmbito do PAIUB. Explicita procedimentos para o processo de avaliação de cursos e IES, envolvendo a análise de indicadores de desempenho global (indicadores de dimensões quantitativas) pela Secretaria de Informação e Avaliação Educacional (SEDIAE), tais como: taxa de escolarização bruta e líquida, taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso, taxa de evasão e de produtividade, tempo médio para conclusão dos cursos, índices de qualificação do corpo docente, relação média alunos por docente, tamanho médio das turmas, participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação, despesas públicas por aluno, despesas por aluno em relação ao PIB, proporção da despesa pública com a remuneração dos professores. A análise da produção científica está contemplada como um dos itens a serem avaliados. No decreto supra-referido, o processo de avaliação compreende a auto-avaliação (conduzida pela própria instituição) e a avaliação externa (desenvolvida por pares, incluindo visitas *in loco*). O PAIUB consta como um dos instrumentos de avaliação, posicionando-se no mesmo nível do ENC.

Em se tratando do provão, que começou a ser implantado em 1995 para alunos de Administração, Direito e Engenharia Civil, os resultados dos exames não estavam relacionados a financiamento, apesar do temor gerado na comunidade acadêmica. As maiores resistências surgiram nas universidades públicas, nas quais um grande número de alunos boicotou a realização do exame. Em 1998, com a ampliação do âmbito dos exames, 10 cursos já estavam sendo avaliados. O MEC sustenta que os resultados do ENC não servem de parâmetro para a distribuição de recursos e o financiamento das instituições. Porém, as universidades, em especial as federais, sofrem com desfalques, mesmo apresentando excelentes resultados no exame; passam

por constrangimentos, inclusive sofrem cortes que conduzem, em lenta agonia, a uma desestabilização do ideário universitário.

O provão é uma das avaliações de cursos de graduação executadas pelo INEP, incluindo-se: a Avaliação das Condições de Ensino²⁴ (é realizada *in loco* por uma comissão de avaliadores do INEP²⁵, que leva em conta três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações) e o Censo da Educação Superior (realizado anualmente, levanta uma série de informações sobre as instituições de educação superior).

Para Santos Filho (1999, p.15), o PAIUB parece ser o modelo mais compatível “com o conceito clássico de autonomia universitária e com o propósito do desenvolvimento da ciência, dentro de padrões de liberdade de pesquisa”. Segundo este autor, até a década de 1980, para fins de reconhecimento e autorização de cursos e credenciamentos de IES, a avaliação era desenvolvida por imposição do Estado, através de relatórios, projetos e visitas *in loco*, cabendo a avaliação final ao CFE²⁶.

Critérios e indicadores que devem dar sustentação à universidade são estabelecidos pelo Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997 como: produção científica e intelectual consolidada, linhas e grupos de pesquisa definidos, patamares de tempo integral e de formação de docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu*, caracterização dos centros universitários pela excelência do ensino.

No intuito de regulamentar o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 vem desestruturar os ensinos técnico e tecnológico, seguindo explicitamente as orientações do BM, atendendo, em primeira instância aos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.

O Decreto nº 2.306 de 19/08/97 classifica a organização do ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou

²⁴ A Avaliação das Condições de Ensino antes era denominada Avaliação das Condições de Oferta.

²⁵ O INEP é o responsável pelo planejamento, orientação e coordenação do desenvolvimento de todos os sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país. Desenvolve, implementa e mantém sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas e avaliações educacionais e subsidia a formulação de políticas educacionais, mediante a elaboração de diagnósticos decorrentes dos processos de avaliação efetuados.

²⁶ O CFE foi extinto em meados da década de 1980, por indícios de tráfico de influência e corrupção, sendo criado em seu lugar o Conselho Nacional de Educação (CNE).

escolas superiores. Chama a atenção os centros universitários que têm privilégios da autonomia universitária, porém não há obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisa. A justificativa do governo para a criação dos centros universitários baseia-se na crescente demanda por novas vagas e no aumento do número de concluintes do ensino médio.

Políticas monitoradas pelo governo, em especial pelo Ministério da Educação, visam, portanto, construir três tipos de instituições de ensino superior: universidade (oferecendo ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão), instituição de ensino (com enfoque em ensino de graduação) e *colleges* (voltados para a formação de profissionais altamente qualificados).

A Portaria nº 2.040 de 22/10/97 estabelece critérios para a verificação da consolidação da produção intelectual, requisito para credenciamento e reconhecimento.

O processo de avaliação constitui-se em uma atividade permanente, sendo que os resultados da avaliação do desempenho individual das IES servirão de base para fins de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimento de instituições, é o que reza a Portaria nº 302 de 7/4/98. A continuidade do PAIUB fica assim assegurada com a edição da Portaria nº 635 de 18 de maio de 1998.

Deve ser lembrado que a LDB, no Capítulo IV - Da Educação Superior - Artigo 43, aponta entre as finalidades da educação superior: desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; estimular o conhecimento dos problemas do mundo, em particular os nacionais e regionais; promover a extensão, visando a difusão das conquistas da pesquisa científica e tecnológica.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como de credenciamentos devem ser feitos mediante pedido de renovação, periodicamente, após processo regular de avaliação por parte do poder público. Está presente a possibilidade de avaliação institucional²⁷ de forma contínua em cada instituição. Determina-se um prazo para saneamento das deficiências e com as avaliações periódicas pode ocorrer desativação de cursos, suspensão de prerrogativa de autonomia e até descredenciamento de instituições.

²⁷ Entendendo avaliação institucional como um processo permanente que permite uma visão global da instituição, em termos quantitativos e qualitativos, contribuindo para a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas.

O Artigo 52 da LDB diz que, como instituições pluridisciplinares, as universidades voltam-se para a profissionalização dos trabalhadores de grau superior, para a pesquisa, para a extensão e para o domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, são estabelecidos indicadores: deve haver três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados positivamente pela CAPES e/ou realização sistemática de pesquisas. Outros indicadores apontados são: participação de docentes em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais ou internacionais, participação em congressos da área com apresentação de trabalhos e registro em Anais, publicação de resultados em livros ou revistas indexadas.

A realização sistemática de pesquisas deve envolver pelo menos 15% do corpo docente, metade dos doutores e três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas.

O Artigo 53 disciplina o uso da autonomia pelas universidades; traz explicitamente como uma atribuição das universidades o estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa científica.

Observa-se que pouca mudança ocorreu em termos de conteúdo legal desta lei em relação à legislação anterior (Lei nº 5.540/68 e seu complemento, o Decreto-Lei nº 464/69). Na atual LDB consagra-se a avaliação periódica de cursos e instituições com possibilidades de correção de irregularidades até intervenções e fechamento de cursos e instituições.

Nada de novo por aí, nem no horizonte previsível. Na verdade, políticas do governo FHC como a Emenda Constitucional nº 14 e a própria LDB²⁸ vêm trazendo conseqüências catastróficas para a educação pública.

Curioso que, antes mesmo da aprovação do texto da nova LDB, foi aprovada a Lei nº 9.131/95, trazendo em seus Artigos 3 e 4 a idéia de um exame nacional de avaliação de cursos universitários (BRASIL, 1995). Trata-se, sem dúvida, de um tipo de controle do MEC sobre as instituições universitárias. Portanto, a proposta é que, periodicamente, cursos e instituições de ensino superior sejam avaliados baseados em critérios que visem a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A proposta inclui exames nacionais com base em conteúdos mínimos estabelecidos por cada curso, no sentido de aferir os conhecimentos

²⁸ A avaliação na LDB aparece em 13 artigos, sendo repetida 23 vezes. A proposta é que a avaliação seja uniforme, minimalista, centralizada, propiciando isonomia e resguardando um patamar mínimo nacional.

e competências adquiridas pelos alunos da última série dos cursos de graduação. Atenta-se para o fato de que a participação do aluno no ENC é condição essencial para obtenção do diploma.

Segundo o MEC, os resultados do provão orientarão suas futuras ações no sentido de estimular e fomentar medidas voltadas para a qualificação do ensino, bem como dos professores. É preocupante se esta avaliação for utilizada como instrumento único para propor mudanças no ensino superior.

Para Dias Sobrinho (1999, p.40), “o provão, como outras modalidades da mesma matriz teórica e ideológica, inscreve-se naqueles procedimentos avaliativos dotados de grande apelo do mercado e que encontram sua sustentação técnica na larga e antiga tradição dos testes para mensuração dos rendimentos escolares”. Para o autor, até os dias de hoje a orientação tecnicista se constitui num dos fortes pilares da tendência geral de positivização da sociedade.

A avaliação tem peso forte nas políticas, direcionando e ajustando o ensino superior, em especial as universidades públicas, aos ditames de agentes externos, tanto que, não satisfeitos com a edição do provão, da avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação, em 3 de julho de 1998, através da Lei nº 9.678, foi instituído, no magistério superior das instituições federais de ensino superior, a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Trata-se de um instrumento formal, burocrático, que promove mudanças no comportamento do trabalho acadêmico e instiga ajustes no comportamento do docente, pois há um explícito privilegiamento do ensino manifesto por pontuações generosas neste item em detrimento do desenvolvimento de atividades como a pesquisa e a extensão. Todo um levantamento de pontuações entre os docentes conduz a ranqueamento, competição, individualismo, ou seja, novamente destacam-se as “orientações” do BM.

Ministros, autoridades educacionais, cientistas e representantes de quase 200 países - reunidos na sede da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris em outubro de 1998 - refletiram sobre o futuro da educação superior para o século XXI, aprovando o documento: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, no qual a posição da UNESCO é expressa, estabelecendo a educação permanente como orientadora das transformações das universidades.

Neste documento, a valorização no desenvolvimento de pesquisas na universidade faz-se presente, pois

sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formam a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos [...] A educação e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações (UNESCO, 2000, p.12).

Nas missões e funções da educação superior destacam-se: missão de educar, formar e realizar pesquisas; incentivar a promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados; fomento à inovação, à interdisciplinaridade, à transdisciplinaridade; apoio material e financeiro de fontes públicas e privadas à pesquisa; avaliação da educação superior em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam.

As principais temáticas presentes no documento da UNESCO são a avaliação, as novas tecnologias, a gestão, o financiamento, a cooperação internacional, as parcerias e as alianças. O núcleo das políticas vem sendo a avaliação institucional numa perspectiva neoliberal. Este perfil da educação superior indica o grau de subordinação do Brasil em relação às orientações dos organismos internacionais.

Sobre o Plano Nacional de Educação, Saviani (1998, p.84) criticamente afirma que a proposta do referido plano “se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidade, especialmente de investimento e manutenção do ensino”. Revela também que a proposta de Plano do MEC apresenta-se como um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação.

Ainda segundo Saviani (1998, p.92),

uma proposta alternativa de Plano Nacional de Educação manterá por certo a idéia de plano como um instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado de recursos de modo a realizar o valor social da Educação.

O plano, legitimado publicamente de acordo com o economista ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, expõe metas para o ensino superior, dentre as quais vale destacar (SAVIANI, 1998):

- a) Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão para as universidades públicas;
- b) institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação que englobe os setores públicos e privados e promova a melhoria da qualidade de ensino;
- c) instituir programas de fomento para que as instituições de Educação Superior constituam sistemas próprios de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa;
- d) estimular a consolidação e desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados;
- e) incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a Educação Superior; e
- f) ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das Agências Federais e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e da colaboração de empresas públicas e privadas, de forma a duplicar, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade.

A lei expôs a fragilidade da atual política da educação como modalidade de política social que, por si só, contradiz-se em vários aspectos referentes à pesquisa nas instituições de ensino superior: a universidade, através de recursos não oriundos preferencialmente do Estado, deverá aumentar sua produção científica no prazo de dez anos.

Chama a atenção a possibilidade da dualidade entre universidade de pesquisa e universidade de ensino (centro universitário), fato inaceitável, tendo em vista que não há local

mais pertinente para o desenvolvimento da pesquisa que na universidade, em que deve permear um clima de pesquisa indissociada das atividades de ensino, envolvendo docentes, discentes de graduação e de pós-graduação, técnicos e outros elementos da comunidade universitária em trabalhos interdepartamentais e interdisciplinares, cujo principal beneficiado é o próprio ensino.

Numa proposta alternativa apresentada ao Congresso Nacional pelos partidos de Oposição (incorporação de proposta oriunda do II Congresso Nacional de Educação em novembro de 1997), compete ao Estado financiar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão nas universidades e instituições de ensino superior públicas estatais. Como principais diretrizes para o ensino superior destacam-se (SAVIANI, 1998):

- a) Definir políticas e desenvolver projetos de ciência e tecnologia voltadas para os interesses nacionais e para a melhoria da qualidade de vida da população, valorizadas e respeitadas as características e necessidades regionais;
- b) avaliar democraticamente a produção científica e tecnológica, tomando por base a necessária responsabilidade social e acadêmica dessa produção; e
- c) garantir o caráter público dos novos conhecimentos científicos, numa ótica de autonomia, independência e de não-subordinação aos interesses do mercado, através de ampla divulgação de informações e dados obtidos através de pesquisas desenvolvidas com recursos públicos.

Frente às instabilidades pelas quais passam os modelos de Estado vigentes, os formuladores de políticas públicas elegeram a reforma do Estado como ponto fundamental para solucionar as crises.

A forte ligação entre a reforma educacional e os acordos MEC-USAID torceu o rumo da reforma do ensino para concepções traçadas por técnicos americanos e ratificadas por comissões brasileiras, cujas conseqüências são ressentidas até os dias de hoje.

Na realidade, os planos educacionais brasileiros, por tradição, têm sido elaborados sob a incumbência de gabinetes ministeriais. Ostentam, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais e enfoques meramente economicistas. A maioria deles vincula educação e desenvolvimento, visando formar “recursos humanos, capital humano”, sem conceber a educação como instrumento que, a serviço de todos, enseje aumentar a

probabilidade da criação científica, artística e cultural, resultando em emancipação social e política (SAVIANI, 1998, p.136).

Alterações radicais do paradigma de administração pública e de políticas sociais, adotadas da administração norte-americana para a realidade brasileira, destacam idéias de descentralização, a orientação para o mercado, o espírito empreendedor na busca de receitas, o foco no cliente, a competitividade na prestação de serviços, a transferência de responsabilidades aos cidadãos, a orientação estratégica e a administração por objetivos. Estes princípios, presentes na Reforma do Estado Brasileiro de 1995, aludem à transferência de serviços destinados às áreas sociais do governo para a sociedade civil.

Tal fato baseia-se na divisão do Estado em quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Por incrível que possa parecer, a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica fazem parte dos serviços não-exclusivos, os quais o Estado provê, mas que também podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Organizações sociais passam a ser responsáveis pela gestão dos serviços sociais sob a fiscalização do Estado (CHAUÍ, 1999b).

Certamente, a importação de modelos administrativos reprime ainda mais o exercício de cidadania do povo brasileiro, fazendo reacender sentimentos ligados à colonização e à escravidão, aos quais sempre estivemos submetidos.

A Portaria nº 2.297 de 8 de novembro de 1999 dispõe sobre a constituição de comissões de especialistas designadas pelo MEC, a respeito de procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores. Em julho de 2001, com a aprovação do Decreto nº 3.860, houve uma transferência ao INEP das atribuições de organizar e executar as avaliações de cursos e instituições de ensino superior, cujos resultados subsidiaram os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento, e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Com incentivo do governo, subserviente aos interesses de agentes externos, a cada semana surge uma nova faculdade privada no Brasil, disputando em condições de desigualdade os financiamentos e verbas destinadas ao desenvolvimento do ensino superior.

“O aumento desenfreado de instituições particulares, guiadas pelo mercado e com fins lucrativos, ameaça a credibilidade do ensino no país”, afirmou a antropóloga e amiga de

FHC, Eunice Durham, após seu pedido de demissão do Conselho Nacional de Educação (MORAIS; ABBUD, 2001, p.82).

Monlevade e Silva (2000, p.68) dizem que quem manda na educação é o MEC, entretanto “na hora de alçar vôo, de perseguir qualidade para a educação básica pública e soberania para o país através de uma universidade de pesquisa autônoma, de ensino e extensão para valer, aí o MEC tem que baixar a cabeça para Pedro Malan”.

A publicação do documento *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1995), mostra a imperativa política do BM, em que se destaca:

- (a) Privatização do ensino médio e superior;
- (b) prioridade nos resultados estatísticos fundados na produtividade e na competitividade; e
- (c) institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação.

Nos documentos do BM afloram exigências para a educação pública como condição de concessão de empréstimos, tais como: redução do financiamento público para o ensino médio e superior, e promoção da avaliação institucional centrada nos resultados. Ou seja, as políticas do momento são de privatização, de redução do financiamento público e de avaliação institucional.

A pesquisa, neste contexto, sofre com as transformações que se processam no interior das instituições, já que

a privatização opera mudanças, submetendo a pesquisa ao critério de utilidade imediata requerida sobretudo pela indústria. Assim, a universidade e seus pesquisadores perdem para o mercado a prerrogativa de definir as prioridades não só do currículo como também da pesquisa (DIAS SOBRINHO, 2002, p.15).

Catani e Oliveira (1999) alertam que o BM impõe quatro políticas ou orientações básicas: a) incentivo a uma maior diferenciação de instituições (fica claro que não há interesse na universidade de pesquisa); b) incentivo para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, com a inclusão de cobrança dos

estudantes; c) redefinição da função do Estado no ensino superior; e d) adoção de políticas destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

É incontroverso que, ao contrário do que ocorre no Brasil e em outros países latino-americanos, em países centrais, como forma de inserção no processo de globalização, o Estado-de-Bem-Estar é considerado instância forte e fundamental.

A concepção de educação pública vinculada a bases empresariais que favorecem políticas imperativas de gestores externos é assumida pelos governos federal e estadual e membros do MEC.

Para Monlevade e Silva (2000, p.98),

os últimos governos centraram-se na estratégia de desenvolvimento que privilegia a inserção internacional em detrimento da produção científica e tecnológica, da inclusão social e dos investimentos na produção interna, além da redução política das conquistas sindicais trabalhistas e da compressão do peso político dos trabalhadores na negociações, condenando-os a sinistros processos de exploração.

Esses autores evidenciam ainda que políticas e estratégias têm sido negociadas pelo governo brasileiro e BM, tanto para a educação pública quanto para a produção científica, em que “os parâmetros de natureza econômica: produtividade, qualidade e eficiência são estendidos para a produção de conhecimento e a formação acadêmica profissional com menosprezo dos aspectos históricos, culturais, sociais e regionais” (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.210).

Vale citar Leher (1998, p.84-85) quando afirma que nas décadas de 1960 a 1990 a educação começou a fazer parte das políticas do BM, incorporando-se ao discurso dominante com importância realçada tanto para o crescimento econômico quanto para o “alívio da pobreza dos países em desenvolvimento”. Para esse autor, a ideologia neoliberal operada pelo BM “constrói e redefine a instituição educativa no Brasil e em quase toda a América Latina [...] o redesenho das instituições educativas [...] é parte de um complexo ideológico em íntima conexão com as necessidades de (re) produção do modo capitalista de produzir e pensar”.

As maneiras de pensar a educação, a regulação da educação pelo mercado e a definição da educação como serviço são metas alcançadas a curtos passos.

Neste ínterim, a pesquisa sofre um processo intenso de positivização, como toda a instituição universitária; surge um processo de modificação onde se contempla a introdução de termos ligados a uma economia de mercado, tomando por base valores favoráveis ao mercado; palavras como lucro e competitividade são carros-chefes de um pacote educacional ditado pelo BM.

De acordo com Torres (2000, p.123), o BM “reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolíticação e positivização da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e *experts* empregam sistematicamente a ciência social positivista”.

Não há dúvida de que, nos países subservientes,

não há lugar em suas proposições para a formação omnilateral, ao mesmo tempo científica, tecnológica, artística e humanística. O pensamento crítico é tido como algo a ser combatido em favor do pensamento único. A produção autônoma do conhecimento novo é transformada em anátema (LEHER, 1998, p.90-91).

As orientações políticas são claras, não há lugar para a produção de conhecimento nas universidades públicas. Tem-se a impressão de que o desenvolvimento de pesquisas tende a ficar restrito a um grupo de pesquisadores e de instituições gerando mais desigualdades, maior polaridade e mais exclusão.

O rumo desta política de dependência, à qual o Brasil está submetido, conduz o país, num futuro breve, a ser “montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica” (ANTUNES, 1995, p.152), vislumbrando-se, assim, um país “consumidor da tecnologia desenvolvida nos países capitalistas centrais” (MELO, 1998, p.19).

Por sua vez, Bianchetti (1996) constata que a educação como um bem econômico deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda. Urge as mesmas condições para o desenvolvimento da pesquisa que, submetida à regras economicistas, perde características valorativas, pelas quais tantos lutaram no interior da universidade.

O ano de 2000 iniciou-se com o economista Ministro da Educação Paulo Renato de Sousa divulgando empréstimos gigantescos às universidades particulares pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e criticando as universidades

públicas pelo fato delas não recorrerem ao seu patrimônio ocioso ou desvinculado de funções acadêmicas para realizarem investimentos.

No início do ano seguinte, a surpresa surgiu de uma atitude do governo federal, o qual seguindo os ditames do FMI e BM - portanto, como consequência da Reforma Administrativa - aprovou a Lei nº 9.962, Lei do Emprego Público, que trata dos direitos relativos à isonomia, à unicidade do regime jurídico no serviço público e à previdência social.

Baseado nesta lei, o MEC propôs alteração radical através de um projeto de lei da carreira docente nas universidades públicas: cair o Regime Jurídico Único (RJU)²⁹ e passar a vigorar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para os novos contratados, com aposentadoria com teto definido pelo Regime Geral da Previdência e fim da estabilidade funcional.

Em caso de aprovação, este projeto do MEC poderia trazer implicações, principalmente para a produção de conhecimento. Os professores celetistas, sem estabilidade no emprego, contratados em regime de trabalho privado, buscarão outras alternativas de trabalho, dedicando-se em cada instituição apenas ao ensino.

Contradições do discurso neoliberal claramente presentes nas propostas de reforma da política educacional brasileira, alvo de dissimulação, perpetuam a desigualdade e a exclusão, deixando transbordar um amálgama de estultices, penalizando a classe universitária.

Para ilustrar as graves armadilhas presentes nos discursos, desocultando parte das contradições, acrescentam-se à discussão palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.112), ao dizerem com toda a clareza que:

o discurso *pret-a-porter* fornecido pelas agências internacionais e seus *nouveaux economistes* parece não se ajustar à realidade educacional brasileira. Vejamos alguns paradoxos presentes no discurso reformista: alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de aluno por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade.

²⁹ Na instituição do Regime Jurídico Único (RJU), determinado pela Constituição Federal (Artigo 39), através da Lei nº 8.112 de 11/12/90, desaparece a figura do empregado público.

Algumas propostas têm se apresentado como sedutoras, já que o território brasileiro apresentou-se fértil para instalação da ideologia neoliberal desde a ditadura, quando começou o processo de desmantelamento do Estado. Sua letalidade está evidenciada principalmente na recuperação do econômico e na destruição do social; seu poder também se manifesta atacando as bases da esperança do brasileiro (OLIVEIRA, 1998).

Instala-se, também, um processo de desinteresse dos intelectuais para com as causas populares advindo da captação dos mesmos para o jogo neoliberal em curso. É alucinante que, frente a um processo de desestabilização mundial, o neoliberalismo pode, através de suas políticas, rezar que este é o caminho, o único para o primeiro mundo. O uso de estratégias, de políticas de ajuda de estilo salvacionista dessangram países subservientes como o Brasil, iludido por promessas de um final feliz.

Faz-se importante ressaltar que,

economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p.23).

Vale mencionar, com relação às políticas privilegiadas pelo governo, que países que destinaram um volume maior de recursos - em termos de percentagem do PIB - para as despesas com educação, saúde e infra-estrutura apresentaram elevadas e sustentáveis taxas de crescimento. Contraditoriamente, aqueles países que pouco investiram em educação, saúde, infra-estrutura e pesquisa apresentaram um crescimento fraco e irregular (SALAMA, 2000).

É evidente que, na década de 1990, sob orientações do FMI e BM, houve maior atenção para o ensino fundamental e recomendações que abriram caminho para a privatização do ensino superior: “No caso dos países que não universalizaram o ensino fundamental, o banco critica a gratuidade do ensino superior e a indissociabilidade ensino-pesquisa” (LEHER, 1998, p.225).

Na década de 1990 houve, portanto, introdução de temas na apresentação das políticas educacionais como a flexibilização, qualidade, universalização de acesso,

competitividade, eficiência e avaliação, que se emolduraram como mágicos para a resolução de problemas da educação.

Parece válido presumir que é preciso ir além do desenho de políticas projetadas a partir de modelos; é preciso haver limites para a manipulação de concepções tradicionais da universidade; é preciso desenvolver uma análise cuidadosa das metamorfoses conceituais que invadem as universidades, alienando, escravizando e robotizando os indivíduos num processo de manipulação deliberada promovida por forças do mercado.

2.2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS: REFLEXOS PARA A PESQUISA UNIVERSITÁRIA

Com o privilegiamento de políticas educacionais articuladas por norte-americanos de instâncias representativas como o BM e o FMI, a universidade e suas atividades fins sentem, passo a passo, os reflexos traduzidos por uma alucinada e alucinante transformação, os quais resultam em relações patológicas tendendo a alimentar a crise inescapável que nos imputaram.

Nesta perspectiva, Sguissardi (1997) alerta para o surgimento de um processo de reorganização da educação superior frente a movimentos do capitalismo mundial, fazendo eclodir um novo paradigma, o paradigma da educação contábil, caracterizado principalmente pela modernização e privatização.

Neste novo paradigma, sob orientação ardilosa do governo brasileiro simpatizante das políticas neoliberais impostas ao país, a universidade é adaptada às exigências do mercado e às necessidades de seus clientes e consumidores; deste paradigma constam elementos com os quais a universidade está fragilizada e familiarizada como privatização, mercado educacional, política de livre escolha, avaliação institucional, controle de qualidade, aferição da eficiência e eficácia; os elementos educacionais passam a ser quantificáveis e mensuráveis através de um processo avaliativo, cujos critérios elegidos são empresariais,

produtivistas e tecnocráticos; os processos educacionais são transformados em unidades simples, permitindo sua mercadorização (LIMA, 1997).

A obsessão pela eficiência e pela eficácia, definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso onnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, etc., vem assim definindo a educação que conta - aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna contável através da ação de instâncias de contabilidade e dos respectivos agentes e processos contadores. (LIMA, 1997, p.52-53)

De forma objetiva, diante das transformações pelas quais a universidade passa, Dias Sobrinho (1997a) diz que o interesse está em produzir um conhecimento financeiramente rentável; o critério básico das ciências passa a ser a utilidade de um conhecimento ou de um produto e não mais as verdades socialmente reconhecidas.

Políticas e estratégias têm sido negociadas pelo governo brasileiro e BM, tanto para a educação pública quanto para a produção científica, em que “os parâmetros de natureza econômica: produtividade, qualidade e eficiência são estendidos para a produção de conhecimento e para a formação acadêmica profissional com menosprezo dos aspectos históricos, culturais, sociais e regionais” (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.110).

Políticas que atingiram países da América Latina como o Chile, Argentina, Uruguai, exemplarmente neoliberais, têm provocado mudanças nas universidades com claro redimensionamento de suas funções para o mercado, afetando substancialmente a identidade destas instituições. As conseqüências das transformações sofridas por imposições neoliberais afetarão a natureza e a identidade da universidade, aprofundando a separação social entre a minoria incluída e a grande maioria excluída.

Os níveis de investimento na América Latina, em especial no Mercosul, são bastante deficitários, muito inferiores aos dos países desenvolvidos, influenciando sobremaneira no número de pesquisadores e de publicações científicas. No Brasil, o número de pesquisadores e de publicações por milhão de habitantes é menor do que na Argentina e Uruguai, mas temos mais pesquisadores e maior número de publicações do que os outros dois países (MOROSINI, 1997).

Para Warde (1997, p.281), “a universidade está cada vez mais sendo compelida a não ser produtora de conhecimento e sim produtora de informações, digeríveis e suplantadas rapidamente pelo mercado”, caracterizando um rápido esgarçamento da identidade da universidade.

Nesta conjuntura de atrofiamento da atividade de pesquisa na universidade, iluminamos a questão com citação de Dias Sobrinho (1998, p.24) quando diz que

a definição de uma política de pesquisa está conectada com uma questão fundamental: que sociedade ou que tipo de nação quer o Brasil construir? Se esta questão não é respondida ou nem sequer se coloca, é muito difícil compreender que tipos de conhecimentos seriam mais adequados para a construção dessa sociedade de vaga concepção.

As políticas de origem externa tornam a avaliação uniformizada e crível; intérprete dos interesses americanos; distorcem o caráter universitário das universidades, gerando uma nova identidade institucional. Esta metamorfose institucional pela qual as universidades vêm passando, de acordo com Catani e Oliveira (2002), promove mudanças substanciais no modo de ser e de agir das instituições, permitindo o processamento de novas formas, feições e estruturas que transformam a gestão universitária e o trabalho acadêmico.

Gamboa (1999, p.89) alerta para o fato de que a nova legislação favorece

a expansão da escolarização superior pela via das instituições particulares de ensino separadas da pesquisa, com custos menores e sem comprometer os orçamentos públicos. Essa legislação atende às políticas neoliberais de um Estado mínimo, sem maiores encargos sociais, e que joga nas mãos das lucrativas empresas de serviços e submete ao competitivo mundo do mercado os direitos fundamentais dos cidadãos.

A adoção acrítica de projetos e programas americanizados - fundados na produtividade e na racionalidade técnica e ditados pelas agências de financiamento internacional - é acompanhada da “destruição dos etnos culturais e a domesticação da inteligência de sua população, cuja materialidade se expressa em não ultrapassar os limites preconizados para a produção de conhecimento científico e tecnológico no Brasil e na América Latina” (SILVA, 2002, p.34).

No âmbito educacional, as políticas para a educação pública representam parte significativa e intrínseca ao modelo de desenvolvimento econômico prescrito pelo BM e pelo Fundo Monetário, com a anuência do governo federal [...] Reformas para a educação básica e o ensino superior caminham em ritmos e em intensidades diferentes, fundadas nos eixos: descentralização da gestão administrativa, implantação do sistema de avaliação institucional quantitativa, revisão curricular [...] privatização do ensino pós-médio e superior. (SILVA, 2002, p.136)

Parece que se constitui, gradativamente, um mundo novo, governado por interesses e previsibilidades, onde as sociedades dominadas pela máquina e pela tecnologia agem de forma manipulada e condicionada, sem vontade própria e sem liberdade.

A subserviência dos governantes brasileiros, a pretexto de um discurso modernizador, conduziu a educação superior e, em especial, as universidades públicas à políticas de complexa negociação, num verdadeiro jogo de interesses.

Observando o cenário criado pelos documentos das políticas educacionais, fica explícito que a avaliação é a grande atração do momento. Cabe a nós a tentativa de descortinar as relações que se escondem e que são maquiadas frente às regras do jogo, imprimindo-lhes uma nova morfologia.

Gentili (2001a, p.67) admoesta que regras vinculadas às políticas educacionais são impostas e aceitas passivamente, e que a participação de representantes da sociedade “não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros e que nunca entram na pauta das discussões”, ou seja, as pessoas pactuam com o resultado de deliberações predeterminadas. Nesse sentido, prossegue o autor enfatizando que “a democracia mínima neoliberal despreza o consenso, o falsifica, tornando-o uma ferramenta de manipulação” (p.69). Boaventura de Sousa Santos (2001) reforça a idéia de que, em épocas turbulentas como a que vivemos, os consensos são enfraquecidos e se desfazem, tornam-se absolutamente falsos.

Neste bárbaro contexto, Oliveira (2000, p.80) chama a atenção para as graves armadilhas presentes nos discursos neoliberais, destacando que uma das tônicas presentes tem sido a desmoralização da fala, em que os governos neoliberais nomeiam seus opositores como “ignorantes, atrasados, burros, neobobos”. Tal postura não tem outro objetivo, senão a “anulação da fala e, através dela, a destruição da política, a fabricação de um consenso imposto, ao modo das ditaduras”.

No próximo capítulo, serão analisadas questões sobre a avaliação como possibilidade de suporte para o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

CAPÍTULO III

A AVENTURA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUM PROCESSO DE ENRAIZAMENTO DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Os homens perdem sua capacidade humanizadora e emancipatória e são induzidos a agir somente a partir de uma razão técnica, instrumental, objetiva, quantitativa, que altera os códigos de vivências humanas por relações fetichizadas, reificadas, egoístas e impessoais. (NUNES, 1999, p.74)

3.1 SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DO PODER E CONTROLE

As palavras avaliação e institucional estão carregadas de significado; suas concepções valorativas inviabilizam uma conexão com o mercado; seus papéis mediadores procuram, acima de tudo, identificar e sanar as deficiências. A avaliação no ensino superior caracteriza-se por ser um processo de permanente construção, envolvendo diferentes enfoques e o uso de diferentes metodologias e instrumentos.

Qual é o objetivo das diversas avaliações que têm sido realizadas no âmbito das IES: constatar a eficácia das ações para o mercado ou para a melhoria da qualidade de vida?

Desde os primórdios, a avaliação pressupõe relações de poder, mantém-se afinada com o controle social a serviço de grupos gerados e controlados, e com os avaliadores, manifestando seus interesses e intenções.

Avalia-se tudo, contudo, pouco tem se falado nas concepções do que está por trás da prática avaliativa: globalidade, lógica da inclusão, contextualização, emancipação, ética, negociação. A avaliação de inspiração neoliberal promove ranqueamento, é pobre, carece de critérios metodológicos.

Imposta como mecanismo regulador do Estado, a avaliação cumpre a função de disponibilizar informações que subsidiam processos de reconhecimento, credenciamento, ou mesmo de descredenciamento de instituições; a prioridade é orientar as políticas de distribuição de recursos visando a busca da eficiência e da competitividade. Há uma forte tendência positivista nas propostas avaliativas, vistas como mero instrumento técnico.

A avaliação, caracterizada como uma contabilidade que reflete o rendimento quantitativo, tem fiscalizado e controlado atividades extremamente complexas da universidade como a pesquisa. Tem sido utilizada como forma de controle - instiga competição, diferença, desigualdade e exclusão; é promovida a partir de políticas neoliberais anunciadas pelo FMI e BM e assumidas pelo governo brasileiro.

À luz das idéias de Belloni (1996, p.5), observa-se que a avaliação tem compromisso com a melhoria da qualidade e com a abertura de “caminhos novos, nos quais a reconstrução do espaço social é o elemento catalisador desta abertura social e política da universidade”. Neste contexto, Coêlho (1997, p.49) diz que, em se tratando de avaliação, devemos “trabalhar no sentido de romper com o que temos (o velho) e construir o que a história está a exigir de todos e de cada um de nós, ou seja, de construir o novo, o *inexistente*”.

No caminho da democratização da universidade brasileira, é preciso colocar a avaliação num patamar de extrema relevância, num constante ir e vir, acertando ou errando, construindo e reconstruindo, avaliando e reavaliando, transformando e revitalizando. É preciso extrapolar a visão tecnicista da avaliação, elegendo valores qualitativos que expressem a realidade desta atividade nas IES.

A avaliação está assentada e atrelada a pressupostos teóricos que indicam uma dada concepção de mundo, de educação, de indivíduo, orientados para o desenvolvimento do processo de globalização.

No que tange às concepções de avaliação, Dias Sobrinho (2002, p.59) explicita que avaliar significa: “interpretar, compreender, articular, refletir, produzir sentidos, ajudar a construir novos espaços sociais e novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, tomar decisões e projetar ações de transformação”.

Frente à tendência de transformação da universidade em universidade-empresa, é imprescindível alertar para as diferenças existentes entre universidade e empresa. Para tal,

recorre-se a Santos Filho (1995), que apresenta diferenças fundamentais como: tipo de objetivos, funções de ensino e pesquisa, tradição de liberdade acadêmica, processos de decisão e governo utilizados, característica de seus membros, limitada experiência de liderança administrativa e nas diferenciadas condições de trabalho, tipo de produto e peculiaridades do cliente. Estas observações constituem-se em parâmetros para o planejamento e a realização da avaliação institucional.

A avaliação institucional é, sem dúvida, um processo de transformação necessário à universidade, privilegiando sobremaneira a busca da identidade e missão das instituições. Aliás, é isso que, para além das aparências, deve ser respeitado em um processo de avaliação: a missão e a identidade institucional.

Em se tratando de avaliar a universidade, Miriam Limoeiro Cardoso *apud* Sguissardi (1997) refere-se à avaliação como um instrumento de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e de condução à construção de uma universidade produtora e crítica.

Apesar de inconcebível, é fato que a avaliação institucional, apoiada pelos órgãos do governo federal e imposta pelo Banco Mundial, visa a priorização de padrões do âmbito econômico: produtividade, qualidade, competitividade; racionalização técnica e instrumental; revisão dos processos de promoção de alunos; estratificação e reclassificação das instituições de ensino superior; incitamento à procura de recursos externos não estatais.

Em grande parte das universidades tem se desenvolvido a auto-avaliação, abrangendo a avaliação do currículo/ensino, avaliação de docentes e avaliação de egressos.

Os tipos de avaliação vigentes não são originais (SAEB, provão, avaliação da pós-graduação), foram copiados da Inglaterra, Espanha e de outros países, porém, por imposição do BM houve omissão, passividade e aceitação. Afinal, como é possível a combinatória de avaliações tão contraditórias a respeito de um único modelo? Na realidade, sequer analisamos e enfrentamos o problema, pois o controle externo é evidente, feito por uma agência que deveria ser de fomento e se restringe a ser manipuladora das IES e das pessoas com fins de vigiar e controlar, punir e premiar.

A política de avaliação institucional é base para a transação de dívidas com o BM, que, com a anuência do MEC, objetiva exclusivamente atender ao paradigma da medição e quantificação dos resultados e obtenção de estatísticas (MONLEVADE; SILVA, 2000).

Quanto ao provão, Demo (2001, p.42) diz que seu maior defeito está, “em primeiro lugar, no procedimento avaliativo tendencialmente voltado para simples domínio de conteúdos, em segundo lugar, na reedição do vestibular”. As IES têm preparado os alunos para o provão através, principalmente, de um processo de memorização intenso, por meio de cursinhos preparatórios. Trata-se de um reforço da idéia de transformação da educação em negócio. A proposta de avaliação do provão é somativa³⁰, com finalidade de demonstrar a efetividade do processo de ensino do curso que os alunos freqüentaram.

A aplicação de provões aos estudantes pode contribuir para o entendimento de uma parcela da realidade, mas não esclarece a sociedade sobre seu real significado, nem promove melhorias. É evidente que análises quantitativas não dão conta de expor a realidade sobre o ensino. Nossa prática avaliativa desenraizada e imitativa, fruto de desejo externo, não permite a construção de um paradigma avaliativo pertinente à nossa realidade.

A avaliação adotada, adaptada, induzida e aceita torna-se operacional, funcional, passiva, emanadora de poder, mutiladora de uma transformação significativa.

Para Catani, Oliveira e Dourado (2002, p.107), evidencia-se “um processo de economização da educação, que altera objetivos, valores e processos educativos [...] a educação superior vem sendo dominada por um pragmatismo econômico e político”.

Nesse sentido, esses autores alertam para o fato de que “o sistema de avaliação vem imprimindo um processo de ampliação do poder de controle do Estado sobre as IES mediante, entre outros, a ressignificação da autonomia didático-científica e o condicionamento da autonomia financeira e de gestão das instituições” (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2002, p.109).

Assume-se que, para que a universidade seja bem-sucedida como uma empresa, deve manter um bom sistema de controle através da avaliação. O controle é direcionado para a consecução eficaz e eficiente dos objetivos estabelecidos.

A avaliação realizada hoje na universidade é inexpressiva, controla e hierarquiza, tem concepção meritocrática, orientada pela lógica do controle e poder.

³⁰ A avaliação somativa serve para que administradores decidam sobre fechamento de cursos, criação de novos cursos ou mudanças no planejamento da instituição.

3.2 DEBATE QUALITATIVO-QUANTITATIVO: O FABULOSO MUNDO DAS CONTAS COMO FERRENHO GUARDIÃO DA AVALIAÇÃO

Acreditando ser a própria crise da universidade o determinante da necessidade de um processo de avaliação que supere o impasse provocado pela desobrigação do Estado no financiamento do ensino superior, assim como a exigência de desempenhos mais eficientes da universidade pública, apontamos a urgência de se proceder com uma avaliação da pesquisa universitária, no sentido global do termo, de forma a abranger as multifacetadas desta atividade.

Para Santos Filho (1995), a mensuração da pesquisa tem se tornado mais aceitável, apesar da predominância de valorização de dados quantitativos em detrimento do valor da pesquisa para o avanço do conhecimento.

É importante ressaltar que não se trata de avaliar quantitativamente a produção científica da universidade - o quanto se produz na universidade, mas do que se produz. Segundo Miriam Limoeiro Cardoso *apud* Sguissardi (1997, p.57), “trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária”.

A avaliação como ação que se contrapõe ao tradicional e ao estabelecido pelo senso comum, pode assumir um papel de vanguarda e de liderança como agente de mudança na dinâmica educacional e acadêmica das universidades. Essa ação renovadora da avaliação deve romper com a tradição e com os pré-conceitos à incorporação de novos referenciais para conduzir as pesquisas. (KEIM, 1997, p.42)

Na LDB, credenciamento e credenciamento de cursos passam a ter prazos de validade limitados estando sujeitos à renovações, o que implica a periodicidade das avaliações. Em algumas instituições a avaliação tem surpreendido a comunidade universitária com repercussões extremamente negativas.

A primeira avaliação do ensino superior ocorreu na Universidade de Brasília (UNB), com a participação da ANDES e da ABRUEM em 1986 que envolveu os cursos de graduação. Em 1988, uma avaliação que teve repercussão nacional foi a realizada pela Universidade de São Paulo (USP) [...] a qual causou polêmica e ocupou o noticiário dos principais órgãos da imprensa, pelo fato dela ter se baseado na investigação da produção de seus docentes e por ter seus resultados apresentados através de uma lista em que os docentes da USP foram apresentados como produtivos ou improdutivos. (KEIM, 1997, p.9)

Ainda segundo Keim (1997), em 1993, a USP procedeu a outra avaliação institucional, cujos resultados da avaliação de departamento serviram de parâmetro para a distribuição de recursos, reforçando a característica neoliberal de utilização de ranqueamento para distribuição de verbas.

O governo americano usa a avaliação quantitativa para contabilizar a produção científica no Brasil, procura reduzir a autonomia do sistema universitário, ampliando sua dependência direta da economia. O poder de intervenção do setor econômico na universidade talvez nunca tenha sido tão marcante a despeito de suas implicações no processo de agonização da sociedade. O fim avaliativo, numa perspectiva operacional, reduz-se em uniformizar, registrar, controlar - interessa o registro de despesas e a estimativa de lucros, gerando a necessidade de uma contabilidade fantasiosa. Mas afinal, do que estamos tratando: de pesquisa ou pseudopesquisa, de universidade ou de pseudo-universidade? Desenvolve-se uma estranha dança entre americanos e brasileiros, na qual há razões suficientes para crer num falseamento e desvirtuamento de responsabilidades e da democracia.

Utiliza-se como indicador da produção de conhecimento apenas o número de publicações e atualmente o número de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, professores, alunos e técnicos participantes. Realmente a publicação é indicador da produção de conhecimento na universidade, porém não podemos resumir a avaliação da pesquisa à contagem do número de publicações. Também o número de vezes que determinado autor é citado em trabalhos científicos tem sido utilizado como parâmetro para avaliação da qualidade da pesquisa. Chama a atenção que nem sempre um número de citações de determinado autor em trabalhos científicos significa citação positiva do trabalho. Um trabalho de pesquisa pode estar sendo citado no sentido negativo de seus dados e conclusões. Qual seria, então, a relevância (implicação) de se tomar por base o número de vezes que um autor é citado?

Para Singer (2001, p.312), a avaliação da produção científica está impregnada de efeitos da americanização, fato que se torna usual, utilizando como critério fundamental a publicação em periódicos científicos internacionais.

Não por acaso a maioria dos periódicos é em inglês, sendo editados nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha. Um dos resultados desta forma de avaliação é que nas ciências humanas é quase proibido trabalhar a problemática brasileira, pois ela não desperta interesse nas referidas revistas 'internacionais' e por isso artigos sobre ela quase não têm chance de ser publicados. E quem insiste em produzir conhecimento que não

encontra guardada nas referidas publicações acaba por perder a base material que lhe possibilita continuar pesquisando. (SINGER, 2001, p. 312)

É preciso compreender que um desempenho significativo em termos de linhas e grupos de pesquisa, número de alunos de graduação e de pós-graduação participando de projetos, número de docentes e titulação não são dados que explicitam a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na universidade. Afinal, não se trata de análise empresarial, mas de investigação acadêmica.

Oliveira e Sousa (1999, p.32) alertam para o fato de que

o método que toma como indicador da pesquisa apenas o número de publicações é caso típico de resposta simplista a um problema complexo. O comportamento esperado, 'pesquisar' ou 'pesquisar mais', é substituído pela máxima americana do *publish or perish*, que acaba induzindo a que se publique, independentemente da qualidade desta publicação.

Esses autores citam também que raramente é utilizado, para fins de avaliação, o conhecimento produzido na prática profissional e social dos docentes. A avaliação americanizada novamente manifesta-se em situação perturbadoramente artificial para a realidade brasileira: como somente o número de publicações pode servir de indicador em um processo de avaliação da pesquisa na universidade? O rigor matemático apenas quantifica, induzindo à perda de riqueza dos dados analisados.

De Blasi e Oliveira (1999), a partir de uma construção teórica de Henry Giroux, estabelecem que a avaliação institucional quando está sob a ótica da racionalidade³¹ técnica gera idéia de controle e produtividade, além do uso de métodos quantitativos. Neste caso, a avaliação institucional é dita regulamentada, centrada em parâmetros legais pré-estabelecidos. Esta tem sido a base de nossa legislação educacional.

Segundo as autoras, a avaliação centrada em parâmetros da crítica e da transformação social, a interativo-crítica, está sob a ótica da racionalidade emancipatória, cuja centralidade prioriza a relação entre indivíduo, educação e sociedade, rompendo com os

³¹ Entende-se por racionalidade um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo.

princípios de avaliação institucional exclusivamente técnica ou exclusivamente interpretativa³² (centrada em parâmetros hermenêuticos).

Para Meneghel e Lamar (2001, p.21) a avaliação tende a buscar um padrão, um gabarito,

a racionalidade que defende a objetividade da avaliação na educação, uma vez elaborada segundo modelos padronizados, ao não revelar as teorias que lhe servem de apoio para a definição de critérios ou para a interpretação de resultados, acaba impondo proposições. Ignora que na educação, assim como nos processos que a condicionam, existe troca de significados, interpretações e valores entre os atores e, sob a máscara da ‘neutralidade’, manipula concepções de mundo, homem, sociedade.

Os documentos legais apontam para uma regulamentação autoritária como forma de controle do governo sobre as IES, elucidando a ausência de avaliações que se aproximem da avaliação institucional interativo-crítica (DE BLASI; OLIVEIRA, 1999).

Como salienta Boaventura de Sousa Santos (1997), a universidade não tem assumido papel ativo no que se refere ao estabelecimento de critérios de avaliação; sua posição tem sido mais defensiva do que agressiva em termos de participação. Para o autor, as três grandes problemáticas na avaliação do desempenho funcional da universidade são a definição do produto³³ universitário, os critérios de avaliação e a titularidade³⁴ da avaliação. O quadro que ora se apresenta poderia estar diferente se a universidade pensasse na utilização da avaliação como salvaguarda da sua autonomia.

Para Dias Sobrinho (1998, p.26), a situação agrava-se quando

quase nenhum valor tem a pesquisa que não esteja vinculada ao grande fluxo da investigação internacional; e muito menor valor ainda tem o ensino e a reconstrução do conhecimento comum. Para assegurar isso, desenvolveu-se todo um aparato sustentado na idéia de rigor científico e excelência: publicações em revistas internacionais como “referato”, quantificação de citações, constituição de redes de pesquisadores que se promovem e se protegem, ocupação de postos estratégicos no sistema de avaliação e distribuição de prestígios e recursos, linguagens cifradas, identificação com as linhas de

³² Neste caso a avaliação institucional, sob a ótica da racionalidade hermenêutica, preocupa-se em descrever e interpretar os programas educacionais, possibilitando participação e expressão dos sujeitos com diferentes valores e posicionamentos referentes à instituição (ex.: auto-avaliação).

³³ O autor lembra que o uso das palavras produto e produção sugere uma metáfora economicista e materialista que introduz um enviesamento de base na avaliação do desempenho da universidade.

³⁴ A titularidade da avaliação refere-se não somente à filiação do avaliador, como também ao controle dos critérios e objetivos da avaliação.

investigação definidas pelos poderes políticos e econômicos, etc. Desta forma, esses centros de excelência e mesmo as grandes universidades de pesquisa se inclinam a cada vez mais se afastarem das realidades locais ou nacionais, progressivamente se ligando às grandes instituições internacionais.

A avaliação da pesquisa tem-se centrado em dados quantitativos e não no real valor da contribuição da pesquisa para o avanço do conhecimento é motivo de preocupação, principalmente diante da tendência de homogeneização institucional, que tem se manifestado, em diferentes áreas de conhecimento, na definição de critérios únicos e iguais para a avaliação da produção científica dos professores.

Para Santos Filho (1995, p.19),

o uso de critérios homogêneos de produtividade científica dos professores da universidade cria uma séria distorção quantitativa e qualitativa de sua produção acadêmica. A consequência desta prática pode resultar em situações de injustiça irreparáveis e de distorções no exercício da função de pesquisa na universidade.

No tocante à homogeneização das instituições, Dias Sobrinho (1998, p.28) diz que “um conhecimento assentado só no conceito do universal homogêneo pode trazer graves riscos de abafar as identidades regionais e as expressões culturais de etnias e grupos humanos constituídos localmente”. A homogeneidade de critérios mutila a heterogeneidade das instituições.

Indubitavelmente, a qualidade, como norte principal da gestão universitária, deve abranger as atividades de pesquisa; vale ressaltar a importância da articulação indissociada entre ensino e pesquisa como forma de priorizar a pesquisa como elemento fundamental de sustentação do ensino e da extensão.

Como nos diz Coêlho (1997, p.50),

fazer a avaliação institucional da universidade pública é pensá-la e recriá-la [...] a avaliação não é uma tarefa para os que tem medo de ir além das aparências de buscar o sentido e a gênese da universidade “pública” que temos, nem para os que se acomodaram diante dos problemas, das dificuldades e preferem lamuriar a falta de verbas, o descompromisso do Estado para com a educação pública, as “crises” da instituição, sem terem que se comprometer com o pensamento e romperem com o velho, o corporativismo, o individualismo, a partidarização da vida universitária. Pelo contrário, é um trabalho, isto é, a superação do velho e a produção do novo e um desafio para quem não tem medo do questionamento e da crítica, de enfrentar os interesses privados presentes na instituição que se diz pública, nem de fazer a história, de se

construir como homem, intelectual, cidadão, ser livre e responsável pelo presente e o futuro da humanidade, da sociedade, da universidade.

Mais importante do que a escolha do método ou abordagem é ter claramente expostos os problemas e questionamentos da pesquisa para que os resultados realmente ajudem a encontrar soluções.

O questionamento sobre o significado dos resultados obtidos através de modelos quantitativos mostra a necessidade de repensar sobre o assunto, pois os problemas continuam sem soluções. É preciso ir além de simples condição de comparação e de dados quantitativos, facilmente passíveis de verificação.

Para Santos Filho e Gamboa (1997, p.105), “as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam com duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra”.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (1997b) alerta para o fato de que não devemos menosprezar a importância das estatísticas, dos estudos quantitativos. Para o autor, os dados quantitativos são ponto de partida para a atuação ou intervenção numa dada realidade e ponto de partida para análise e interpretação desta realidade.

A política governamental trabalha com indicadores de desempenho que podem nos ser úteis para o levantamento de questões, de indagações sobre uma determinada situação e podem conduzir a uma avaliação rigorosa e ética. Os indicadores podem servir de parâmetros, mas não garantem uma visão sistêmica da instituição, portanto, devemos ir além e captar os significados das relações expostas através de números e percentagens, aparentemente expositores da realidade.

Como então entender qualidade do ponto de vista acadêmico, respeitando sobretudo as especificidades de cada instituição? Como valer-nos de informações quantitativas e qualitativas sem utilizá-las como instrumento de controle?

Criam-se mecanismos de controle que sufocam a liberdade dos professores pesquisadores. Departamentos e colegiados apresentam-se coniventes com a falsa realidade sobre a produção de conhecimento na universidade.

Fornecer e utilizar recursos não significa que pesquisa de boa qualidade esteja sendo desenvolvida na universidade. Portanto, antes de avaliar é preciso perguntar: Que pesquisas estamos realizando? É esta pesquisa que queremos? É preciso tecer uma identidade de pesquisa e de avaliação na universidade, discernir o que é pesquisa e sua relevância na universidade.

Todas as propostas até então desenvolvidas visam a contabilização da pesquisa através de avaliação realizada de forma única para todas as instituições, estimulando o desenvolvimento do que é priorizado pelo governo. A quantidade tem sido premiada.

A nova realidade contábil aplicada à universidade assume proporções gigantescas com aplicação de estratégias de gestão organizadas para a pesquisa. Há um explícito controle estratégico e operacional da pesquisa e da universidade através da avaliação.

A conta sobressai como elemento indispensável para a avaliação da pesquisa, subjugando a qualidade pelos números; é instrumento competente, na visão de corruptores, mandantes de políticas ditas democráticas, para o registro da dinâmica desta atividade fim da universidade. Todavia, discordamos que se possa abandonar as análises qualitativas em detrimento das contas, sem que ocorram graves prejuízos à análise real e substancial dos fenômenos relacionados à produção de conhecimentos na universidade.

Dias Sobrinho (1999, p.37) diz que o uso de avaliações tecnológicas, fundadas na fidedignidade na operação de instrumentos e metodologias precisas, promove a legitimação da dominação e controle da realidade analisada. Destacam-se resultados ou produtos, “mais facilmente objetiváveis através de quantificações e desligados das mediações e das riquezas dos processos”.

Se na universidade a valorização é pela quantidade, porque é só assim que estamos fazendo e aceitando fazer, vale o cuidado com a exagerada ênfase na carreira do professor que busca insaciavelmente o topo da escalada de publicações e aparições, dirigido por uma burocracia alucinante na universidade, que exige relatórios e prazos cada vez menores.

Para Dias Sobrinho (1997a, p.28) “não basta, por exemplo, saber que a instituição mantém tantos ou quantos convênios ou projetos de cooperação com empresas; é preciso, mais do que isto, emitir juízos de valor a respeito deles e engendrar novas ações para melhorar sua qualidade e torná-los mais pertinentes e socialmente relevantes”.

Para além da contabilidade e da mensuração dos produtos e de todos os índices quantificáveis e captados em tabelas e estatísticas, avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos e a missão, o clima e as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, é um empreendimento ético e político. (DIAS SOBRINHO, 1997b, p.73)

A atual política de avaliação governamental manifesta-se quantitativamente pelo ECN e por um conjunto de indicadores que apontam para a qualificação docente e a infraestrutura técnica existente.

Existem experiências positivas que respeitam a identidade institucional, como ocorre no PAIUB, em que há a identificação de potencialidades e insuficiências, visando a melhoria institucional; a concepção de avaliação está orientada por uma lógica da transformação. É preciso construir uma avaliação possível, para ser usada no sentido de garantir independência às instâncias envolvidas no processo.

3.3 ENRAIZAMENTO DA PESQUISA UNIVERSITÁRIA: A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO PRIMORDIAL NO PROCESSO DE IRRIGAÇÃO DA PESQUISA

No processo de avaliação institucional, entre as muitas debilidades apontadas por autores como Amaral, Machado e Silveira *apud* Almeida (2001), está a ausência de mecanismos eficazes de avaliação da produção docente.

Follari (2001, p.55) diz que

é por demais evidente que a ciência não pode medir sua qualidade só por sua capacidade de impacto ‘mediático’, ou seu alcance massivo. O impacto de um descobrimento científico ou tecnológico pode ser enorme, sem que seja compreensível massivamente nem a base conceitual que permitiu obtê-lo nem os próprios procedimentos operativos que produziram seus efeitos sociais.

Esse autor frisa ainda que “a intrínseca qualidade de uma pesquisa não se mede pelo nível de audiência, ou seu alcance público, senão por sua aceitação no interior da comunidade científica, em relação aos seus critérios específicos” (FOLLARI, 2001, p.59).

Para BARRETO (1994), os condicionantes da qualidade da pesquisa devem ser determinados avaliando-se o grau de ligação entre pesquisa e atividade docente.

Neste sentido, Dias Sobrinho (1997a, p.25) salienta que “a qualidade do ensino não pode ser medida por instrumentos específicos de mensuração de conhecimentos supostamente adequados, mas deve ser avaliada na sua relação com as demais dimensões que articuladamente dão sentido à universidade”. Portanto, a pesquisa deve ser avaliada em sua interação e integração com as demais atividades fins da universidade.

Tanto a pesquisa básica quanto a aplicada precisam ser relevantes, conferindo atenção especial a seus objetivos, à identificação de problemas que digam respeito à comunidade próxima, com resultados concretos revertidos para esta comunidade (SEVERINO, 1998).

Os objetivos da pesquisa, próximos dos objetivos institucionais, precisam estar explícitos através de uma política, definida aqui como uma intenção que dirige a ação na busca das funções desta atividade; busca de orientação no desenvolvimento da atividade, tendo em vista a realidade concreta.

Para o CNPq, acompanhamento e avaliação de pesquisa têm significado análise de relatório técnico de atividades de pesquisa, parcial ou final, acompanhado de prestação de contas dos valores recebidos. As avaliações desenvolvidas têm servido para tomada de decisão em apoiar ou não financeiramente projetos de pesquisa.

Como assinala Santos Filho (1995, p.9), “a universidade é o que ela faz e faz o que é”, sendo imprescindível identificar qual pesquisa a universidade desenvolve para estabelecer parâmetros de avaliação.

A auto-avaliação implica assumir maior responsabilidade pela fixação de critérios de qualidade e conseqüente distribuição de recursos às atividades da instituição.

No caso dos resultados da avaliação da pesquisa, os cuidados são redobrados, pois não há como fazer comparações entre centros de excelência e demais estabelecimentos.

Merecem destaque na avaliação da pesquisa: o conceito existente e sua aplicação, a relação com a estrutura curricular, a relação com o ensino e a extensão, o trabalho interdisciplinar, a relação teoria e prática, a relação graduação e pós-graduação, o compromisso social da universidade relacionado com sua produção acadêmica.

É preciso escrever a avaliação da pesquisa de outra forma, fazendo valer a avaliação como um projeto institucional. Interessa a “avaliação voltada para a emancipação por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002, p.7).

Segundo Morin (2000b, p.73), uma das contracorrentes geradas neste início de novo século, em oposição às correntes dominantes, é a contracorrente qualitativa que “em reação à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada, se apega à qualidade em todos os campos, a começar pela qualidade de vida”.

O próprio conhecimento, neste caminhar uniforme e padronizado, acaba transformando-se num quadro quantitativo e peremptório, no qual há a nítida tendência positivista no desenvolvimento da pesquisa universitária. Por conta de um voraz e irresponsabilizável mercado, assim como de governantes subservientes estabelece-se um paradoxo: num processo acelerado e desumano de produção e naturalização da excludência, em que prevalecem o individualismo, a competitividade e a ganância, óbvio seria um combate ao apetite tecnocrático e a busca imediata do resgate da identidade do país, da universidade e do ser humano, através de um encantamento qualitativo que soasse como um golpe de misericórdia contra os abusos inescrupulosos de forças conservadoras e suas teses neoliberais.

Ao contrário, o homem é condicionado a agir, pensar e sentir como um fantoche, assimilando e imitando posturas alheias à nossa realidade. Por um lado, a sociedade totalmente imprevisível, por outro lado um modelo extremamente preciso e previsível.

Através da avaliação quantitativa é possível medir, mensurar, estudar as correlações e causalidades, manipulando e, de certa forma, controlando comportamentos futuros. Nesse sentido, o BM reflete a perspectiva neoliberal, positivizando a política educacional com emprego sistemático da ciência positiva, confundindo e reduzindo a avaliação à técnicas de mensuração desenvolvidas por pessoal adestrado por organismos internacionais.

No referente ao significado da objetividade científica do método positivista, (LÖWY, 1985, p.43) diz que

quando se está enterrado até a cintura no pantanal de sua ideologia, de sua visão social de mundo, de seus valores, de suas prenoções de classe, sai dessa puxando-se pelos seus próprios cabelos, arrancando-se do pantanal para atingir um terreno limpo, asséptico, neutro, da objetividade científica.

Trafegar no terreno pantanoso da avaliação é uma tarefa complexa, além do que a neutralidade científica não permeia as questões avaliativas; a avaliação não é neutra e asséptica. Os propositores da avaliação quantitativa desencadeiam um grande empenho de imparcialidade, mas de fato não passa de um esforço para abafar toda uma ideologia que a própria proposta encobre, marcada por valores e traços que são preconcebidos. Querem nos fazer acreditar que a avaliação busca explicações nela própria, que interpela a realidade num processo de auto-salvamento; ela é auto-explicativa.

A fragilidade da avaliação que se desenvolve hoje na universidade pública está exatamente no fato de ela ter se transformado num fetiche com conceitos e práticas preconcebidas, com idéias que anseiam escapar da crítica e do questionamento.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI:

Anatomia da ressurgência

A pesquisa na universidade não é um mal necessário, não é um bem desnecessário, ela é o germe da evolução, ela é um bem impreterível e profundamente necessário. (TSSALIS, 1985, p.572)

4.1 A PESQUISA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: DE ALICERCE DO DESENVOLVIMENTO A MATRIZ DO SUCATEAMENTO DA UNIVERSIDADE

Historicamente, desde a criação da universidade no Brasil o ensino tem tido papel preponderante. A pesquisa quando existia era esporádica, diretamente ligada à personalidades que constituíam uma exceção, ligadas a interesses individuais ou de grupos ligados à sociedades científicas. Com a Reforma Universitária de 1968, o ensino superior apareceu indissociado da pesquisa. Portanto as atividades de pesquisa, no Brasil, tiveram surgimento muito recente; a partir dos anos 1960 a pesquisa passou a destacar-se no cenário da universidade brasileira, sempre considerada como elemento chave para o desenvolvimento do país. O impulso para o seu desenvolvimento tem início com a criação do CNPq e da CAPES em 1951 e da FAPESP em 1952.

A pesquisa sempre esteve organizada numa concepção positivista da ciência, fragmentada, descontextualizada, desproblematizada, associada, quase que exclusivamente, à quantidade, constituindo-se num dos elementos centrais e legitimadores da universidade.

Influências políticas e interesses econômicos marcaram o desenvolvimento incipiente da pesquisa em nosso país, desde o descobrimento até a década de 1960,

caracterizando-o como um país sem expressão, neste campo, no cenário mundial; a nosso ver, tal fato constitui-se em uma das causas de nossa subordinação a países centrais.

Ao longo de vários anos, atitudes de descrença na ciência na universidade pública brasileira persistiram em altos escalões governamentais, principalmente em setores responsáveis pela definição de políticas de desenvolvimento nacional.

No âmbito da pesquisa, a partir da Segunda Guerra Mundial, especialmente devido ao sucesso de alguns projetos encomendados pelo governo americano como preparação para a guerra, os próprios pesquisadores das universidades foram se articulando e começou um movimento de 'busca de trabalho e realização de projetos interdisciplinares'. Esse movimento veio se consolidando a partir da década de 1960, com certas disciplinas, e foi progressivamente se ampliando. (SANTOS FILHO, 2000, p.41)

A história conferiu um perfil passível de alteração por um esforço deliberado de mudança. Nos finais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o governo federal, preocupado com o atraso científico e tecnológico do país, resolveu investir maciçamente na formação de pessoal pós-graduado - as universidades credenciadas a manter cursos de pós-graduação receberam apoio crescente para desenvolver infra-estrutura. Houve multiplicação de bolsas e a função essencial destes cursos estava voltada para a formação de pesquisadores.

Mesmo assim, vale lembrar que

a história recente da ciência e tecnologia se inaugura, no Brasil, como um momento de rara violência: trata-se do radical alijamento de alguns dos mais importantes expoentes da pesquisa e da criação nacionais, levados, por sua oposição ao regime militar, a abandonarem de uma hora para outra sua atividade pública de pesquisa e de formação das novas gerações e, em muitos casos, o próprio país. Por muitos anos, pagou-se muito caro o preço da clandestinidade de cada um daqueles que, em situação normal, deveriam permanecer nos postos de liderança que alçaram por seus méritos, fazendo frutificar os investimentos sociais neles realizados (SILVEIRA; VALLE; ALVES, 1998, p.20).

O apoio do governo parece não ter sido suficiente para manter o desenvolvimento científico em cada região do país. A política de pesquisa, assim como de pós-graduação, ficou a cargo do CNPq e da CAPES, através de comitês formados por membros da comunidade acadêmica, que instituíam valores, diretrizes e estratégias adotadas pelas instituições universitárias. Nem sempre as diferenças regionais ou de áreas de pesquisa foram totalmente contempladas.

Dos investimentos do BM em ciência e tecnologia muito pouco foi destinado para as universidades e para a pesquisa básica; os empréstimos beneficiaram a pesquisa tecnológica, especialmente, em países vendedores de tecnologia. Segundo Leher (1998, p.227), “a pesquisa para a adequação dos ‘pacotes tecnológicos’ à realidade do comprador beneficia, evidentemente, os exportadores de tecnologia e os grupos econômicos capazes de importá-la”. É o que tem caracterizado o modelo de desenvolvimento em geral: a absorção de pacotes tecnológicos vindos de fora. Enfim, importa saber até que ponto os pesquisadores brasileiros conseguem romper com este círculo, e se há experiências ou tentativas para tanto.

A partir dos anos de 1980 teve início um processo de sucateamento e mercantilização da pesquisa, do ensino e da extensão levado a cabo pela política neoliberal do atual governo, afetando consideravelmente o processo de formação de pesquisadores; a ciência e a tecnologia deixaram de ter papel preponderante nos programas de desenvolvimento do país. Há nítida tendência a submeter o conhecimento produzido a projetos particularistas.

Schwartzman *et al.* (1995, p.14) afirmam que “a partir da década de 1980 o sistema de ciência e tecnologia entra num período de grande instabilidade, caracterizado por turbulências nas instituições de gestão, acentuadas pela crescente burocratização e incerteza quanto às suas dotações orçamentárias”.

Neste contexto, Silveira, Valle e Alves (1998, p.22) explicitam que a pesquisa brasileira entrou em declínio pela

contradição propriamente indissolúvel entre, por um lado, as exigências ferozes da rentabilidade, do mercado, da produtividade empresarial, da administração de resultados e, por outro, a formação para a pesquisa, especialmente em um país que não pode se orgulhar, infelizmente, de haver garantido um mínimo de qualidade aceitável em seus cursos de primeiro, segundo e terceiro graus.

Na busca por recursos, a universidade é constrangida a tomar atitudes agressivas; é violentamente coagida a atuar como empresa usando, inclusive, técnicas de propaganda e *marketing*. Sob forte influência do governo e da sociedade, a universidade anestesiada pelos meios de comunicação traz para o *campus* a especulação que caracteriza o mundo dos negócios, juntamente com as manobras de um mundo hostil. A idéia vigente é que se não fizermos sentido para o mercado podemos ser descartados. Aceitamos uma parafernália de imposições e regras cada vez mais adaptadas às regras economicistas.

Cunha (1989, p.30) entende que

as universidades públicas são as responsáveis por praticamente tudo o que se faz no Brasil em termos de pesquisa universitária. No entanto, são obrigadas a submeterem-se a um complicado mecanismo de busca de recursos para a pesquisa nos órgãos governamentais de fomento, pois seus orçamentos não prevêm recursos suficientes para essa indispensável atividade universitária.

Os novos rumos, gerados por movimentos político-econômicos de globalização, apontam para uma posição dependente do Brasil como um país “montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica” (ANTUNES, 1995, p.152), induzido a ser um país consumidor da tecnologia desenvolvida nos países desenvolvidos.

Neste contexto, surgem propostas absurdas como a do mestrado profissionalizante, criado pelo governo federal e sob pressão do FMI e BM, apoiado pela CAPES e CNPq. Políticas economicistas excluem a exigência do aluno fazer uma pesquisa como critério para a conclusão do curso, até porque esta situação exige tradição em pesquisa, laboratórios, biblioteca, profissionais qualificados para fazer a orientação. Também há diminuição no tempo de integralização do mestrado e do doutorado. Com isto, o governo tem por objetivo afastar-se do compromisso com a produção da ciência e da tecnologia nacional, barateando os cursos e atendendo às universidades privadas (titulação a um custo mínimo).

Com base em iniciativas e diretrizes do governo FHC no que se refere ao CNPq³⁵, é possível observar:

- a) Extinção total dos financiamentos diretos aos cursos de pós-graduação: esses investimentos (reduzidos em seu valor) serão concedidos, em proporção e grandeza não divulgados, àqueles julgados aptos entre os orientadores dos cursos de doutorado;
- b) total confinamento do investimento da pesquisa em grupos (não mais em instituições) já instituídos, com poucas chances para grupos emergentes se estabelecerem;
- c) extinção de bolsas de aperfeiçoamento;
- d) corte radical de bolsa de mestrado e doutorado;

³⁵ Fonte: <http://www.cnpq.br>

- e) extinção do Programa Especial de Treinamento (PET), voltado para a graduação;
- f) estabelecimento de forma unilateral e impositiva de um prazo-limite de cinco anos para a conclusão do mestrado e doutorado, numa tentativa de forçar o desaparecimento da etapa dos mestrados ou forçar seu barateamento pela tendência de estimular os mestrados sem dissertação;
- g) abandono da política de concessão de bolsas por curso e por área de conhecimento;
- h) extinção de taxas acadêmicas (asseguradas aos cursos em função do número de bolsas e de sua avaliação) substituídas pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), que repassa valores menores não mais aos cursos, mas aos grupos de pesquisa já instituídos;
- i) instituição de um culto à individualidade;
- j) inviabilização, pelos cortes e pelas extinções das bolsas, do acesso e da fixação de novas vocações de pesquisadores, e conseqüente elitização da pesquisa e da pós-graduação no país; e
- k) adoção de uma política autoritária em seus métodos e procedimentos, obscurantista em suas finalidades (a busca de ‘resultados imediatos’), que, efetivada, seguramente causará profundos danos não somente à pesquisa, mas à vida intelectual brasileira e à formação das próximas gerações.

Uma política governamental que leva a sério o desenvolvimento da ciência e da tecnologia sabe que é só por essa via que um país subdesenvolvido como o Brasil, poderá competir em termos de desenvolvimento científico e tecnológico com países capitalistas centrais. Essa é uma condição indispensável para tirar o país de uma situação de dependência colonial frente aos EUA. É bom lembrar a título de comparação que o Brasil tem investido atualmente cerca de 7 bilhões de dólares/ano. Essa é uma cifra que tem tirado o sono dos banqueiros e dos dirigentes de organismos internacionais. Por que um país pobre e subdesenvolvido como o Brasil deve gastar tanto dinheiro na produção de ciência e tecnologia? Enquanto o governo brasileiro se vê forçado a reduzir dia a dia os investimentos estatais na produção do conhecimento, os EUA têm investido uma média de 180 bilhões de dólares/ano na produção de ciência e tecnologia. (BUENO, 1999, p.2A)

Alemanha e Japão são exemplos de investimentos maciços em educação profissional e pesquisas de base que podem mudar a posição de destaque no cenário econômico mundial. Os EUA fornecem altos subsídios às universidades, com forte incentivo em pesquisa em todas as áreas. Empresários europeus e americanos financiam integralmente laboratórios universitários, muitas vezes, sem que o objetivo das pesquisas tenha qualquer relação com seus ramos de atividade, interessados apenas nos subprodutos.

Enquanto isso, nos países em desenvolvimento é preconizado “a universalização do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis”; aos países industrializados é possível identificar “alta prioridade à expansão do ensino superior e da pesquisa [...] O controle entre as orientações para os países do núcleo hegemônico e os da periferia é chocante e evidente” (LEHER, 1998, p.14).

No Brasil, são insignificantes, em termos percentuais, as verbas destinadas à pesquisa, não ultrapassando em média 0,6% do PIB.

Ramos (1996, p.409) alerta para o fato de que,

considerando a realidade nacional de indigência progressiva e de decadência discutível, torna-se difícil equacionar com equidade a política de apoio à pesquisa no país. Certamente a tentação de se restringir verbas para a pesquisa para atender o emergencial é grande, porém o preço a pagar no futuro não será seguramente menor.

Neste contexto, Morosini (1997, p.233) remete-nos à reflexão sobre a relação entre desenvolvimento econômico social, desenvolvimento científico tecnológico e investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T), como imprescindível, mas

a América Latina, e no nosso caso, o Mercosul, de reconhecida situação desenvolvimentista deficitária, têm níveis de investimento em C&T bastante inferiores aos dos países desenvolvidos [...] refletindo-se numa baixa taxa do número de pesquisadores por milhão de habitantes e numa baixa taxa de publicações científicas.

Mesmo diante desta realidade desalentadora, como se sabe, entre os países latino-americanos, o Brasil é o país que apresenta a maior produção científica, no que concerne a trabalhos publicados. A maior parte de sua atividade científica é desenvolvida nas universidades públicas que estão passando por uma crise relacionada com as mudanças político-econômicas-educacionais.

Schwartzman *et al.* (1995) destacam que, em termos quantitativos, a produtividade científica de pesquisadores no Brasil é baixa, sua penetração internacional é

pequena, seus efeitos para o setor produtivo e para a sociedade parecem não ser muito grandes. Contraditoriamente, dados recentes da FAPESP apontam para o crescimento do número de artigos brasileiros publicados em revistas indexadas. Pelo critério do Science Citation Index (SCI) da base de dados do Institute for Scientific Information (ISI) - um dos indicadores aceitos pela comunidade científica, a produção nacional vai muito bem (IZIQUE, 2002). Indicadores da base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq reforçam a idéia de que a atividade científica cresceu no país. Concomitantemente, é possível observar que o número de doutores acompanhou esse crescimento.

No cenário atual há autores que contradizem esses órgãos e seus dados estatísticos, como Helena Nader e colaboradores, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Esses autores destacam que, após três décadas de crescimento contínuo, a participação do Brasil na produção científica mundial caiu de 1,08%, em 2000, para 0,95%, no ano de 2001 (IZIQUE, 2002), fato justificado, segundo os pesquisadores, pela redução do financiamento no setor.

A política de fomento precisa ser estável e permanente, principalmente não sofrendo sacrifícios diante de novos programas ou ajustes e acordos. Uma atuação cíclica e equilibrada do sistema de financiamento da pesquisa nas universidades é ponto fundamental para estimular a continuidade e consolidação de linhas e grupos de pesquisa.

Nas últimas décadas mudaram as condições para a produção do conhecimento com o avanço das tecnologias de produção eletrônica e de processos de informação. Houve evolução do pensamento científico de enfoque tradicional (positivismo, empirismo, racionalismo) para posições alternativas (dialética, fenomenologia, hermenêutica), apesar da pesquisa se manter com enfoque puramente positivista em muitas áreas de conhecimento.

Com a introdução de metodologias qualitativas, os critérios de qualidade até então vigentes foram colocados em cheque: validade, fidedignidade, universalidade, objetividade, generalização de resultados. Porém, as linhas qualitativas têm trabalhado com termos similares como a transferibilidade, confirmabilidade, consistência, credibilidade de dados.

Os direcionamentos para o mercado assumem diversas formas, desde o argumento cínico da captação de recursos externos que caracterizam a privatização branca da maioria das universidades até a privatização por decreto. Afinal, mudam cursos e pesquisas em

função das necessidades do capital. O modelo neoliberal caracterizado pela extrema competitividade e individualismo reprimiu as relações de grupos de pesquisa, destruindo a face democrática de participação e compromisso com a realidade do país.

Além do que, mascaradamente, muitos professores apresentam projetos de pesquisa apenas como mero requisito burocrático para justificar o regime de dedicação exclusiva, o que significa a geração de pequeno impacto sobre a produtividade das instituições (BELLONI, 1996).

Dias Sobrinho (1998, p.28) ressalta que “um conhecimento assentado só no conceito do universal homogêneo pode trazer graves riscos de abafar as identidades regionais”. Nesse sentido, Silva (2002, p.35) chama a atenção para o fato de que “a produção científica move-se, embora a uma considerável distancia dos problemas imediatos, e, por essa razão, seus resultados parecem irrelevantes ou abstratos”.

Boaventura de Sousa Santos (1987, p.34) diz que “tanto em sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas [...] a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição de prioridades científicas”.

A mercantilização da pesquisa parece acentuar a fragmentação de saberes, aprofundando o distanciamento entre pesquisadores, departamentos e institutos, cada qual em busca da sobrevivência, lutando para conquistar para si as verbas e os recursos externos.

Acreditamos que o papel da universidade ultrapassa objetivos meramente mercadológicos; seu direcionamento deve estar voltado para a formação do homem e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Os pesquisadores têm conseguido superar o corte de verbas, a falta de condições de trabalho, os salários congelados, a ameaça de cortes dos direitos trabalhistas e produzir conhecimento de alto nível. As universidades vêm buscando aproximar a produção de conhecimentos dos interesses e das necessidades do povo brasileiro, propondo soluções para os problemas mais urgentes.

No intuito de amparar a pesquisa universitária, 13 estados e o distrito federal incluíram fundações de amparo à pesquisa nas suas Constituições de 1989; 8 estados introduziram fundos com dotações de 0,3 (Pará) a 3,0% (Amazonas, Goiás, Minas Gerais) de sua receita (SILVA, 2002).

Até 1998, 21 estados haviam implantado fundações ou fundos, porém, com exceção da FAPESP, a transferência de recursos tem sido inferior ao mínimo estabelecido, além de não haver regularidade em termos de datas de repasse de verbas.

Apesar de ter sido criado com a intenção de administrar a estrutura da pesquisa e do ensino de pós-graduação, o departamento acabou por contribuir na fragmentação das disciplinas, dificultando a comunicação horizontal, prejudicando o desenvolvimento da pesquisa. Fragmentação e desarticulação têm reflexos irremediáveis no desenvolvimento de pesquisas. Estamos prisioneiros dos departamentos e é hora de romper com paradigmas estruturais.

É inegável que os departamentos são adequados à pesquisa especializada e individual, mas constituem um sério obstáculo a qualquer forma de prática docente interdepartamental. Esse problema da interdisciplinaridade ainda não foi plenamente resolvido na atual estrutura acadêmica da universidade brasileira. Constatamos, nas universidades do mundo atual, uma tendência para a busca da interdisciplinaridade na pesquisa e na docência. (SANTOS FILHO, 2000, p.42)

A idéia da falência da universidade e da necessidade de mudanças visando lucro gera “pressão para produzir ganhos cada vez maiores em eficiência”, que “tem levado a uma desmoralização geral, a uma sensação de que a universidade está em ruínas, com o fim dos ideais humanísticos da pesquisa intelectual autônoma” (FEATHERSTONE, 2000, p.82). O lema da empresa universidade é trabalhar com orçamentos reduzidos e maior eficiência.

“As defasagens entre a universidade e a sociedade abrem diferentes perspectivas de encaminhamento, inclusive aquela que implica a transformação da universidade em instituição de prestação de serviços” (GOERGEN, 2000, p.103). Nesse sentido, Moraes e Santos Filho (2000, p.11) afirmam que

a universidade deve refletir sobre si mesma como instituição moderna e adaptar-se às profundas transformações que ocorrem na atualidade, sem entretanto prescindir do seu caráter dialético-crítico, que inevitavelmente será destruído se ela se submeter aos ditames do mercado.

A universidade moderna deve buscar, principalmente através de uma prática interdisciplinar, produzir conhecimento útil para resolver os problemas humanos. Mas deve-se atentar para o fato de que muitos pesquisadores podem se sentir induzidos a investir em pesquisas aplicadas voltadas para a resolução de problemas emergenciais e abandonar a pesquisa básica.

Caminhamos para a institucionalização ou para a favelização da pesquisa na universidade? A intenção é continuarmos a produzir conhecimento ou apenas consumir conhecimento produzido pelos países centrais? Segundo as diretrizes do governo, sob intervenção do BM e FMI, a pesquisa deverá acontecer em centros de excelência, poucos no país em condições de desenvolver atividades de pesquisa e dedicar-se à formação de pesquisadores. Para as demais instituições, fica restrito o ensino, mormente que num lance de prepotência e inépcia o grande objetivo seja provar que a indissociabilidade ensino-pesquisa é um mito e o intuito é dissociá-los.

A esse respeito, Carvalho (1997, p.193) chama a atenção ao salientar que

a pesquisa é um princípio educativo instigante, desafiador, ao mesmo tempo que constrói o conhecimento, possibilita o desenvolvimento do próprio pesquisador. Nesse sentido, a pesquisa deve fazer parte do sistema educativo, principalmente no ensino superior, tendo-se como alvo a formação de indivíduos críticos e criativos.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incorporado à Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Artigo 207 estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Segundo Pucci (1991, p.32), esta expressão,

não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente, soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira.

Schwartzman (1998, p.265) afirma que a “legislação brasileira, ao postular o princípio da indissolubilidade do ensino e da pesquisa, conduz à noção de que o desempenho científico do professor de um curso deve ser o indicador por excelência de sua qualidade”. No Brasil, esta situação é delicada, pois o ensino de graduação desenvolve-se alheio às atividades não somente de pesquisa, mas também dos programas de pós-graduação. Em muitas instituições o impacto da pesquisa e da pós-graduação na graduação parece estar carente de um impulso significativo abafado pelo ruído do mercado.

Este princípio, alvo de constantes debates, expressa o papel da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária, tendo sido considerado como referência do padrão de qualidade das instituições universitárias.

Contraditoriamente, o ex-ministro economista da Educação Paulo Renato de Souza afirmou enfaticamente que houve um esgotamento do modelo baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e logicamente propõe, a serviço do FMI, modelos diversificados e flexíveis, com interesses direcionados exclusivamente para o ensino. Por que o FMI teria interesse em uma expressividade maior das universidades brasileiras e em uma produção científica relevante? Para atender aos seus interesses particulares? Com os ajustamentos pretendidos para a universidade espera-se que ela busque formas alternativas de sobrevivência, voltando-se inteiramente para o mercado.

Lamentavelmente, os conhecimentos produzidos pela universidade, na maioria das vezes, não são incorporados na prática universitária; os resultados fiéis de uma realidade brasileira, obtidos através das pesquisas são descartados pelo sistema educacional brasileiro e até por órgãos promotores de políticas educacionais.

Para Gamboa (1999, p.88), o favorecimento dos interesses de grandes centros econômicos e a criação de uma rede de consumidores de informações são fruto de uma,

política de empobrecimento do ensino público de qualidade e da expansão de um ensino separado da pesquisa [que] favorece um modelo de dependência científica e tecnológica com relação aos países industrializados ou a centros ou regiões mais desenvolvidas dentro de um mesmo país, ampliando as distâncias e as desigualdades entre nações e entre as regiões.

Seguindo as orientações do BM e de acordo com nossos governantes,

não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. No caso de necessidade de tecnologia, esta pode ser facilmente comprada nos países centrais. Afinal, não são tecnologias de ponta que estão em jogo (estas estão vedadas) (LEHER, 1998, p.255).

Nesta conjuntura, estão nossos objetivos de estudo e pesquisa orientados a atender às agências de fomento? Pesquisamos para ganhar pontos em relatórios e ter prestígio ou por compromisso com a transformação da sociedade? Vamos priorizar problemas que outros

elegeram? Estão as instituições preocupadas com a vida dos seres vivos do planeta ou com a vida das empresas? Trata-se evidentemente de um processo de atrofiamento das atividades de pesquisa e de ensino da universidade brasileira.

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2002, p.16) comenta que

valores de primeira ordem e como tal aceitos universal e historicamente, como cidadania, solidariedade, cooperação, colegialidade, tolerância, paz, justiça e outros na mesma linha, são substituídos por outros ícones economicistas, como eficiência, produtividade, competitividade, utilidade, funcionalidade, lucratividade.

Lyothard (1988, p.49) alerta que “importa igualmente interrogarmos os conceitos de performance, excelência e qualidade total do ensino e da pesquisa, porque estes não são jamais e nem poderão jamais ser simplesmente legitimados por sua performatividade ou por sua produtividade”.

A base para o desenvolvimento do mundo em constantes mudanças e transformações é hoje, mais do que nunca, a pesquisa científica. O lugar privilegiado para a realização da pesquisa ainda é a universidade que desencadeia, através da associação entre pesquisa e ensino, a formação de novos pesquisadores e a produção de conhecimento novo, rapidamente disseminado de forma cada vez mais acessível a grande parte da população.

Deve ser lembrado que a pesquisa científica e tecnológica no Brasil é produto de trabalho de milhares de pesquisadores que integram um segmento ainda pequeno, mas de fundamental importância para o futuro do país. Nada justifica termos chegado ao ponto em que estamos, mas uma coisa é certa: de meros espectadores caminhamos para sermos combatentes nesta luta de recuperação da situação da pesquisa e, por conseguinte, da universidade em si, amputando definitivamente a idéia de que a pesquisa traz prejuízos financeiros e pouco retorno em termos de sua produção para a sociedade. O discurso parece ter sido esquecido, mas é preciso retomá-lo: a pesquisa ser vista como um fator gerador de desenvolvimento, quer seja econômico, social ou cultural.

A realidade que se apresenta, neste novo século, nos faz pensar em uma nova universidade para o próximo milênio, uma nova forma de lidar com o conhecimento. Assim, vale trazer citação de Schaff (1995, p.119), de que “a ciência se converterá no mais importante meio de produção, na sociedade informática, a sociedade do futuro”, sendo, portanto, significativa a

busca do entendimento sobre as perspectivas da ciência para o futuro mediante a análise do passado e do presente.

É preciso não aceitar mais esta discussão, não aceitar mais a exigência da obediência imediata sob pena de permanecermos na época da escravidão.

Através do desenvolvimento sistemático e comprometido da pesquisa é possível distanciar a universidade de conceitos que a ela foram impostos: sitiada (MENEZES, 2000), em ruínas (CHAUÍ, 1999a), na penumbra (GENTILI, 2001b). É preciso agir no sentido de combater o empobrecimento de idéias e propostas instalado na universidade, agir para desestabilizar o ideário neoliberal que veicula suas verdades.

A crescente sedução pelo afluxo mágico de dinheiro proveniente da privatização não conduzirá a universidade por uma rota de destruição, pois em vários pontos do país é possível encontrar sementes sendo plantadas e sonhos sendo retomados, não como aventuras irresponsáveis e românticas, mas como cimento ideológico na reconstrução de uma nova universidade.

O governo de FHC, apesar de centrado na imagem do líder acadêmico, incentivou medidas de restrição e desestímulo à pesquisa, fato concreto evidenciado por Silveira, Valle e Alves (1998). FHC foi considerado, ao longo da história acadêmica, protótipo de pesquisador, pois viveu a realidade da pesquisa, cursou seu mestrado e doutorado com bolsas e outros tipos de apoio à pesquisa - entretanto, agora, o modelo não se ajusta mais a outros pesquisadores. Sob este aspecto, Botomé (2001, p.308) destaca que as relações da universidade com o Estado e com órgãos de fomento, “pelo menos no aspecto financeiro, são mais de submissão - quando não de mendicância”.

Na universidade operacional, descrita por Marilena Chauí (1999b), a pesquisa numa organização social passará a não mais existir! O conhecimento adquire um novo sentido, passa a se tratar de ter a posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa; neste tipo de universidade não haverá tempo para reflexão, crítica ou exame de conhecimentos instituídos.

Se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. (CHAUÍ, 1999b, p.9)

Para a autora, na verdadeira universidade pública há dedicação integral de professores e pesquisadores à docência, pesquisa e extensão com financiamento e recursos públicos, publicizando o resultado das atividades desenvolvidas. Portanto, o trabalho autônomo ou a autonomia criadora ficarão seriamente comprometidos, podendo significar a destruição da dimensão pública da pesquisa em sua realização e destinação.

4.2 O CONHECIMENTO SOB A ÓTICA EMPRESARIAL: PRODUÇÃO OU IMPORTAÇÃO?

Com a abertura irrestrita das economias ao mercado externo e à indústria sucateada, com a abertura da universidade para que empresas encomendem pesquisas com o desatrelamento entre pesquisa e ensino, corremos o risco de nos atrasarmos irremediavelmente com perdas irreversíveis em termos de desenvolvimento do país.

Antes de tudo, existe uma pressão superadaptativa, que leva a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento; a conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista. Ora, na vida como na história, a superadaptação a condições dadas nunca foi um indicio de vitalidade, ma prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criadora. (MORIN, 2000a, p.83)

Como fica a liberdade de espírito do professor pesquisador? Como é possível garantir o poder de criar os próprios temas de pesquisa se eles surgem de fora, dos interesses particulares que podem ser alheios ao progresso e ao melhoramento da própria sociedade civil?

Navegando contra a corrente, retomamos a assertiva de que tem havido um descarte da produção científica, cultural e tecnológica, tanto pelo setor produtivo como pelo próprio sistema educacional. As empresas preferem comprar pacotes prontos a ter que financiar o desenvolvimento de produtos.

Os altos subsídios dados pelos governos dos países desenvolvidos do Norte a suas universidades, como, também, o forte investimento em pesquisa e desenvolvimento pelas empresas multinacionais condena à obsolescência os conhecimentos produzidos em nossas universidades, em proveito da venda de ‘pacotes tecnológicos’, de marcas e de processos. Mesmo assim, quando existe interesse direto de uma empresa no desenvolvimento de um certo projeto, está presente a contradição entre duas lógicas: de

um lado, a lógica empresarial, que exige a apropriação privada dos resultados do projeto de que participa, preservando-o mediante cláusulas de uso restrito e de segredo; de outro lado, a lógica universitária, de inequívoca base iluminista, que pretende a apropriação coletiva do saber mediante sua mais ampla difusão. (CUNHA, 1997, p.25)

No Brasil, sempre se optou por modelos artificiais e imediatistas de desenvolvimento que consistem em importar produtos tecnológicos prontos e acabados, normalmente protegidos quanto à revelação de seu conteúdo e mesmo sem contar com mão-de-obra nacional qualificada para operá-los. Este tipo de desenvolvimento serve apenas para aumentar o grau de dependência do país em relação ao exterior. A periferia aumenta sua subordinação, o colonialismo atinge até o íntimo do ser humano: seu modo de pensar, agir e ser.

Vincula-se a universidade à empresa, à lógica do mercado, defendem-se valores vinculados à empresa porque o custo é menor e o processo produtivo é mais rápido. Volta à baila a situação drástica em que se encontra o pesquisador: deve ele comprometer-se com o particularismo, proposto pelas empresas, ou com valores como a verdade e a liberdade, próprios da pesquisa e do ensino?

Para Derrida (1999, p.44),

poder-se-ia igualmente evocar o imenso debate que abala os centros de pesquisa freqüentemente financiados por, ligados a e controlados, direta ou indiretamente, por empresas, as quais hesitam em compartilhar a tecnologia na medida em que esta se torna, mais do que nunca na história, uma vantagem concorrencial.

Bianchetti (1996, p.112) afirma que “para os neoliberais, as inversões das empresas em determinadas áreas produtivas impulsionarão a demanda de recursos humanos que serão providos pelas empresas educativas, as quais competirão entre si sobre a base da qualidade dos produtos oferecidos”. Para este autor, as empresas investirão em pesquisa por interesse próprio em melhorar as condições de produção, garantindo um patamar competitivo em relação aos países mais avançados.

A pesquisa tende a ser hoje altamente competitiva, e para dar conta desta competição são necessários investimentos no setor. Tal fato não tem sido constatado. Ao contrário, a universidade tem sido totalmente desprivilegiada e com ela toda a idéia de produção de conhecimento. Que caminho movediço é este que estamos trilhando, obedecendo cegamente a

sinalização de diretrizes estrangeiras? É uma verdadeira personificação travestida de solução irremediável para todos os problemas que afligem a universidade.

Que tipo de conhecimento será produzido pela pesquisa competitiva? Intencionalmente, uma produção de conhecimento com vistas a atender tipos específicos de mercado manifesta-se precocemente, esmaecendo de modo contundente a sobrevivência da pesquisa universitária. Vale desenvolver pesquisa que não seja democrática, nem esteja ao alcance de todos? Estaremos em longo prazo produzindo pesquisa de interesse do governo? Pode o financiamento das pesquisas pelo setor privado ser surpreendentemente modesto, já que parece mais fácil importá-las do que financiá-las? É importante discutir o que se entende por pesquisa? E as políticas de ensino e de ciência e tecnologia? Afinal, qual é a visão de universidade que temos e qual é a universidade que queremos?

Entregar resultados de pesquisa ao setor produtivo como se fossem pacotes desvincula toda a intenção da universidade; faz-se necessário repensar sua missão e função social.

Que quantia de recursos é necessário destinar às universidades para o desenvolvimento de pesquisas? Que universidades privilegiar? Seria importante valorizar apenas os grandes centros de pesquisa? E os grupos emergentes de pesquisa? Como deve ser feita a destinação de um volume de recursos: por área de conhecimento ou por área inovadora de pesquisa? Quanto maior o número de perguntas a serem respondidas, ratifica-se a necessidade da universidade estar avaliando a sua produção científica.

Considerando que ainda hoje no Brasil inexistia um sistema de avaliação da pesquisa que contemple esta atividade de forma global e responsável, num processo permanente como parte de um projeto institucional, a proposta é de que se institua um processo sistemático de avaliação da pesquisa na universidade como base de sustentação para as universidades públicas ressurgirem do dilúvio de injustiças a que têm sido submetidas.

A tendência é haver a substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações num processo de assessoramento ao mercado. Perde-se o caráter universitário e solidário, vislumbrando-se as atividades da universidade sob a ótica empresarial.

Embora pareça óbvio, é importante frisar que o que se valoriza é, na verdade, a ausência de pesquisa. Valoriza-se a rotina, a falta de criatividade, a ausência de inovação, a repetição. É a transformação da conquista no território da pesquisa universitária em sinônimo de irresponsabilidade à mercê da monetarização, descaracterizando a face democrática da universidade.

Para Nunes (1999, p.73),

estamos observando o eclodir de uma época de implantação de uma tecnologização da vida e burocratização do cotidiano no mundo alienado do trabalho e do lazer, reificado pela forma de organização dos *mass media* e engolfado numa excitação consumista e objetual. A participação social e o princípio da liberdade foram reduzidos à dimensão do consumo e à virtualidade da era da comunicação global.

Nesta direção, Gamboa (1999, p.88) trata deste período como uma “falsa modernização, que substitui a produção de conhecimento pelo consumo de saberes e informações, às vezes de duvidosa qualidade científica, imprime a falsa sensação de estar fazendo ciência na medida em que gastamos tempo e energia no exercício divertido do consumo”.

Há todo um conjunto de estratégias e receitas políticas de despolitização da pesquisa na tentativa de impor-lhe um novo significado, voltado para o lucro e à produtividade. E é neste sentido que precisamos contestar com urgência esta onda avassaladora neoliberal, absolutamente sem medo de apresentar-se contra a corrente, tendo em mente que nos querem fazer crer na importação de conhecimento como única alternativa possível, num processo alienado e escravizado com perda total de liberdade e de identidade.

4.3 GRUPOS E LINHAS DE PESQUISA: O ADMIRÁVEL MUNDO DA PADRONIZAÇÃO

A partir de 1993, houve crescente interesse em intensificar a categorização de linhas e grupos de pesquisa. O Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil³⁶, desenvolvido pelo CNPq, tem por objetivo criar um sistema de informações que possibilite um mapeamento periódico, atualizado da produção científica e tecnológica. A intenção é, através de um adequado

³⁶ Fonte: Página oficial do CNPq - <http://www.cnpq.br>

processo de avaliação do quadro geral de pesquisa e dos respectivos grupos, permitir uma aferição quantitativa e qualitativa da produção científica nacional, corrigindo distorções, gerenciando de forma adequada as atividades de fomento e promovendo mudanças nas políticas de fomento.

O projeto do Diretório dos Grupos de Pesquisa constitui um desdobramento da proposta de elaboração de um Almanaque de Pesquisa apresentado pela Coordenação de Acompanhamento e Avaliação (COAV) em 1991, bem como do levantamento de grupos de pesquisa realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa com o intuito de organizar o Programa de Laboratórios Associados, encomendado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia em 1990.

Para tal, foi feita a adoção do conceito “grupo de pesquisa” como unidade de referência. Grupo de pesquisa foi definido pelo CNPq como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, em que o fundamento organizador desta hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico e tecnológico. Deve haver envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa e o trabalho deve ser organizado em torno de linhas comuns de pesquisa. O conceito de grupo admite aquele composto por apenas um pesquisador.

Sua primeira versão (1.0) apresentou a produção científica e tecnológica correspondente ao período 1990-1992 e informações referentes ao 2º semestre de 1993. A segunda versão (2.0), além de informações referentes ao segundo semestre de 1995, mostrou a produção correspondente ao biênio 1993-1994. A terceira versão, segundo semestre de 1997, corresponde ao período de 1995-1997. Na quarta versão, o período correspondente é de 1998-2000, e a quinta versão enfoca o período de 2001-2002. O diretório possui caráter censitário.

Uma mudança no Diretório 5.0 permite, a partir de 4 de março de 2002, constante atualização de informações referentes aos grupos. Também surge a obrigatoriedade de terem, professores e alunos, um currículo Lattes³⁷ cadastrado junto ao CNPq.

³⁷ O currículo Lattes é o formulário eletrônico do MCT, CNPq, FINEP e CAPES/MEC para o cadastro de dados curriculares de pesquisadores e de usuários em geral. Seus dados são utilizados para a avaliação da pesquisa e da pós-graduação. Este nome foi dado em homenagem ao pesquisador curitibano César Lattes.

Há décadas, o grande desafio do CNPq é capacitar-se para acompanhar e avaliar suas atividades de fomento para conhecer a realidade da pesquisa no país. Entretanto, este tem se constituído em um de seus maiores problemas: incapacidade para acompanhar e avaliar os projetos e atividades de pesquisa - o que constitui em sério problema para o desenvolvimento científico e tecnológico.

No tipo de “avaliação” hoje desenvolvida, há classificação e hierarquização dos grupos, fortalecimento da competição e do processo de exclusão. Apesar da tendência de exclusão de grupos “mais fracos” e emergentes, houve a tentativa de implementação de um Programa de Apoio a Grupos Emergentes, que não sobreviveu por dificuldades na obtenção de recursos.

O critério credibilidade é fundamental em se tratando de avaliação de pesquisa, levando-se em consideração também a importância de como, quem e com que critérios avaliar. Vale apontar que os critérios devem ser essencialmente acadêmicos, respeitando as áreas de conhecimento e as especificidades dos grupos de pesquisa.

Sabe-se que em muitas instituições o uso destes termos, linha e grupo tem sido feito sem muita reflexão sobre seus significados.

O suporte informacional do Diretório é obtido a cada dois anos, proporcionando uma visão e conhecimento do quadro de pesquisa no país. A idéia do Diretório também se baseou na necessidade de cobrar maior e melhor conhecimento e como se faz ciência e tecnologia no Brasil. Para o CNPq, era necessário construir um instrumento capaz de medir a capacidade de competir e avaliar a qualidade da C&T.

Cada grupo de pesquisa organiza-se em torno de um líder (ou dois) que fornece e se responsabiliza pelas informações sobre o grupo. As instituições responsabilizam-se, através de seus dirigentes de pesquisa, pela identificação de líderes e a presença dos mesmos na base de dados.

Como instrumento de troca de informações e intercâmbios, o Diretório de Grupos de Pesquisa constitui-se numa eficiente forma de preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil, porém inexitem análises qualitativas.

Ainda segundo proposta do CNPq, juntamente com o Diretório pretende-se instituir um sistema de avaliação dos grupos de pesquisa, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa da produção científica. No que tange as análises qualitativas, até o momento, nenhuma proposta efetiva se concretizou.

Quanto a avaliação, seria interessante acompanhar o volume de recursos destinados a cada linha de pesquisa, número de professores por linha, se o departamento investe na formação de recursos humanos nestas linhas, se estão sendo contratados professores vinculados a estas linhas, etc.

Em sua primeira edição, o Diretório de Grupos de Pesquisa mostrou 69% dos grupos pertencendo à região sudeste (45% de São Paulo e 18% do Rio de Janeiro), ratificando a desigualdade regional e institucional de grupos mais qualificados e produtivos, devido a fatores históricos, sociais e econômicos. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que, com a alta qualificação de determinados grupos, pode-se criar uma linha especial de financiamento para grupos especiais, chamados de grupos de “excelência”.

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, versão 4.0, divulgado pelo CNPq, coletou informações de 224 instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Houve, de imediato, ranqueamento das instituições, avaliação quantitativa: número de professores, número de grupos de pesquisa, número de linhas, número de alunos de graduação e de pós-graduação envolvidos, número de técnicos e de bolsistas, etc.

O CNPq não se encontra aparelhado para realizar o acompanhamento e avaliação dos projetos e das atividades de pesquisa. Não existe avaliação antes nem depois dos resultados, tampouco o órgão sugere possíveis caminhos.

A situação do CNPq é penosa, pois cortes drásticos no orçamento do MCT têm sido colocados em prática, envolvendo auxílio à viagens, auxílio para participação em congressos no país e no exterior, bolsa de pós-doutorado, bolsa de doutorado, entre outros. Concomitantemente, desmontes desestabilizam programas tradicionais como o Programa de

Aperfeiçoamento e Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia (PADCT)³⁸ e cortes abruptos geram instabilidade nas linhas de fomento da CAPES.

É preciso levar em consideração outro problema que se apresenta nas universidades: a produção científica é endógena, fruto de interesses da comunidade interna. Fato que pode ser investigado e levado à discussão pelos pesquisadores através de uma avaliação qualitativa.

Algumas situações vislumbram com a exposição dos grupos de pesquisa através dos Diretórios como a hierarquização de grupos de pesquisa, a concentração geográfica da pesquisa referente à elevada concentração de recursos em centros de qualidade, dificuldade no surgimento de novos grupos, priorização de desenvolvimento de pesquisas de grupos consolidados, dificuldades de entrosamento com membros de grupos de excelência. Questiona-se: o projeto do Diretório supera a lógica individualista? Fere os princípios de liberdade de pesquisa?

Vale retomar a questão da priorização de contas. Nesta pesquisa, entendemos que é duplamente trabalhoso registrar a produção científica das universidades brasileiras através do sistema de Diretório de Grupos de Pesquisa, apesar da existência de recursos da informática, entretanto, é óbvio que a realidade não se apresenta clara e objetiva no que se refere à constatação da qualidade da pesquisa realizada.

O caso não parece requerer inovações por eliminação de critérios conquistados anteriormente, mas aperfeiçoamento com valorização de heranças positivas presentes no desenvolvimento da pesquisa.

Que justificativa existe para promover uma enorme quantidade de dados simplesmente sem que estes se subordinem a uma análise competente e qualitativa?

As estratégias adotadas pelas empresas para o desenvolvimento de seus negócios podem ser nitidamente observadas na relação que se impôs à universidade: o planejamento estratégico, a gestão pela qualidade, o foco no cliente e no mercado, no

³⁸ Este é um programa inter-agências co-financiado pelo governo brasileiro e BM. Seu contrato foi assinado em 1983, entrando em vigência no ano seguinte.

estabelecimento de compromissos e responsabilidades que gerem confiança recíproca, oferecimento de opções e serviços personalizados.

Então, fica também explícita a necessidade de sermos imbatíveis no cenário da pesquisa para termos lucro e sucesso, palavras chaves para, numa perspectiva neoliberal, o bom andamento das atividades da universidade pública. Essa é nossa grande oportunidade de sucesso, usar das estratégias empresariais que são “perfeitamente” adaptáveis ao cenário universitário. A partir desse quadro de necessidade de inclusão da universidade no mercado, diga-se de passagem, fragmentado e precarizado, recorre-se a uma farsa contábil, quando se quer comparar universidade e empresa, assim como “há que se atentar para a diferença entre o trabalho desenvolvido por um docente pesquisador (elaboração, criação e transmissão de conhecimentos em determinado campo do saber) e o de um profissional numa empresa” (FÁVERO, 1991, p.30).

Competitividade torna-se, mais do que nunca, o nome do jogo. Produtividade e qualidade são termos correntes no mundo educacional como forma de sobrevivência à concorrência feroz. A qualidade passa a assumir o papel de flexibilidade, inovação, personalização, serviço individualizado.

O papel da universidade passa a focar uma nova arena de negócios, de modelos de satisfação do cliente e do consumidor, de lucratividade.

Incluídas a universidade e a pesquisa neste contexto, é óbvia a necessidade de um cérebro, não mais um coordenador, mas um líder. Líder que crie uma visão empolgante para o futuro da pesquisa e da universidade, cujo foco deva ser o comprometimento com a busca da obediência e da conformidade. A hierarquia continua existindo, não menos burocrática, baseada essencialmente no uso do poder. Hierarquização de grupos de pesquisa, hierarquização de líderes de grupos.

Há uma corrida alucinada na formação de grupos de pesquisa, há a exigência de muitas publicações; nem sempre há afinidade entre os integrantes, nem as áreas associadas contemplam a interdisciplinaridade. Aliás, esta sim deveria ser uma das principais metas universitárias, atingir a maturidade das pesquisas interdisciplinares.

Torna-se consenso que a geração da visão de negócio é central para que as instituições de ensino superior públicas alcancem o nível de excelência, sob pena de exclusão. A pesquisa entra para o mundo dos negócios, começa a desenvolver uma visão de negócio, define

objetos do processo, elabora estratégias e subordina-se à estruturas do mercado e às formas de concorrência a ele associadas. Para tal, fica clara a tendência à positivação da pesquisa, que passa a constituir um *survey* de dados.

Como parte da política desmanteladora da pesquisa e da própria universidade, em sentido pleno, identificam-se, mensuram-se e comunicam-se dados utilizados para fins de planejamento, avaliação e controle da universidade. No caso específico do Diretório de Grupos de Pesquisa, há identificação, mensuração e disponibilização de informações, basta saber a que fim os dados se propõem. Provavelmente para assegurarem o uso intencionalmente apropriado de recursos financeiros. A intenção parece ser de forjar um consenso em torno da legitimação dos grupos de pesquisa (de excelência e consolidados), numa visão antagônica ao mundo real.

O mundo, hoje, dividido em rápidos e lentos, expõe um cenário crescente de turbulências. Rápidos são as agências internacionais e o governo ao elaborar e manobrar estratégias para assimilação de mudanças; lentos somos nós da universidade, que submetemo-nos acriticamente às imposições cada vez crescentes de normas que na verdade não mudam nada, apenas tomam nosso tempo na construção de um mundo de contas, nem sempre real.

Goergen (1985) afirma que a pesquisa pode ser avaliada por sua integração com o ensino e com a extensão, idéia comungada também por Marques (1994) e Barreto (1994). Podem servir de parâmetro o entrosamento da graduação com a pós-graduação, o regime de trabalho dos docentes, e a quantidade e qualidade da produção científica.

Esta qualidade pode ser avaliada pela análise dos veículos de publicação e pela repercussão na comunidade, a obtenção de prêmios, a regularidade da produção. A presença de pesquisadores apoiados por programas de Bolsa de Pesquisa do CNPq e ligados a programas de pós-graduação bem conceituados pela CAPES.

Na educação contábil, pode-se pensar em pesquisa contabilizada - situação que permite ao pesquisador controlar estritamente as condições sob as quais são feitas as observações, controlar as variáveis para haver validade, observar, contar, medir e descrever características, mensurar, comparar. Passa a haver uma crença generalizada nos princípios científicos de eficiência, racionalidade e produtividade numa postura de neutralidade, como se isto fosse possível.

Porém, para avaliar a pesquisa, os critérios devem ser inspirados na academia, respeitando parâmetros em cada área de conhecimento, em conformidade com as vocações e peculiaridades institucionais. Dois itens parecem se destacar: qualidade da produção científica e competição dos grupos de pesquisa. Mas, que qualidade é esta?

Em 3 de abril de 2000 foi aprovado o projeto que cria os Fundos Setoriais de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico³⁹. Para o governo, a expectativa é de que os fundos criem um fluxo permanente e estável de recursos destinados à solução de problemas econômicos e sociais de interesse da população. Surpreendentemente, os Fundos Setoriais passaram a ocupar um lugar de destaque na política de C&T do Brasil, aumentando os recursos potencialmente disponíveis e deslocando a ênfase da política numa direção empresarial e tecnológica.

Com a implantação dos Fundos Setoriais, um problema manifesto foi a perda da capacidade do MCT de definir as prioridades dos investimentos por excessiva vinculação a setores econômicos. Estes fundos podem se constituir em fator de corrupção e destruição da pesquisa universitária. Essa discussão ocorre em momento em que a infra-estrutura das universidades está em precárias condições, os investimentos em pesquisa básica são escassos e irregulares (CHAUÍ, 2000).

Os recursos serão provenientes de 12 fundos setoriais, através da contribuição do setor privado, e formarão o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Este pacote parece fachada de privatização: desvia os objetivos da universidade aos interesses das empresas.

De 1995 até os dias de hoje foram anos drásticos para as universidades e para a pesquisa nacional, cujas conseqüências ainda não podem ser dimensionadas.

Em 1996, através do Decreto nº 1.857 de 10 de abril, foi criado o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX). Para o programa, núcleo é conceituado como um grupo organizado de pesquisadores e técnicos de alto nível em constante interação, com competência e tradição reconhecidas. Os núcleos serão avaliados no penúltimo ano de vigência do apoio (de um total de quatro anos), pela produção científica ou tecnológica, capacidade de

³⁹ Fonte: <http://www.cnpq.br>

treinar e formar novos pesquisadores e técnicos, realização de consultorias no país e no exterior, pela regularidade na produção, experiência na produção e reprodução de conhecimentos, associação com pesquisadores brasileiros ou estrangeiros, desenvolvimento de processos e produtos inovadores, etc. A avaliação subsidia a indicação sobre a renovação ou não dos projetos em andamento e é realizada através de análise de relatórios anuais de atividades desenvolvidas e visitas de avaliação.

Na realidade, a criação do PRONEX visa o dismantelamento da pesquisa universitária, em razão dos núcleos de excelência passarem “ao largo da instituição enquanto tal, existindo como existem, no mercado, as microempresas e franquias” (CHAUÍ, 2000: 46).

Nas universidades estaduais paranaenses, segundo informações obtidas junto à Diretoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), os trabalhos de pesquisa têm sido feitos individualmente ou em grupos, o assunto escolhido pelo pesquisador geralmente está ligado à sua atividade docente, há pouca conexão e interesses locais ou regionais, há pouco apoio e incentivo para montagem de grandes projetos e para a obtenção de recursos, a pesquisa é aleatória, de baixos resultados, com pouca conexão com a realidade local, inexistente uma política de pesquisa - ausência na instituição de uma filosofia que possibilite e/ou incentive o desenvolvimento da pesquisa.

No âmbito estadual, embora a Constituição Estadual exija a aplicação de 2% do orçamento para a área de pesquisa, ficamos mais de dez anos sem receber verbas específicas para esta atividade. Porém, com a criação da Fundação Araucária, órgão de fomento à pesquisa do Estado, a expectativa era de melhora.

Vale citar que o Fundo Paraná - criado pela Lei Estadual nº 12.020 de 9 de janeiro de 1998, destina 2% da receita tributária do Estado do desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná. Desse percentual, até 30% são destinados à Fundação Araucária, até 20% ao Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR) e até 50% ao Serviço Social Autônomo Paraná Tecnologia.

A Fundação Araucária de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná é uma entidade de Direito Privado que ampara à pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos do Estado do Paraná. Seus recursos financeiros têm origem no Fundo Paraná.

O órgão que supervisiona os trabalhos ligados à ciência e tecnologia no Paraná é a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que atualmente desenvolve um projeto de acompanhamento e avaliação dos principais indicadores universitários. Com a autonomia das IES, a SETI está criando um sistema de acompanhamento e avaliação dos indicadores educacionais, administrativos, financeiros e de pesquisa e extensão. A definição dos indicadores está sendo feita em conjunto com as IES paranaenses. Apenas a quantificação faz parte do projeto.

Infelizmente, a tão sonhada “FAPESP” paranaense decepcionou os pesquisadores (o primeiro edital da Fundação foi lançado apenas em maio de 2000) e os recursos têm sido bem menores do que o estipulado. Tristeza maior surgiu ao analisarmos as propostas dos candidatos a governador do Estado do Paraná nas últimas eleições. O discurso dos mesmos não foi muito animador quando argüidos explicitamente sobre a Fundação Araucária, o que nos remete a um futuro incerto.

Com o avançar das discussões sobre a possível criação da Universidade do Paraná, pela reunião de duas instituições federais, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Centro Federal de Educação Tecnológica - PR (CEFET), e seis universidades estaduais, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) espera-se obter uma mudança no quadro atual de pesquisa no Estado, com a possibilidade de criação de uma rede estadual de ensino superior e de pesquisa, que oportunize o surgimento de iniciativas desafiadoras e significativas para o progresso do Estado e do país.

O trabalho de pesquisa em sinergia, nesta nova instituição, poderá trazer inúmeras vantagens, tanto em termos de financiamento, custos, aumento de potencialidades e, principalmente, ações concretas de reversibilidade de resultados para a sociedade, minimizando alguns problemas e até se antecipando na prevenção de outros.

Em maio de 2001, causou estranheza e revolta a divulgação do 1º edital de chamada de projetos do Fundo Setorial de Infra-estrutura, pela FINEP, porque, embora se trate de uma concorrência, determinou que no mínimo 80% dos recursos previstos seriam reservados às universidades federais. Tal situação gera graves repercussões, já que em São Paulo e Paraná, por

exemplo, as instituições públicas de ensino superior e de pesquisa são, na sua maioria, estaduais. A decisão de priorizar recursos à recuperação de infra-estrutura das universidades federais atendeu critério de urgência, que 2/3 dos doutores em atividades de pesquisa no Brasil estão naquelas instituições.

Um programa de financiamento de infra-estrutura de universidades, com verbas de 1 bilhão de dólares do BNDES, foi lançado em 1998. Seria maravilhoso, em especial para o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, jocosamente, as universidades particulares foram contempladas e as universidades públicas, de forma geral, foram extremamente prejudicadas, ficando praticamente sem verbas.

Desenvolvimento envolve segredos tecnológicos e raramente os laboratórios universitários poderão manter-se em liberdade de pesquisa, pensamentos e divulgações do conhecimento obtido se estiverem intimamente envolvidos em uma pesquisa tecnológica industrial.

Para Schwartzman *et al.* (1995, p.4),

o apoio à ciência básica deve ser mantido e ampliado, dando-se especial atenção à qualidade, segundo os padrões aceitos internacionalmente. A ciência acadêmica ou básica, entendida no seu sentido mais amplo, como a atividade de pesquisa desinteressada (que não responde a demandas práticas de curto prazo), continua sendo essencial para o Brasil.

Isto significa que a pesquisa básica deve ser valorizada e não abandonada, visando apenas o desenvolvimento da pesquisa aplicada.

Em algumas universidades a qualidade da pesquisa é medida através de publicações em periódicos, trabalhos apresentados em reuniões profissionais, livros e capítulos de livros. A qualidade do trabalho é medida pelo prestígio do periódico e o número de citações feitas ao autor. Também se constituem em indicadores de qualidade e influência a nomeação para emissão de pareceres ou editor de um periódico, distinções e prêmios da profissão, nomeação ou eleição para uma associação profissional nacional, convites para escrever trabalhos ou dar palestras. Pode-se reconhecer a produção acadêmica através da inclusão de artigos em publicações mais populares ou leigas. A avaliação pode ser realizada por colegas docentes da própria instituição e de outras, por chefes de departamento e diretores, por especialista. A aferição tem sido meramente quantitativa.

Fava de Moraes e Armelin (1995) apontavam questões de maior interesse a serem avaliadas: “nossas universidades possuem capacidade própria para produzir competitividade, conhecimento científico e inovação tecnológica? É útil compará-las, quanto ao desempenho, às grandes universidades de pesquisa norte-americanas e européias através dos mesmos parâmetros? Como?”

Com as novas políticas para o ensino superior, que atingem diretamente a pesquisa, ela deve continuar a ser desenvolvida espontaneamente por grupos de pesquisadores, ou deve ser resultado de um planejamento prévio da universidade?

Em alguns setores é possível encontrar mais pessoas administrando a pesquisa do que a realizando dentro dos laboratórios, o que gera desequilíbrios e distorções sobre a própria natureza do trabalho científico. Houve crescimento desmesurado da influência de não-pesquisadores nas decisões das burocracias externas, em detrimento das decisões de órgãos colegiados que, supostamente, representariam e velariam pelos valores acadêmicos na seleção de projetos e alocação de recursos.

Cria-se um fantástico mundo de cifras, no qual a avaliação se reduz à pesagem, em que neutralização e padronização fazem parte do vocabulário vigente, numa versão da racionalidade instrumental que, de forma simplista e apolítica, registra fenômenos que refletem uma realidade puramente quantitativa. Há um reducionismo presente na matematização das questões da pesquisa, que não reconhece as facetas qualitativas dos fenômenos da vida real. Lamenta-se que o paradigma epistemológico do positivismo mantém-se fortemente e, em alguns casos, quase que exclusivamente atrelado às estratégias de avaliação e ao desenvolvimento de pesquisas na universidade.

É preciso romper com a injusta e irreal articulação da avaliação com financiamento, idealizada pelos organismos internacionais. Em nome de uma avaliação quantitativa e excludente, grupos de pesquisa, áreas do saber, pesquisadores e instituições têm sido prejudicados pelo privilegiamento de grupos e projetos cujo desempenho quantitativo sobressai-se, muitas vezes, devido a manipulações, procedimentos manhosos e troca de favores.

4.4 RESSURGÊNCIA DA PESQUISA: APOSTANDO NA RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA AVALIAÇÃO

O crescimento da produção econômica encontra-se absolutamente vinculado à produção de conhecimento; portanto, quanto maior o quadro de profissionais qualificados para desenvolver atividades de pesquisa, maiores as chances do país progredir econômica e socialmente.

Contudo, a prática da pesquisa no âmbito do trabalho universitário não tem sido contemplada por todos os setores ou áreas. Há um resquício de ausência de tradição de pesquisa, fruto da política educacional vigente no país, que não valoriza a pesquisa como elemento fundamental da vida universitária.

Cunha (1989, p.30-31) assinala “a necessidade de compor a tão sonhada autonomia com o necessário controle social de seu produto, em termos de ensino e de pesquisa, em quantidade e qualidade”. Autonomia significa “a capacidade para definir e realizar sua pauta de pesquisa”.

No que concerne à produção de conhecimento, Luckesi *et al.* (1996, p.115) dizem que ela deve ser autônoma, “baseada em nossa realidade, resposta aos urgentes problemas que nós enfrentamos; em síntese, que ela seja, para nós, uma oportunidade para que possamos dizer a nossa palavra sobre nossas urgências, necessidades e problemas”.

Indagamo-nos: Como deve ser realizada a avaliação e com qual periodicidade? Quem deve fazer a avaliação? Quais os critérios? Por que até hoje não se instituiu uma avaliação qualitativa da pesquisa como parte de um processo permanente de avaliação institucional?

A diminuição de recursos para a pesquisa é resultado do desenvolvimento da economia brasileira e do tipo de participação do Estado. O papel que o Estado tem desempenhado na formulação e implementação de política científica e tecnológica tem sido determinante, muito embora se alterem prioridades. Atualmente, a intenção do governo é de desobrigar-se do fomento à pesquisa na universidade.

Para sobreviver, a universidade cria mecanismos, fazendo emergir uma forma de dependência para com o mercado, que passa a adquirir paulatinamente opções de controle sobre a produção acadêmica.

Segundo Singer (2001), numa visão de universidade como empresa, há controversa proposta de avaliar a produtividade de docentes individualmente, por escola e departamento, destinando mais verbas às pessoas e coletivos que se mostrarem mais produtivos.

Há uma corrida alucinada na formação de grupos de pesquisa, nem sempre com manifestação de afinidade entre os integrantes; há a exigência de muitas publicações. A cobrança por produtividade se faz presente a ponto de professores pouco produtivos serem apontados e discriminados por colegas da mesma instituição.

A análise de resultados de projetos de pesquisa é precária, não é objeto de análise sistemática da instituição.

As políticas estatais de desenvolvimento científico e tecnológico limitam-se, na sua maioria, a programas de fomento para quem pedir ou enviar projetos dentro do âmbito dos programas. Ou para quem se submeter a programas concebidos por burocratas ou tecnocratas do sistema, nem sempre em consonância com políticas significativas para a sociedade, para o desenvolvimento científico ou até mesmo para os governos no poder. (BOTOMÉ, 2001, p.308)

A mudança na visão de avaliação decorre de mudanças substanciais na universidade, sob a interferência de muitos fatores como o clima institucional, a estrutura interna de poder, o momento político-econômico do país, mas decorre principalmente de uma vontade dos dirigentes, professores e alunos por mudança. Então, não há motivos para temer uma avaliação institucional global, desencadeada pela própria comunidade acadêmica e expressa através de um projeto.

A avaliação institucional é preocupação das instituições de ensino superior nos dias atuais, tendo em vista a qualidade das funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano Nacional de Educação, ao Decreto nº 2.026/96 do MEC e à Portaria nº 302 de 07/04/98 faz-se urgente discutir e analisar a avaliação da pesquisa na universidade.

Muito tem se discutido sobre as novas políticas educacionais e sobre avaliação global da universidade, mas em se tratando de avaliação da produção científica, na prática, poucos elementos têm sido construídos - daí o tema vir a se constituir num verdadeiro desafio, em termos de que se propõe a analisar a avaliação da produção da pesquisa no campo das políticas públicas.

Para Santos Filho (2000, p.45-46), a ciência na pós-modernidade,

é julgada pela eficiência e pela efetividade e transforma-se em tecnologia. A ciência [...] é vista não como uma forma de conhecimento livre de valores, mas como um discurso como qualquer outro, não havendo então base meritocrática para privilegiá-la no lugar da teoria criacionista, da astrologia ou de qualquer outra teoria sobre raça ou gênero. Isto significa que não há argumento racional para impedir que qualquer outro discurso tenha lugar nos currículos e na pesquisa da universidade.

Considerando a pesquisa como atividade fundamental numa instituição de ensino superior, no intuito de analisar a produção científica da Universidade no campo das políticas educacionais, há a necessidade de abordar, em reuniões rotineiras, aspectos específicos das leis em vigor, assim como a articulação entre as políticas públicas e a gestão do sistema educacional, e das políticas institucionais e a gestão das universidades. Ponto fundamental é uma recuperação dos mecanismos de formulações das leis e de suas estratégias, frente ao financiamento internacional da educação brasileira.

O que se entende por ensino superior e por produção de conhecimento é base para analisar a universidade e a produção científica na perspectiva de novas políticas públicas para a educação. É necessário que a universidade esteja produzindo conhecimentos que possam influir sobre os modelos sociais, econômicos, políticos e culturais como uma entidade que não se limita apenas a produzir conhecimento e deixá-lo restrito aos que o possuem e manipulam, ou não se limita apenas a repartir conhecimentos, privilegiando o que é de interesse de grupos de poder.

Deve-se assegurar a todos a possibilidade de acesso ao conhecimento, pois ‘quem tem o conhecimento tem o poder’ e a universidade não tem ainda consciência disto. A relevância da liberdade na escolha dos temas de pesquisa surge como forte componente reflexivo para o pesquisador analisar a que fim se destina sua pesquisa. Os ditames do mercado cerceiam a liberdade, que é uma das principais conquistas da universidade.

É preciso compreender que conhecimento está sendo produzido na universidade, já que nele está o poder de despertar, ativar, refletir, agir, desafiar, encontrar soluções, antecipar problemas, sobreviver, resgatar, provocar. Em que tipo de pesquisa? Pesquisa de mercado? O mercado impõe relações implacáveis, em que se caracteriza a exigência de obediência, sob pena da exclusão do processo. Isto parece mais uma relação escravista. Qual o conhecimento que tem sido priorizado, em termos de produção, nos dias de hoje? E quais são as

perspectivas para a produção de conhecimento no próximo milênio? A universidade tornou-se um balcão de negócios, descaracterizando completamente sua função de pesquisa. Num intuito de provocar a reflexão, vale resgatar citação de Goergen (1998, p.7) quando aponta que “a sociedade precisa de uma nova ciência e de um novo cientista que sejam capazes não apenas de conhecer e de transformar estes conhecimentos em instrumentos de domínio e exploração, mas de traduzi-los em forças plenificadoras do humano”.

Portanto, perante esta nova realidade de ciência que tende a aflorar, é necessário

um novo modo de fazer ciência que valoriza o oportuno, a situação e as circunstâncias em oposição às verdades fora do espaço e do tempo, exige também novas formas de aprender a fazer ciência. Um dos pontos mais importantes a ser aprendido talvez seja o de fazer ciência no tempo e para o tempo (GOERGEN, 1998, p.25-26).

Parece que grande ênfase tem sido dada à pesquisa, porém a universidade parece cada vez mais estar sendo compelida a ser produtora de informações e não produtora de conhecimento. Há forte tendência à manutenção da positivização da pesquisa, impregnando todas as áreas de conhecimento.

Fica explícita a necessidade das IES aceitarem como desafio analisar criticamente a pesquisa, propondo alternativas de avaliação da produção científica das universidades. É possível repensar a universidade frente às novas políticas educacionais através da avaliação universitária, pois as questões de avaliação estão permeando as discussões nas universidades e fazem parte da ordem do dia do próprio governo. Na perspectiva da autonomia universitária almejada pelas universidades públicas, há a preocupação com um possível controle do resultado do ensino e da pesquisa. Quem melhor do que a própria universidade para analisar sua produção científica?

Saber do significativo impacto que as pesquisas têm suscitado, junto à comunidade interna e externa, é ponto crucial para a universidade e para a própria comunidade. É, portanto, necessário um mapeamento periódico da organização e evolução da pesquisa brasileira na universidade, viabilizando um sistema de avaliação dos grupos atuantes em pesquisa, linhas de pesquisa, permitindo uma aferição qualitativa e quantitativa da produção científica nacional.

Seguindo essa lógica, ressurgem velhos questionamentos: Como avaliar os resultados e a qualidade da produção científica da universidade? Que contribuições a pesquisa tem trazido para a universidade e para a comunidade? O que pesquisamos e para quê? Que contribuições as pesquisas têm trazido para a melhoria da qualidade de vida da população? De que forma os conhecimentos novos produzidos estão sendo divulgados? Quem tem se apropriado desses conhecimentos? A universidade investe na formação de novos pesquisadores? De que forma? Que tipo sadio de competitividade pode haver se o fluxo de verbas é totalmente desigual e se a desigualdade é regional e institucional?

Por sua vez, Milton Santos (2000, p.46) constata que “a competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o para tomar seu lugar”. Os pesquisadores, assim como as pessoas em geral ficam cada vez mais isolados e solitários, e quanto mais isoladas, menos potentes para reagir à fábula que aí se apresenta.

As universidades, de acordo com Zainko (1999, p.24),

não podem se eximir de participar da construção de uma nova cultura, produzindo conhecimentos fundamentais para a compreensão do momento que se vive, adaptando-se aos novos tempos e, principalmente, assumindo por meio de suas atividades de pesquisa, de busca e reflexão permanentes, a sua capacidade de antecipar e influenciar as mudanças, orientando suas ações na direção de um desenvolvimento humano durável e solidário.

Funari (1997) diz que a universidade tem que se dedicar a assuntos para os quais não existem consumidores ou mercados como matemática pura ou física básica, contanto que estes estudos possam dialogar com a ciência mundial.

A questão do retorno social das pesquisas não pode ser discutida sem repensarmos a função social, a responsabilidade social da universidade. Nesta direção, Barreto (1994, p.34) pensa que se trata de “situar a questão da qualidade da pesquisa na universidade, dentro do contexto maior da função social e da natureza das atividades do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea”.

Afirma Schwartzman (1985, p.59) que

a manutenção de um sistema forte e competente de pesquisa universitária, com grande autonomia e orientação acadêmica, mas ao mesmo tempo vinculada a atividades educacionais, de um lado, e de aplicações, por outro, é uma condição essencial para o

sucesso de qualquer política de desenvolvimento científico, educacional e tecnológico do país.

Dentro do cenário construído pela avassaladora onda de ideologia da globalização, permanece presente uma visão positivista de ciência e de avaliação, cujas limitações são muitas como intenções explícitas de controle social, tendo o pesquisador, numa espécie de quietismo e desânimo generalizado, um discurso neutro e dogmático, quase que um sussurro perante os destroços do neoliberalismo.

O modelo de ciência que se impôs historicamente, e no qual fomos educados e socializados na vida acadêmica até nossos dias, é um modelo positivista que triunfou no desenvolvimento das ciências naturais e em seus espetaculares progressos nas aplicações tecnológicas. Dessa forma, se impôs como único modelo de concepção científica, adquirindo o monopólio da cientificidade. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.99)

Moreira (2001, p.97) alerta para a questão de que, dos anos de 1920 aos de 1970, “a pesquisa, fortemente pautada no positivismo, descreve o mundo, partindo do pressuposto de que tais descrições podem ser empregadas em um planejamento voltado para promover o progresso, o aperfeiçoamento social”.

Diz ainda o autor que

comprometido com a ciência, o pesquisador utiliza regras lógicas na linguagem e no método e propõe-se a originar um conhecimento que se revele útil. Questões como a produção social da ciência, as relações de poder nela envolvidas, os aspectos éticos da pesquisa são colocados à sombra. A intenção é desenvolver tecnologias práticas que possibilitem melhorar a vida das pessoas, definindo e disciplinando, ao mesmo tempo, os indivíduos responsáveis por tais tarefas (MOREIRA, 2001, p.98).

Dos anos de 1970 aos de 1990, Moreira (2001, p.99) assinala a presença de uma fase de crítica na pesquisa, um momento de reconceptualização; os fenômenos são investigados com apoio dos métodos e metas da ciência social e da pesquisa comportamental, com forte tendência a compreender os fatos, porém, “o interesse em compreender não exime o pesquisador da pretensão de transformar o campo, tanto teórico como institucional”.

Goergen (1985, p.202) ressalta que o volume de pesquisas não é indicativo seguro de seu valor, sendo que

pesquisa de boa qualidade é aquela cientificamente competente, criativa e socialmente relevante [...] dela esperam-se resultados confiáveis que contribuam para a ampliação

dos conhecimentos e abertura de novos caminhos para a interpretação da realidade e a solução de problemas.

Este autor lembra ainda da responsabilidade do pesquisador ante os grandes problemas que afligem a sociedade. Diz que “os temas são escolhidos levando em consideração sua relevância social, seu compromisso com a história e fora do horizonte sócio-cultural de nossa sociedade” (GOERGEN, 1985, p.203).

As pesquisas podem estar se desenvolvendo sobre ciência, tecnologia e sociedade como forma de se atingir uma sociedade justa, humana e solidária, em que a ciência e a tecnologia sejam ferramentas fundamentais na promoção de fins socialmente relevantes.

Moreira (2001, p.116) mostra a realidade nos bastidores das universidades quando expõe que

temos sido bastante receptivos às exigências de mais produção, mais pesquisas, mais seminários, para que os programas de pós-graduação em que atuamos sejam conceituados. Talvez, em alguns casos, a conseqüência possa ser um gasto excessivo de tempo no esforço por aumentar quantitativamente nossa produção e pouco tempo reservado para leituras mais cuidadosas, para análises mais rigorosas do existente, para a sugestão de alternativas que melhor articulem e desenvolvam uma perspectiva democrática, que mais intensamente desafiem e ameacem o projeto hegemônico.

A crença na neutralidade e na objetividade não tem hoje mais sustentabilidade. A dúvida e a incerteza estão presentes na prática da pesquisa; há uma solidariedade de preocupações⁴⁰, nossas preocupações têm sido, muitas vezes, comuns. Para Milton Santos (2000), dois problemas se fazem presentes: a fragmentação da realidade e a falta de continuidade das pesquisas, do avanço continuado na exploração do tema. Reforça que a relevância social é critério importante para ação do pesquisador.

Milton Santos (1997, p.20) alerta para o fato de que

copiamos as formas de elegância dos outros, de tal maneira que recusamos uma forma de expressão que não seja oriunda da elegância dos outros, em vez de buscar uma elegância fundada na nossa cultura. Cada cultura pode criar suas próprias formas de elegância. Inclusive, o abuso das citações, típicas de uma certa elegância universitária européia e norte-americana, não é a forma de elegância brasileira, nem latino-americana. Não estou sugerindo que se eliminem as referências às idéias centrais - venham de onde vierem -, mas nós sabemos também que as citações são cada vez mais um exercício político, uma das grandes distorções da vida universitária.

⁴⁰ Termo descrito por Milton Santos (2000).

Em caso de análise de prioridade em termos de pesquisa, principalmente diante da concorrência para aquisição de verbas, temas que não se traduzam em conhecimento relevante para o ensino não podem ocupar o lugar de assuntos que tenham a ver com a formação do aluno (BARRETO, 1994).

A mensuração do desempenho em pesquisa é multidimensional. Tomar uma única medida como parâmetro faz com que não se avalie toda a extensão do desempenho do papel do pesquisador.

“O período atual tem como uma das bases esse casamento entre ciência e técnica, essa tecnociência, cujo uso é condicionado pelo mercado. Por conseguinte, trata-se de uma técnica e de uma ciência seletivas” (SANTOS, M., 2000, p.65). A ciência, produzindo o que interessa ao mercado, faz configurar o progresso técnico e científico nem sempre como um progresso moral.

A invasão do mundo da pesquisa e do ensino é cada vez maior e mais dissimulada, através de um cerco das idéias. A busca pelo consumo é limitada e unidirecionada. O consumidor é produzido pelas empresas hegemônicas, mesmo antes de serem produzidos os produtos.

Neste mundo de exclusões, a insegurança se traduz nas relações entre pesquisadores e professores. Os pesquisadores competem pela pesquisa, pela ascensão na instituição. Cada um por si, como animais na selva, onde

os papéis dominantes, legitimados pela ideologia e pela prática da competitividade, são a mentira, com o nome de segredo de marca; o engodo, com o nome de marketing; a dissimulação e o cinismo, com os nomes de tática e estratégia. É uma situação na qual se produz a glorificação da esperteza, negando a sinceridade, e a glorificação da avareza, negando a generosidade (SANTOS, M., 2000, p.61).

Mudanças de temas de pesquisa, cujos resultados pudessem atribuir novo sentido à existência das pessoas e do planeta.

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua

visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2000a, p.15)

O descompasso entre o ritmo da universidade e do mundo empresarial faz com que este compre pacotes tecnológicos prontos, de aplicação imediata (GOERGEN, 1998, p.69). Segundo o autor, a situação é perversa, “uma vez que a sociedade, a maior interessada na produção de ciência e tecnologia nacionais, exige, como consumidora, produtos de última geração que só podem ser obtidos ou pela importação direta dos produtos ou pela compra rápida do *know-how* técnico-científico para produzi-los”.

Sob esse prisma, Catani e Oliveira (2002, p.28-29) ressaltam que

o processo de acumulação de capital leva os produtores a buscar o reconhecimento ou a imposição de um valor de seus produtos, bem como desacreditar ou vulgarizar produtos e produtores concorrentes. A luta para adquirir uma posição dominante concretiza-se, muitas vezes, mediante ocupação de cargos, participação em comissões, busca de verbas, poder político de decisão, prêmios de reconhecimento, realização de consultorias, etc. Acumular capital científico, portanto, representa a forma básica de adquirir essa espécie particular de capital tão importante no campo: a autoridade científica, ou melhor, a capacidade e a competência científica para falar e agir legitimamente.

Goedegebuure *apud* Polidori (2001, p.48) afirma que o mercado não existe para a educação superior, pois há sempre um elemento público ou do governo que interfere sobre ele, podendo considerar-se que no “ambiente do ensino superior, há um comportamento de quase-mercado, em vez de um mercado na pureza do significado do tema”.

Cada vez mais, visualizamos situação de dependência da pesquisa, da produção de conhecimento, perda do poder, controle dos subservientes, num processo de perda gradativa da caracterização da autonomia da universidade.

O que se registra, na realidade, é o sufrágio cruel e insustentável de artilosa situação: países que investem maciçamente em pesquisa são produtores de conhecimento, enquanto a maior parte dos países, entre estes o Brasil, são consumidores de conhecimento. Agrava-se a situação quando em países como o nosso fazem indiscriminadamente cópias de ciência e tecnologia de outros países, sem uma análise mais profunda sobre nossa realidade e nossas necessidades.

As peças do quebra-cabeça vão, pouco a pouco, encaixando-se. Sob a falácia de ajuda, o FMI dita as orientações e as ordens: a universidade é cara para o Estado, há a necessidade de racionalizar gastos, o dinheiro é gasto inescrupulosamente, a produtividade é baixa, há pequena articulação da pesquisa com setores produtivos, é preciso que a pesquisa se mantenha por si só, é preciso obter recursos associando-se com as empresas, prestando serviços, privatizando, a universidade é uma organização social. E qual é o significado de pesquisa para uma organização social?

Sabidamente, Chauí (1999a, p.222) alerta que, em uma organização, uma pesquisa é

uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado [...] é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais.

Em se tratando de liberdade de investigação em contraposição ao dirigismo científico, o comprometimento ideológico faz-se fundamental.

A produção intelectual de uma universidade deveria, em princípio, alcançar e interessar toda a comunidade, o entorno social de que é parte e que a mantém. Os problemas sociais, econômicos, culturais, educacionais e ambientais da comunidade e da região em que está a universidade deveriam ser parte de sua temática de investigação, como objeto de diagnóstico, proposição e desenvolvimento. (MENEZES, 2000, p.15)

Deve haver interesse em desenvolver pesquisas na e com a comunidade, colocar os problemas da comunidade no centro das tematizações, manter canais concretos de articulação com as escolas e outras entidades culturais.

A crença na neutralidade e na objetividade não tem mais sustentação. A dúvida e a incerteza fazem parte de nossas preocupações (SANTOS, M., 2000). Estão nossos objetivos de estudo voltados para atender agências de fomento? Escolhemos problemas que outros elegeram? Pesquisamos para ganhar pontos em relatórios e ter prestígio ou por compromisso com a transformação da sociedade? A alegada falta de recursos não pode ser aceita passivamente. A atribuição de recursos é decisão política.

O individualismo proposto por este modelo desfavorece a relação de grupos de pesquisa, a democracia de participação e compromisso com a relevância social.

Individualismo e egoísmo são fenômenos perversos. Além do que, “os competidores estão desprovidos de identidade” (FORRESTER, 2001, p.35). Estão todos arreando a bandeira da concorrência: por verbas, por prestígio, por descobertas, por quantidades. Não parece haver preocupação em concorrer por contribuir com um maior número de pessoas desta ou daquela comunidade. Como diz Zilles (1992, p.36), “o mundo da pura objetividade e da pura racionalidade torna-se [...] um mundo inabitado e inabitável”.

Sendo a pesquisa uma das atividades fins da universidade, sofre em parte críticas de diversas origens. Considerando que ainda hoje no Brasil não existe um sistema de avaliação da pesquisa que aborde aspectos qualitativos, além dos meramente quantitativos, respeitando as especificidades das instituições, propomos tornar permanente a avaliação das atividades de pesquisa nas universidades públicas como parâmetro de avaliação da própria universidade. Este tipo de avaliação pode oportunizar uma participação mais efetiva das universidades na elaboração das políticas públicas de fomento à pesquisa.

O controle da produção científica está nos gabinetes dos órgãos nacionais e internacionais de financiamento. Obriga-se o avaliado a adotar determinados comportamentos; incentiva-se a adoção de posturas instrumentalizadas no sentido de mostrar um bom desempenho. Condiciona-se o pesquisador a adaptar-se às regras, a adotar posturas, a acreditar em propostas, a não enxergar outro caminho possível. O mesmo vem ocorrendo com a universidade e com a sociedade, num processo gradativo de perdas cinicamente justificáveis - crime maior do capital, as perdas da dignidade e responsabilidade.

Evidencia-se que o segredo da felicidade é gostar daquilo que é preciso fazer. Este é o propósito de todo o condicionamento, fazer as pessoas aceitarem o destino do qual não podem escapar, sem apresentarem nenhuma forma de resistência, sob pena de exclusão. Falsifica-se a idéia do consenso e a ausência de conflitos parece ser o caminho correto para a inclusão e modernização.

O condicionamento está voltado para a construção de uma sociedade perfeita, homogênea, desprovida de espaço para dúvidas e contestações. O caminho para o futuro é único, sem atalhos ou trilhas alternativas. O triunfo da tecnologia sobre os homens, legitimado pelas necessidades do mercado, a homogeneização e a superficialidade do quantitativo neste

maravilhoso mundo das contas carente de limites morais e éticos conduz inevitavelmente a um mundo decadente e desumano.

Para Boaventura de Sousa Santos (2001, p.19), depois de anos de domínio absoluto da globalização hegemônica, ou do que se ficou a chamar de Consenso de Washington, este conselho já não existe, “internamente, ele ainda continua, mas é evidente que ele é hoje extremamente contestado pelas forças exteriores”.

Pressentindo o fim da euforia neoliberal, a sociedade civil, ao olhar para os problemas advindos com o modelo econômico vigente e sentir que são evidentes os sinais de esgotamento do otimismo neoliberal, abre frentes de luta contra o governo que demonstrou ser subserviente. Entre os que negam a política governamental instalada no Brasil e em outros países, fazendo resistência e propondo novos caminhos, estão os movimentos sociais. A luta que se trava é pelo futuro, em busca da reestruturação da identidade de um povo. Esta luta pode se dar no âmbito da resistência ativa, tratada por Saviani (2002)⁴¹ como um movimento de enfrentamento, de resistência coletivo que se contrapõe a propostas desumanas de governos corruptos, desleais e injustos.

Outro exemplo de luta estabelece-se através da realização anual do Fórum Social Mundial⁴², em Porto Alegre, que se constitui como um fórum alternativo com expressiva participação de organismos não-governamentais e movimentos populares de todo o mundo.

Neste momento em que um novo governo assume as diretrizes do país emerge a esperança de mudanças. Em termos de ensino superior, o ministro da Educação Cristovam Buarque afirma que uma das metas do governo é a renovação da universidade pública brasileira. Propõe a invenção de uma nova universidade pautada na responsabilidade, na ética e na justiça social.

É o momento propício para inserirmos, nesta nova proposta de universidade, em que provavelmente se destaque um novo rumo para as questões avaliativas, a ressurgência da

⁴¹ Entrevista concedida ao Jornal da UNICAMP, out.2002. Disponível no endereço: <http://www.unicamp.br>

⁴² O Fórum Social Mundial será um espaço internacional para a reflexão e as organização de todos os que se contrapõem às políticas neoliberais e estão construindo alternativas para priorizar o desenvolvimento humano e a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais [...] O resultado que dele se espera é a identificação de caminhos e propostas mobilizadoras para manifestações e ações concretas da sociedade civil. (Página oficial do Fórum Social Mundial – <http://www.forumsocialmundial.org.br>)

pesquisa na universidade pública brasileira através de uma nova morfologia avaliativa, essencialmente conduzida por elementos éticos, justos e solidários na busca de humanização e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E INSTITUCIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE:

Potencialidades e desafios

Nestes tempos de falso triunfalismo, a verdadeira resistência é a que batalha por valores que se consideram perdidos. (SABATO, 2000, p.161)

O surgimento tardio da universidade e a tímida preocupação com a pesquisa contribuíram para um atraso significativo do Brasil em termos de produção científica e desenvolvimento.

O positivismo mantém forte influência, direta ou indiretamente, nas atividades desenvolvidas na universidade, em especial, no ensino e na pesquisa.

Políticas neoliberais impostas por órgãos internacionais e consentidas pelo governo assolaram a educação brasileira, com graves repercussões para a educação superior, produzindo situações e indicadores irrealistas, geradores de imagens mascaradas da universidade pública brasileira, conduzida irresponsavelmente a um processo de destruição. Com a indução destas políticas, consensos foram fabricados e falsificados, no intuito de moldar a universidade a uma empresa, de forma acrítica, despolitizada e passiva, sob pena de estar irremediavelmente condenada à morte. Surgiu a universidade que não age, não pensa, não reflete, apenas opera.

Critérios avaliativos, com tendência estritamente homogeneizadora e teratogena foram eleitos, desrespeitando o que a universidade tem de mais peculiar que é exatamente a ausência de homogeneidade. Ignoram-se as significações dos processos.

O perverso processo de exclusão introduzido na prática universitária, principalmente através da avaliação, elege perdedores e vencedores, gerando mecanismos

burocráticos de compensação e de incentivo a atividades assistencialistas que compõem programas e projetos de bancos internacionais, como recompensa aos que foram excluídos.

Sinais de esgotamento apontam para o fim do Consenso de Washington, com evidente e crescente perda de credibilidade do neoliberalismo que, atualmente, está mais na defensiva do que na ofensiva. Programas fracassaram, o desemprego aumentou e a pobreza atingiu níveis inimagináveis. A privatização de empresas estatais, a eliminação de barreiras alfandegárias, a abertura das portas ao capital estrangeiro - nada disso funcionou. Vislumbra-se o surgimento de uma nova etapa com um movimento alternativo ao que aí se apresenta, e como deixa aflorar Milton Santos, a luta é por uma outra globalização, por um Brasil possível.

A nova paisagem social resultaria do abandono e da superação do modelo atual e sua substituição por um outro, capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma vida humana digna, relegando a uma posição secundária necessidades fabricadas, impostas por meio de publicidade e do consumo conspícuo. (SANTOS, M., 2000, p.148)

A universidade precisa revalorizar o domínio público, as agendas democráticas e de cidadania, em que mostre seu papel insubstituível na defesa e formação da cidadania democrática; deve abrir-se a novos saberes e poderes; cruzar-se com movimentos sociais e cívicos, voltar-se para os problemas sociais e de civilização; reinventar e dignificar sua especificidade organizacional, afastando modelos burocráticos e racionalistas, importados dos setores econômicos e produtivistas, como enfatiza Lima (1997).

Parece ter sido relegado a um segundo plano o debate sobre o papel social da universidade, pois o exercício desta responsabilidade é uma meta fundamental no resgate social da universidade pública e gratuita.

A falta de dinheiro não é mais desculpa para a desvalorização da pesquisa pelos órgãos governamentais, mas sim o interesse em manter os privilégios da classe dominante, fortalecendo a polaridade extrema entre incluídos e excluídos. Aumentar a fração do produto interno bruto destinada para a educação é imprescindível, em especial, para a pesquisa e desenvolvimento, numa política de pesquisa totalmente articulada às demais políticas nacionais.

Num país como o nosso, mesmo com a abertura e a estabilização econômica, o setor produtivo sofre ameaças pela competição internacional. Se nos afastarmos, em termos de produção científica e tecnológica, da esfera mundial, principalmente através de políticas

específicas, vamos indubitavelmente ficar à margem da evolução da história, conduzindo a sociedade brasileira como um todo a uma situação irreversível de pobreza em amplos sentidos: pobreza de recursos, criatividade, planejamento e conhecimento.

No projeto de universidade operacional, produtivista e empresarial, não há preocupação com as condições indignas em que se encontra a maioria da população brasileira. Neste ínterim, o papel da universidade constitui-se em trabalhar politicamente para construir articuladamente saberes básicos e aplicados, e lutar para combater o arrocho de verbas para o setor social.

Em nome da racionalidade científica, privilegia-se o conhecimento técnico, conduzindo aceleradamente a epistemologia positivista por uma tecnoburocracia, dificultando e enuviando cada vez mais o desenvolvimento da pesquisa e da avaliação universitária. É preciso propor a avaliação que conquiste a comunidade em função de sua seriedade e justiça, superando o positivismo impeditivo na formação de uma consciência crítica da realidade resgatando, sobretudo, o compromisso com o humano.

Constatamos que estamos vivendo numa sociedade projetada a partir de um modelo americanizado proposto, aplicado e avaliado por estranhos; insuportavelmente perfeito, num espetáculo sedutor que desnacionaliza, despersonaliza, homogeneiza, condiciona, controla e vigia. A indução a um tipo fragmentado de sociedade, visão de mundo e de educação faz parte de um processo de condicionamento em que há a configuração do ideal para a nação. Resta saber, que nação é esta?

Para além do neoliberalismo, na luta contra o crescimento quantitativo em todos os setores, faz-se urgente repensar o sentido da tecnologia impregnando o dia-a-dia de nossas vidas; é preciso reorientar o sentido da vida humana por um caminho que privilegie os pensamentos crítico e complexo.

Não podemos acreditar que um país se modernizará sem um sistema de pesquisa comprometido, sobretudo, com a vida no planeta, e cabe a nós da universidade o empenho, não em nos adaptarmos às regras do fraudulento jogo neoliberal, mas em darmos sustentação à pesquisa e à universidade pública, transformando a avaliação num subsídio fundamental. Para tal é necessário urgentemente destruir a articulação entre avaliação e financiamento. Urge o estabelecimento de uma política de financiamento de pesquisa congruente,

justo e solidário que privilegie, através de uma avaliação qualitativa, acima de tudo, além do avanço do conhecimento, a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro.

A idéia é de uma união regional e nacional em defesa da pesquisa na universidade brasileira, todos congregados sob o manto da ética, da verdade, da liberdade e da responsabilidade social.

Navegando contra a corrente, é preciso que a pesquisa e a avaliação sejam colocadas a serviço de um projeto nacional emancipatório, no qual as pessoas definam prioridades e assumam responsabilidades.

Acreditando como Boff (2000, p.205) que atualmente tudo está em crise e que “tempos de crise são tempos de transformação e de criação”, principalmente quando há o entenebrecimento da dignidade humana e a instalação do ocaso da qualidade de vida de grande parte dos cidadãos do planeta, a universidade precisa ousar e se aventurar por um sistema de avaliação legítimo, digno e qualitativo, a fim de resgatar o sentido da pesquisa, num processo de transformação de um mar de carências em um mar de possibilidades minimizando, o máximo possível, a miséria e a degradação ambiental.

Diferente do paradigma da modernidade, excludente e degradante, a luta é pela construção de um paradigma holístico e includente. Os tempos mostram a necessidade da procura de um novo modelo de conhecimento, um modelo para uma vida mais digna e solidária.

De uma resistência passiva, teórica e individual a essa tendência dominante, acreditamos na estratégia da resistência ativa, através da mobilização de organizações coletivas que galvanizem forças na construção de formas efetivas de enfrentamento com formulação de alternativas às medidas propostas pelo governo. A esta proposta, acrescentamos o tempero essencial de Boaventura de Sousa Santos (2001), quando ilumina a trilha dizendo que as novas alternativas devem ser pautadas por uma saudável rebeldia de ação e pensamento.

Resignificar a avaliação, a pesquisa e a universidade pode ser apenas uma face de um processo transformador. Na outra face, aparece o desafio muito maior, que é de resignificar o próprio ser humano.

Propomos o enfrentamento das políticas excludentes, injustas e desumanas através de uma nova morfologia avaliativa que promova a ressurgência da pesquisa na

universidade, por um encantamento qualitativo coletivo que atue no combate da excludência e da desumanização. Nossa competência permite-nos colocar em ação a construção de práticas coletivas, mais do que teorias, assumindo urgente e definitivamente a posição de protagonistas neste processo de transformação para um mundo novo, mais ético e justo.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. A provincialização do Brasil. **Veja**, ano 34, n.32, p.20, 2001. Ponto de vista.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **O brasão e o logotipo**: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, Márcio. Desafios na organização e na gestão da universidade. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). **A universidade possível**: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. p.17-56
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23
- _____. Retomadas. In: SADER, Emir (Org.). **Contracorrente**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.17-43
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**. Problemas e discussões. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- _____. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da USP, 1971.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudo sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.
- BARROS, Fernando A. F. de. **Confrontos e contrastes regionais da ciência e tecnologia no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 1999.
- BARRETO, Vicente. Condicionantes da qualidade na pesquisa universitária ou o avanço do conhecimento. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v.12, n.1, p.31-37, 1994.
- BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, v.1, n.2, p.5-14, 1996.
- BENAYON, Adriano. **Globalização versus desenvolvimento**: o jogo das empresas transnacionais - ETNs - e a periferação por meio dos investimentos diretos estrangeiros - IDEs. Brasília: LGE, 1998.
- BIANCHETTI, Robert G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris.** Brasília: Letraviva, 2000.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Sistema de ciência, tecnologia e ensino superior como parte de uma política de Estado. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). **A universidade possível: experiências da gestão universitária.** São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. p.305-343

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 10 jul.2001. p.2. Col. 2.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providencias. **Diário Oficial da União,** Brasília, 29 nov. 1968. P.10369, Col. 4.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 nov. 1995. p. 19257.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996. p.27833, Col.1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 jan. 2001. p.1, Col.1.

BUENO, Cezar. A pesquisa científica no Brasil está em alerta. **Folha de Londrina,** Londrina, 20 nov. 1999. p.2A

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo Dias (Orgs.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 1998. p.15-35 (Coleção Questões da Nossa Época; 65).

CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. **Articulação pesquisa/ensino na universidade brasileira: o caso do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina.** Londrina: Ed. da UEL, 1997.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** São Paulo: Papirus, 2000. p.13-48 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.15, n.1, p.7-21, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p.99-118

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os ventos do progresso. **Revista Discurso**, n.8, p.31-56, 1988.

_____. De alianças, atrasos e intelectuais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 1994. p.6-8. Caderno Mais.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a. p.211-222

_____. A universidade operacional. **Adunicamp**, v.1, n.1, p.6-9, 1999b.

_____. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000. p.27-51

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHINALI, Luis Alfredo. **Fênix e a globalização (ou Malthus revisitado)**. Tese (Doutorado) - UNICAMP/FE, Campinas, 1998.

CNPQ. Diretório dos Grupos de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: jun. 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Avaliação institucional na universidade pública. **Avaliação**, v.2, n.3, p.43-51, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 31)

CUNHA, Luiz Antônio. Universidade e sociedade: uma nova dependência? **Adusp**, n.9, p. 22-25, 1997.

_____. Dimensões sociais da gestão universitária. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998a. p.53-84

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998b. p.11-25

_____. Era uma vez um rei chamado D. João VI... **Caros Amigos**, n.9, p.5-7, 2001.

DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. São Paulo: Autores Associados, 1999. p.95-104

DE BLASI, Jacqueline; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Avaliação institucional nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.15, n.1, p.113-121, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e tecnológico**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Qualidade e pesquisa na Universidade. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE DE SÃO FRANCISCO, 3., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1994. p.46-59.

_____. Vende-se educação. **Rev. de Educação AEC**, n.118, p. 33-50, 2001.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**, v.2, n.2(4), p.19-29, jun. 1997a.

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997b. p.71-89

_____. O ensino de graduação e a pesquisa: construção e reconstrução do conhecimento e sociedade. **Avaliação**, v.3, n.3(9), p.21-30, 1998.

_____. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Avaliação**, v.4, n.3, p.27-50, 1999.

_____. **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**, v.7, n.1, p.9-33, 2002.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.51, p.91-105, 1998.

FAVA DE MORAES, Flávio; ARMELIN, H.A. A universidade brasileira e a pesquisa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1995. p.2. Tendências e Debates.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. Análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FEATHERSTONE, Mike. Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES; Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p.61-99

FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p.37-64 (Coleção Questões da Nossa Época; 88).

FORRESTER, Viviane. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 26)

FUNARI, Pedro Paulo. A universidade brasileira rumo ao terceiro milênio. **Adusp**, n.12, p.52-55, 1997.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. São Paulo: Autores Associados, 1999. p.77-93

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

_____. Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001b.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.66, n.153, p.201-214, 1985.

_____. A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.17, p.5-29, 1998.

GOERGEN, Pedro. A crise da identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p.101-161

GUIMARÃES, Reinaldo. **Avaliação e fomento de C&T no Brasil**: proposta para os anos 90. Brasília: MCT/CNPq, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914 - 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IZIQUÉ, Cláudia. Produção crescente. **Pesquisa Fapesp**, n.81, p.18-22, nov.2002.

JAMESON, Fredric. Globalização e estratégia política. In: SADER, Emir (Org.). **Contracorrente**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.133-158

KEIM, Ernesto Jacob. **A epistemologia e a avaliação da qualidade institucional em universidades confessionais**. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

LAMPERT, Ernani. A problemática da pesquisa na universidade. **Perspectiva**, v.19, n.68, p.57-65, 1995.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Licínio Carlos. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 23-62

LÖWY, Michel. **Ideologia e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LYOTHARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1988.

MARQUES, Juracy C. Qualidade na pesquisa universitária. In: Seminário Nacional de Novas Universidades Brasileiras, 9., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994. p.1-7

MELO, Adriana Almeida Sales de. **Educação e hegemonia no Brasil de hoje**. Maceió: EDUFAL, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas e educação. **Estudos Avançados**, n.13, p.7-47, 1991.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.131-150, 2000.

MENEGHEL, Stela M.; LAMAR, Adolfo Ramas. Avaliação como construção social - reflexões sobre as políticas de avaliação da educação superior no Brasil. **Avaliação**, v.6, n.4, p.17-26, 2001.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

MORAES, Ana Shirley de França. Contribuições da reforma universitária para o aumento da demanda de trabalhadores da classe média ao ensino superior brasileiro. **Educação Brasileira**, v.17, n.34, p.51-70, 1995.

MORAES, Ana Shirley de França. A universidade brasileira no final do século XX e o mercado de trabalho. **Educação Brasileira**, v.19, n.38, p.73-91, 1997.

MORAES, Sílvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p.201-247

MORAES, Sílvia E.; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Apresentação. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 7-14

MORAIS, Ana Sílvia; ABBUD, Lia. Será que vai sobrar vaga? **Veja**, ano 34, n.32, p.80-82, ago. 2001.

MORAIS, Regis de. **A universidade desafiada**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p.91-119 (Coleção Questões da Nossa Época; 88)

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

- MOROSINI, Marília. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr, João dos Reis (Orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p.225-254
- MOROSINI, Marília; LEITE, Denise B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p.123-147
- NUNES, César A. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. São Paulo: Autores Associados, 1999. p.57-75
- OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000. p.55-81
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento público da educação e seus problemas. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.123-144
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Maria Zákia L. A avaliação de curso: uma dimensão da avaliação na universidade. **Adusp**, n.18, p.30-35, 1999.
- PASSADOR, Cláudia Souza. O modelo de estado gerencial, as organizações sociais e o ensino universitário: virtudes e riscos iminentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.15, n.1, p. 37-48, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- POLIDORI, Marlis Morosini. Avaliação do ensino superior: as influências na implantação dos sistemas. Os casos brasileiro e português. **Avaliação**, v.6, n.4, p.35-54, 2001.
- PUCCI, B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Impulso**, v.5, n.10, p.33-42, 1991.
- RAMOS, Oswaldo Luiz. Saúde. In: SCHWARTZMAN, Simon (Ed.). **Ciência e tecnologia no Brasil: política industrial, mercado de trabalho, instituições de apoio**. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1996. p.389-409
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco:** reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil:** 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SABATO, Ernesto. **Antes do fim:** memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SADER, Emir. As transformações internacionais e a crise brasileira-Perspectivas. **Caderno de Educação**, p.10-15, 1993.

_____. **Século XX:** uma biografia não-autorizada. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SALAMA, Pierre. Novas formas da pobreza da América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8.ed. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, v.26, n.1, p.13-32, 2001. (Entrevista concedida aos professores Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito, na Universidade de Wisconsin - Madison - EUA).

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. **Adusp**, n.11, p.16-20, 1997.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Especificidades da universidade: implicações para a avaliação institucional. **Pro-posições**, v.6, n.1[16], p.9-21, 1995.

_____. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. **Avaliação**, v.4, n.3, p.9-24, 1999.

_____. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p.15-60

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; 42)

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon. Desempenho das unidades de pesquisa: ponto para as universidades. **Rev. Bras. Tecnol.**, v.16, n.2, p.54-60, 1985.

_____. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. In: SOUSA, Eda C. B. M. de. **Avaliação em instituições de ensino superior**. v.6, p.249-280, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* Ciência e tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global. In: SCHWARTZMAN, Simon (Ed.). **Ciência e tecnologia no Brasil: política industrial, mercado de trabalho, instituições de apoio**. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 1995. p.1-59

_____. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. **Educação Brasileira**, v.18, n.37, p.1-45, 1996.

SCHWARTZMAN, S. *et al.* Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p.149-175

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A universidade, a pós-graduação e a produção de conhecimento**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p.41-70

_____. O desafio da educação superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**, v.5, n.2(16), p.7-24, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA JUNIOR, José dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em**

questão: reformas do estado e da educação superior. São Paulo: Autores Associados, 1997. p.7-39

SILVEIRA, Elisabeth; VALLE, Lílian do; ALVES, Nilda. A pesquisa no Brasil: de volta à clandestinidade? **Tempo e Presença**, n.299, p. 20-24, 1998.

SINGER, Paulo. A universidade no olho do furacão. **Estudos Avançados**, v.15, n.42, p.305-316, 2001.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; 78)

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **(Des)ajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

_____. **Educação no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TRINDADE, Héglio. Universidade, ciência e Estado às vésperas do novo milênio. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: Ediupf, 1997. p.49-56

TSSALIS, Constantino. Por que pesquisa nas universidades? **Ciência e Cultura**, v.37, n.4, p.570-572, 1985.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre educação superior**. 2.ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 16., 1993, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1993.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.1.

WARDE, Miriam Jorge. Síntese: Políticas para o ensino superior - os assaltos a uma instituição mal constituída. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p.279-281

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação. **Avaliação**, v.4, n.1(11), p.23-26, 1999.

ZILLES, Urbano. Valores no mundo de hoje. In: ENRICONE, Delcia (Ed.). **Valores no processo educativo**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992. p.32-45

ŽIŽEK, Slavoj. Por que todos adoramos odiar Haider. In: SADER, Emir (Org.). **Contracorrente**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.65-77