

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DE BOURDIEU

Elaine Cristina Navarro<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com base em um estudo bibliográfico, portanto é uma pesquisa teórica de caráter qualitativo. Tem por objetivo apresentar uma análise das políticas de avaliação do ensino superior, com base em conceitos de *habitus*, *campo* e *capital econômico*, *cultural* e *social* advindos das ideias do Sociólogo Pierre Bourdieu. Pretende-se também revelar a avaliação como estratégia que acentua as desigualdades sociais, quando utilizada como regulação pelo sistema neoliberal.

Os fundamentos teóricos que impulsionam as reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho são a reforma do Estado, a elaboração das políticas de avaliação ao longo da história do país, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este tido como um instrumento da política educacional de regulação e controle do Estado.

Utilizou-se o pensamento de Bourdieu (1993, 1998, 2001), Dias Sobrinho (2015, 2003, 2000), Luckesi e Freitas (2012), Shiroma (2014), entre outros, pois esses autores favorecem a compreensão das contradições e inadequações do sistema de avaliação da educação superior.

Destaca-se que com base em Bourdieu, apresentam-se os conceitos de *campo*, *habitus*, *capital social*, *capital econômico* e *capital cultural* que auxiliaram na análise e compreensão das relações contraditórias de regulação e controle estabelecidas entre Estado e as Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito aos processos de avaliação.

Para tanto, será necessário antes, fazer uma abordagem do neoliberalismo de modo a favorecer a compreensão das intenções políticas e econômicas que permeiam as políticas educacionais criadas a partir da Reforma Gerencial do Estado nos anos de 1995.

O neoliberalismo vem sendo praticado em nosso país desde a década de 1990, em face da crise política instalada com o golpe militar de 1964, que, associado à crise de acumulação do capital marcou os anos 1980 com índices altíssimos de inflação e com a consequente queda do crescimento da economia. Observa-se que nos anos de 1970 houve um crescimento médio

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Letras e Pedagogia. E-mail: elaineocrnavarro@gmail.com

de 8,8% do PIB, caindo, nos anos de 1980 para 3,0%, de acordo com dados do Departamento Intersetorial de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

O neoliberalismo tem como principal característica a ação da lógica de mercado que diminui a atuação do Estado em diversas áreas. A centralidade da reforma neoliberal está na busca de superar a crise enfrentada pelo capitalismo, dando mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras.

Bianchetti (1999) afirma que, enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações,

[...] o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 1999, p.88).

Consoante ao neoliberalismo, a atuação do Estado deve ser mínima, focada em áreas como segurança pública e justiça, garantindo assim a manutenção da ordem social que é desestabilizada pela crise econômica.

Uma das consequências dessa política neoliberal foi a implantação da Reforma do Estado, publicada em 1995, tendo como autor Luís Carlos Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

A implantação do Plano Bresser Pereira aumentou a governança<sup>2</sup> do Estado com um papel de intervenção no mercado e nos meios de produção, criando um modelo de Estado que Shiroma e Evangelista, caracterizam como sendo:

Uma das estratégias de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de “empoderamento” e de “protagonismo local”. De outro lado, a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil imputou-lhe o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo-as como parceiras e corresponsáveis no provimento das políticas sociais. No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. Esse breve percurso permite compreender os fenômenos da multiplicação das parcerias público-privadas, a forte inserção do setor privado na

---

<sup>2</sup> Governança refere-se às mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação (*soft governance*).

definição e execução de políticas públicas, o aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal. Conclui-se que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador. Modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24)

Essa forma de gestão e de expansão estatal acarretou uma ineficiência do Estado em atender algumas necessidades dos cidadãos, como as políticas sociais, entre elas a educação, que no Plano de Bresser foram qualificadas como serviços e não mais como um direito social.

Segundo Silva e Gentili (1996), para a concepção neoliberal, o Estado é visto como ineficiente no gerenciamento das políticas públicas. Neste sentido, a educação, passa a ser uma mercadoria, tratada como um bem de consumo e não mais como um direito social. Desse modo, os objetivos da educação se voltam para a eficiência e a produtividade, na perspectiva de uma formação que se afasta de valores, nega a cidadania e se preocupa com o desenvolvimento de habilidades e competências para favorecer o mercado de trabalho e o sistema de produção capitalista.

Fica evidente que a educação tem papel fundamental para o projeto neoliberal, pois legitima as desigualdades sociais, econômicas, culturais sendo usada como instrumento para a manutenção do sistema econômico capitalista. Assim, “a escola que na origem grega designava o lugar do ócio, é transformada em um grande negócio”. (SHIROMA, 2004, p. 120). Quanto menor a qualidade da educação e maior forem os distanciamentos culturais e econômicos dos sujeitos, maior será a dominação hegemônica dos grupos de poder.

Essa política de governo teve como consequência a expansão do ensino superior por meio da iniciativa privada, reforçando assim o descompromisso do Estado. Entretanto, o Estado não se afastou do processo, apenas deixou de ser o provedor e assumiu o papel de controle. Exemplo disso, são as avaliações externas praticadas pelo INEP que assumiram um papel de fundamental importância nos processos.

O INEP organiza suas ações a partir da perspectiva da refuncionalização do Estado, que decorre dos reais objetivos das políticas neoliberais de avaliação, que se efetivam por meio de procedimentos de avaliação e controle, tendo-se assim o Estado – regulador <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Estado Regulador que devolve a gestão aos administradores e gestores profissionais, segundo regras que permitam maior flexibilidade nos procedimentos e eficácia dos resultados. O controle social é garantido através de mecanismos de prestação de contas e de publicitação dos resultados. **Para o próprio Estado fica reservado o direito e a responsabilidade não só de estabelecer as regras que**

Para tanto, faz-se necessário apresentar a história do INEP e de suas políticas e avaliação. De acordo com o histórico apresentado no Portal do MEC, o INEP foi criado em 13 de janeiro de 1937 e chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Um ano depois, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, que regulamentou e organizou a estrutura da instituição, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Nesse ínterim, foi nomeado para o cargo de diretor geral do órgão o professor Manuel Bergström Lourenço Filho.

De acordo com o Decreto-Lei, em seu art. 2º, a responsabilidade do INEP era:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Em 4 de julho de 1952, o professor Anísio Spíndola Teixeira, assumiu a direção do Instituto que passou a dar maior ênfase à pesquisa, com o objetivo de fundamentar a reconstrução educacional do Brasil em bases científicas. Essa ideia foi concretizada com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os Centros Regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP.

De acordo com Tiballi (2018, p. 2), nesse período,

[...] a adoção da racionalidade científica para os estudos investigativos das questões educacionais instituiu um modo próprio de pensar a educação brasileira naquele período, e os pesquisadores que adotaram aquele pressuposto investigativo o fizeram imbuídos do compromisso

---

**regulam o mercado de serviços, como garantir a confiança pública nas instituições e a coesão social através do estabelecimento de normas de justiça e equidade e de aferição de desempenho (CLÍMACO, 2005, p.37) (grifo nosso).**

com a modernização da sociedade e com a renovação das políticas educacionais e das práticas educativas escolares.

A publicação dos resultados das investigações era feita em dois periódicos especializados em educação: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP e a Revista Educação e Ciências Sociais. As notícias e informações eram divulgadas no Boletim Informativo.

Anísio Teixeira manteve-se no cargo até o golpe militar de 31 de março de 1964, entretanto, mesmo com seu afastamento da direção, sua influência no INEP não diminuiu. Em abril de 1964, Carlos Pasquale, representante da educação particular, assumiu a direção do INEP.

No ano de 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo e foi denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Seu objetivo, à época, era realizar levantamentos a respeito da situação educacional do país. Os resultados deram base à reforma educacional do Ensino de 1º e 2º Graus, imposta pela ditadura militar, pela Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que propôs políticas educacionais para o desenvolvimento do país.

No site do INEP, no link ‘História’ é apresentada a cronologia de criação do instituto e os diversos períodos subsequentes que receberam as seguintes denominações:

- 1972 a 1975 – “tempos de documentação”, pela ênfase na modernização dos processos de documentação;

- 1976 a 1979 – “tempos de desmonte”, pois a sede do INEP foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Quando reestruturado, o Instituto conquistou reconhecimento nacional e internacional;

- 1980 a 1995 – “tempos da comunidade acadêmica”, momento em que o papel do INEP é reforçado como financiador da pesquisa educacional;

- 1995 a 2002 – “tempos da agência de avaliação”. Neste período, o instituto cumpriu basicamente duas funções: a de produzir e disseminar a informação educacional e a de realizar avaliação do sistema educacional brasileiro.

Nos anos 1990, a primeira iniciativa se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura<sup>4</sup> (SEEC), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), do Ministério da Educação.

---

<sup>4</sup> O SEEC, de acordo com site do INEP, foi criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Executando ações como a coordenação, o levantamento e o tratamento dos dados e informações de responsabilidade do MEC, frente ao Sistema Estatístico Nacional.

Em 1997, a SEDIAE foi integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o INEP foi transformado em autarquia federal.

Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central para suas atividades as avaliações em praticamente todos os níveis da educação no país.

Consoante à Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003, em seu art. 1, o INEP deveria atingir um conjunto de objetivos referentes ao sistema de educação nacional. Com sua transformação em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, fica estabelecido como função:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino;
- Apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no **desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional**;
- Desenvolver e **implementar** sistemas de informação e documentação com estatísticas, **avaliações educacionais**, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais;
- Subsidiar a formulação de políticas por meio da **elaboração de diagnósticos** e recomendações decorrentes **da avaliação da educação básica e superior**;
- **Coordenar o processo de avaliação** dos cursos de graduação;
- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- Promover a disseminação de informações sobre a qualidade da Educação Básica e Superior;
- Articular-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- Publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2003. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>) (grifo nosso).

Atualmente, o INEP é uma referência para a educação no país, principalmente pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. O Instituto tem como principal finalidade aferir a qualidade da educação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), de modo que os resultados subsidiem a elaboração das políticas voltadas à elevação da qualidade do ensino.

Observa-se, contudo, que as finalidades previstas na Portaria não se concretizam com os fins planejados, a lógica de sua efetivação é cheia de contradições. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 58) “nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações”.

Ao analisar criticamente as políticas de avaliação, percebe-se uma contradição, pois, na prática, evidencia-se a aplicação de instrumentos estruturados para standardizar os resultados, ao passo que os resultados deveriam ser a motivação para a elaboração de políticas com outros fins. Desse modo, a avaliação e seus resultados induzem o processo educativo, enquanto deveriam ser direcionadas por ele para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficientes.

Entende-se que os resultados dos processos avaliativos deveriam ser um diagnóstico indicando a direção para o planejamento de políticas e ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Acontece que as IES se organizam para obter resultados positivos no *ranking* nacional, o que lhes dá visibilidade comercial e competitividade. As IES se descuidam do processo pedagógico formativo, concentrando-se no treinamento de alunos para realizarem exames como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (*ENADE*).

Sob essa lógica, a educação tem sido subjugada a um desmonte, pois os governos têm criado políticas que, sucessivamente, tratam de sucatear a educação pública no país, seja pela má formação, desvalorização dos profissionais e até pelas políticas de avaliação. Com tal processo de desmonte os governos neoliberais abrem espaço para que a educação privada se expanda.

Sobrinho (2010), a respeito da expansão e do fortalecimento da educação privada acrescenta que, ao passo que ela é estimulada e favorecida pelo sistema de governo,

faz com que o conhecimento e a formação percam seu sentido de direito público e adquira um sentido de bem privado voltado para benefícios individuais, “sendo levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 199)

O que se constata, é que a avaliação não tem subsidiado a elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade e para o fortalecimento da educação pública para todos. Na verdade, é uma forma que o Estado regulador encontrou para colocar em prática seus objetivos de expansão do mercado que se distanciam de ações relacionadas aos processos de melhoria da qualidade do ensino referenciada no social, e da valorização e fortalecimento do ensino público no país.

Nessa relação contraditória, a força do capital econômico se sobrepõe ao capital cultural, e, de acordo com Bourdieu (1989, p.55):

[...] os padrões da indústria e do comércio se opõem aos professores: os primeiros são mais fortemente dotados de capital econômico relativamente ao capital cultural, ao passo que os segundos são mais fortemente dotados de capital cultural comparativamente ao capital econômico.

Para Bourdieu (1998), *Capital Cultural* refere-se aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social. Por exemplo, é o conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiências com teatro, artes, idiomas e boas maneiras. Segundo o autor,

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2001, p. 73)

Já o *Capital Econômico* está relacionado às questões econômicas, de acúmulo de capital e os bens de posse do sujeito. O *Capital Econômico*, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo.

Apesar de o capital econômico ser a fonte de todas as outras formas de capital, Bourdieu compreende que é o capital social que tende a ser transformado em capital econômico ou em capital cultural. Assim, o *Capital Social* vincula-se às redes de relações sociais que o sujeito possui com outros agentes. Para o autor, esse capital se define como:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67)

Em sua teoria, Bourdieu (1998) considera que as desigualdades escolares possuem origem social e, com isso, faz - se necessário ir além dos dons de cada aluno para que seja



explicado o fracasso ou o sucesso escolar. O sistema de ensino vigente contribui com o padrão social existente e por isso deveria haver uma mudança na estrutura deste modelo para a transformação social.

A escola, na prática capitalista, tem sido usada para acentuar os distanciamentos e desigualdades entre as classes sociais, favorecendo a relação de dominação que se mantêm e se perpetua ao longo das décadas. Pois, quanto menor qualidade tiver o ensino, menor capital cultural terá a classe popular e, como consequência, maior será o controle social e a força controladora do Estado.

Nessa perspectiva, a avaliação praticada não pretende apenas aferir a ampliação de capital cultural dos avaliados, o que ela objetiva é atender ao interesse do Estado em implantar uma política neoliberal que vem favorecendo a expansão desordenada da educação superior privada, privilegiando assim o interesse e o poder dos detentores do capital econômico.

Lembra-se que para o Estado Regulador a função de controle social é estabelecida pelas atuais políticas de avaliação da educação superior praticadas pelo INEP/SINAES. Essas políticas se efetivam pelas normas que regulam os instrumentos utilizados no processo avaliativo, sendo aplicados às instituições de forma autoritária, punitiva e impositiva.

As IES, para manterem-se competitivas no mercado e conseguirem enfrentar essa situação opressiva, são submetidas às avaliações internas e externas, com critérios que não fazem a aferição justa do nível de qualidade do ensino. Essas avaliações levam em conta critérios como titulação do quadro docente, infraestrutura institucional e realidade socioeconômica dos acadêmicos, dados que isoladamente não atestam o nível de aprendizagem.

O instrumento formal utilizado para efetivar a avaliação é o ENADE, criado juntamente com o SINAES no ano de 2004, no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Neste governo havia uma expectativa popular de mudanças nas políticas de avaliação, porém houve pouca alteração mantendo-se o sistema de avaliação com a lógica de mercado praticada no governo neoliberal anterior.

O ENADE tornou-se componente curricular obrigatório e substituiu o antigo PROVÃO, que era o nome dado à avaliação aplicada até aquele momento. Trata-se de um exame aplicado pelo INEP, aos estudantes de cursos de graduação e que se caracteriza como um instrumento de caráter instrucional, que tem como finalidade avaliar os conhecimentos e habilidades por meio de exames aplicados em ciclos avaliativos, nos quais a participação do aluno é condição obrigatória para que ele obtenha seu diploma de graduação.

Retoma-se aqui a função de controle do Estado, como já mencionado. Clímaco (2005), explica que cabe ao Estado as funções de controle e avaliação, a fim de garantir que os objetivos

sejam cumpridos, promovendo uma competitividade que contribua para a progressiva qualidade.

Recorre-se ao pensamento de Bourdieu (1998) para a compreensão do Estado Avaliador, pensando na avaliação baseada nas concepções de “habitus” e de “campo”. O primeiro conceito surge da necessidade de apreender as relações entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência que produzem habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BORDIEU, 2011a, p. 87)

Já o conceito de “campo” em Bourdieu representa um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos. Como exemplo, cita-se o campo jornalístico, o campo literário, o **campo educacional** - aqui representado pela disputa em a força do capital econômico se sobrepondo ao capital cultural.

Para Bourdieu (1983), cada campo tem certa autonomia, possuindo suas próprias regras de organização e de hierarquia social, tendo em vista que cada “campo [...] se define, entre outras coisas, através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de interesses próprios de outros campos” (BOURDIEU, 1983, p. 89)

O que ocorre ao se discutir a avaliação nesse contexto teórico, é que a força que impulsiona a disputa no campo da avaliação advém do interesse de grupos que pretendem explorar e ampliar o capital econômico, fortalecendo sua hegemonia. Nessa disputa, as práticas individuais das instituições são influenciadas e modificadas pelas condições sociais impostas pelos resultados da avaliação, assim há uma reprodução de ações e representações intencionalmente adaptadas aos objetivos, da conciliação da oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais, ou seja, do mundo objetivo ao mundo subjetivo das individualidades.

As IES avaliadas atuam em consonância com seu capital social, sendo privadas ou públicas, cada qual com suas especificidades e desafios. O campo de disputa se acentua nas IES na tentativa de obterem melhores resultados e se manterem competitivas na lógica neoliberal do capitalismo.

Luckesi, assegura que, “[...]a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. [...] o medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios. (LUCKESI, 2011, p. 41)

O medo abordado por Luckesi revela-se na organização institucional, que é condicionada a se “enquadrar” no sistema em que as políticas públicas de avaliação aplicadas às IES estão repletas de ‘subterfúgios’ e contradições que expressam a convergência entre autonomia, controle e aferição de qualidade sem intervenção.

Tais políticas deveriam estimular processos avaliativos que por meio dos resultados serviriam como indutores de um planejamento direcionado para a ampliação cultural dos sujeitos avaliados. Não há essa intencionalidade nos SINAES. Contraditoriamente, as políticas de avaliação levam as IES a entrarem num “campo” de disputa, no qual sobrevivem aquelas que atendem às políticas estabelecidas por este Estado Avaliador.

Acerca dessa contradição, Dias Sobrinho (1997 apud Sousa, 2002, p. 20) argumenta que é

[...] compreensível que o Estado tenha a sua avaliação, que corresponda as suas necessidades gerenciais e políticas. Entretanto, como se acredita que o objetivo de um processo de avaliação seja menos o de controlar a qualidade das IES e mais o de promovê-la em bases sustentáveis, incentivando as instituições a buscar ininterruptamente a qualidade de suas ações não bastam os procedimentos de avaliação preconizados pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 2026, de abril de 1988.

As críticas que cabem no presente estudo são a respeito do conflito entre os objetivos a que se destinam teoricamente a avaliação e sua aplicação, com implicações que se distanciam do processo de ensino em si, já que os mecanismos atuais de avaliação não garantem a elaboração de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino;

Outros aspectos do processo avaliativo também são preocupantes visto que contrariam os princípios de autonomia e de liberdade acadêmica, uma vez que os instrumentos normativos são estabelecidos e impostos sem levar em conta o interesse da comunidade acadêmica, desconsiderando seu *habitus*, confrontando-se com a realidade educacional do país capitaneada por um governo de “exceção”.

Reafirma-se, portanto, que processo avaliativo efetivado pelo ENADE, antes de ser processo avaliativo da qualidade do ensino promove um campo de disputa inferiorizando o capital cultural em relação ao capital econômico, distanciando a educação dos seus verdadeiros fins.

### Considerações Finais

As IES, principalmente as privadas, estão submetidas aos efeitos de um cenário capitalista de disputa que acirra a busca por estabilidade e por crescimento econômico. Em consequência, o ensino superior privado, por sua significativa expansão nos últimos anos, precisa ser avaliado e deve se avaliar constantemente nos mais diversos aspectos.

Toma-se aqui a avaliação institucional numa dimensão ampla, porque é vista como um processo sistemático e contínuo, num ‘campo’ que busca levantar dados para traçar caminhos na melhoria dos processos da educação, sem deixar de lado sua missão científica e social.

Desse modo, a avaliação deve ser tomada como um instrumento necessário para o aprimoramento da gestão acadêmica nos seus sentidos pedagógico, científico, administrativo e econômico. O aspecto pedagógico e científico, que ora são tratados com descaso pelas políticas atuais, deveriam ter maior ênfase, pois estão intimamente ligados ao desenvolvimento humano, a emancipação dos sujeitos, a aquisição de capital cultural e a consequente transformação social.

No âmbito das IES, o que se constata pelos procedimentos utilizados e pelas políticas praticadas pelo INEP é que os fatores econômicos e administrativos se sobrepõem no planejamento institucional, que apresenta duas dimensões: uma administrativa externa – tratada com mais ênfase - controlada pelos instrumentos do sistema de avaliação institucional e que, contribui em menor escala com a qualidade social da instituição - e a outra, a dimensão pedagógica – tratada com menor importância – mas, que deve ser capaz de garantir a qualidade do ensino, da aprendizagem, das relações interpessoais e da função social do processo avaliativo como um todo.

O que se verifica é que os resultados da avaliação, além de não serem utilizados como diagnóstico para o planejamento e como norteadores de ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino, também não conseguem estabelecer articulações com a aquisição e ampliação do capital cultural. Desse modo, a avaliação não tem cumprido sua finalidade formativa, assim não pode ser considerada eficiente.

Marback Neto (2007, p. 188), destaca que “a avaliação só poderá ser digna desse nome se a sua cultura for o fundamento da construção da universidade, e, nessa medida, uma prática permanente em todas as áreas e momentos”. Segue dizendo que esta é uma cultura de difícil implantação, requer uma adequação ao ‘habitus’ dos envolvidos, pois deve ser participativa, analítica, abrangente, crítica e enfatizar a qualidade acima dos interesses mercadológicos.

Para que a avaliação cumpra de fato suas finalidades, seria necessário haver maior participação dos movimentos sociais de educadores organizados da sociedade civil e menor intervenção de poder do Estado avaliador na proposição de políticas públicas. A revisão das políticas públicas e dos mecanismos e instrumentos de avaliação até então concebidos precisa acontecer sob uma perspectiva democrática, na qual os envolvidos possam assumir maior participação, só assim haverá condições reais de se efetivar um planejamento com princípios direcionados para a melhoria da qualidade do ensino e que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento do país.

### Referências

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia e Política**, nº 19. Curitiba: UFPR, novembro de 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. (org) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. (org) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei n. 580 de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/noticias/1999/inep\\_ontem\\_e\\_hoje.doc](http://www.inep.gov.br/download/noticias/1999/inep_ontem_e_hoje.doc)> Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.255, de 25 de agosto de 2003. *Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/07/1938, Página 15169 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1938, Página 67 Vol. 3

BIANCHETTI, Roberto G. (1999). **Modelo neoliberal e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

CLÍMACO, Maria do Carmo. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

DIAS, Elizangela Teixeira Gomes. **Das Políticas de Avaliação à Provinha Brasil**. In: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil. 1 ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.

DIAS SOBRINHO, J. (2003). **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez.

DIAS SOBRINHO J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO. Avaliação e transformações da educação Superior Brasileira (1955-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba-SP, v.15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIEESE – Departamento Intersetorial de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em <[www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br).> Acesso em: 30 ago. 2018.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 86, n. 212, p. 179-185, jan.abr, 2005.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996. 232 p.

SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo. Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SOUSA, Ana Maria Costa de. FELTRAN, Regina Célia Santis (org.). Avaliação na educação superior. Capítulo 1. **Avaliação Institucional para a melhoria da aprendizagem**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto EVANGELISTA Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago.2014. ISSN 2237-258X, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> Acesso em: 30 de ago. 2022.

TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes. A participação dos intelectuais do CBPE na construção do pensamento educacional brasileiro - 1955/1964 (Relatório de Pesquisa de estágio Pós-doutoral). Universidade Federal do Paraná. Abril de 2017 a abril de 2018.