

# As políticas educacionais, a avaliação e o trabalho docente na educação superior no Brasil

Antonilda Vasconcelos de Barros  
[antonildavasconcelos@yahoo.com.br](mailto:antonildavasconcelos@yahoo.com.br) – UFPA

Carlos José de Melo Moreira  
[carpedfil@gmail.com](mailto:carpedfil@gmail.com) – UFOPA

Verônica Lima Carneiro  
[vercar1407@gmail.com](mailto:vercar1407@gmail.com) - UFPA

## Resumo

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de natureza teórica sobre as políticas educacionais, a avaliação e o trabalho docente na educação superior no Brasil, na perspectiva de analisar e compreender as relações mantidas entre essas três vertentes no âmbito educacional. A metodologia utilizada para a realização do estudo foi de caráter qualitativa. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e documental, considerando-se a literatura atualizada da área, bem como o estudo dos documentos oficiais que tratam sobre a avaliação na educação superior, na perspectiva de compreender seus impactos sobre o trabalho docente no atual contexto das políticas educacionais. Os resultados aferidos a partir do estudo evidenciaram que são significativos os impactos decorrentes das reformas educacionais e das avaliações implementadas no ensino superior sobre o trabalho docente. Além disso, dadas as orientações dos organismos internacionais relacionadas à focalização na educação básica, observa-se uma crescente desresponsabilização do Estado para com o ensino superior, num forte estímulo à privatização e mercantilização desse nível de ensino, impactando diretamente sobre o trabalho do professor que, cada vez mais é submetido à lógica exploratória mercadológica do produtivismo acadêmico, com repercussões negativas sobre a saúde docente.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Avaliação. Trabalho docente na educação superior.

## Educational policies, and work teacher evaluation in higher education in Brazil

### Abstract

This paper is the result of a theoretical research on educational policies, assessment and teaching in higher education in Brazil, from the perspective of analyzing and understanding the relations established between these three dimensions in the educational field. The methodology used for the study was qualitative in nature. Therefore, we performed a bibliographic and documentary, considering the current literature in the area, as well as the study of official documents that deal with assessment in higher education, in order to understand its impact on

teachers' work in the current context of educational policies. The measured results from the study showed that the impacts are significant educational reforms and assessments implemented in higher education teachers' work. Moreover, given the guidelines of international organizations related to focusing on basic education, there is a growing disengagement of the State to higher education, a strong stimulus to the privatization and commodification of this level of education, directly impacting the work of the teacher increasingly is subjected to the logic of productivism exploratory marketing academic, with negative repercussions on the health of teachers.

**Key words:** Educational policy. Assessment. Teaching in higher education.

## Introdução

Há pelo menos duas décadas, o Estado Brasileiro passou a se ocupar mais fortemente da temática da Avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação superior. O interesse pela questão, no entanto, não se dá sem motivações políticas de fundo. As reformas educacionais ocorridas nos países latino-americanos, e implementadas desde os anos de 1990 até a década atual, traduzem as demandas postas pela lógica do mercado, seguindo as orientações dos organismos internacionais, mesmo levando em conta as mediações necessárias.

No caso brasileiro, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995-2002, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com o objetivo de promover a reforma administrativa em nosso país. Para tanto, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), a partir do qual a educação, a saúde e outros serviços sociais, cuja responsabilidade anteriormente cabiam ao Estado, aparecem como serviço não exclusivo do mesmo, passando a ser considerados como serviço público não-estatal, podendo, dessa forma, serem assumidos pela iniciativa privada. O Estado, por sua vez, deixaria de exercer o papel de executor das políticas públicas, cabendo-lhe a função de regulador dos resultados via avaliação.

A avaliação, nesse contexto, vem ultrapassando os fins meramente educacionais e pedagógicos, sendo utilizada como forma de controle e regulação nos mais diferentes âmbitos da sociedade. No campo da educação superior, os debates em torno das propostas avaliativas implementadas pelo Governo, têm como um de seus eixos centrais a questão da concepção de avaliação instituída, isto é, seus princípios, finalidades, método de construção etc.

Nesse sentido, o trabalho dos docentes tem sofrido alterações em decorrência dos novos paradigmas que estão vigindo na sociedade, como as inovações tecnológicas e a conseqüente mudança no mundo do trabalho. Sendo assim, é de suma importância para a área

da educação a compreensão dos processos avaliativos implantados pelo Estado nas Instituições de Ensino Superior (IES), haja vista as modificações que os mesmos vêm exercendo sobre a morfologia do trabalho desses profissionais.

## **O ensino superior no contexto das atuais reformas educativas**

A expansão da educação superior no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, é marcada pelo crescimento da iniciativa privada, tendo sido o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso o maior impulsionador deste fato. Durante o governo desse presidente, coube ao Estado o principal papel de fiscalizador e avaliador destes serviços. Para tanto, a avaliação exerce um papel fundamental nesse processo, passando a ser utilizada como um verificador dos resultados obtidos.

Neves e Fernandes (2002), ao fazerem uma retrospectiva da educação no Brasil, em especial do nível superior de ensino, identificam as possíveis razões que levaram ao atual processo de privatização em que se encontra. Para tanto, os autores reportam-se à crise do capital ocorrida na década de 1970, e a repercussão que a mesma trouxe para os países capitalistas bem como aqueles que pertenciam à periferia deste sistema, dentre os quais o Brasil.

De acordo com os autores citados (op. cit.), para superação desta crise, surge um novo paradigma produtivo, o qual trouxe consigo uma série de alterações que provocaram mudanças na maneira de agir, pensar e sentir dos homens. A partir de então, começa a ser exigido um mínimo de escolarização das pessoas para a elaboração de determinadas tarefas, desde as consideradas mais simples, até as mais complexas.

No Brasil, a situação não foi diferente, o Estado também começou a ser cobrado pela sociedade, sobretudo pelo empresariado que necessitava de mão de obra qualificada, em relação a uma educação que suprisse minimamente as demandas apresentadas pelo mercado de trabalho. Entretanto, a ampliação do acesso à educação no país se deu de forma dualista e desigual, dado que, em geral, as camadas desfavorecidas economicamente, quando conseguiam acesso à educação, não passariam do grau de formação mais básico, preparando-se apenas para a elaboração do trabalho considerado mais simples, enquanto que as camadas privilegiadas da sociedade acessavam com maior facilidade o ensino superior, preparando-se para a realização do trabalho de natureza mais complexa.

Ainda em conformidade com Neves e Fernandes (2002), as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro em decorrência do novo processo de reestruturação produtiva, não são as únicas responsáveis pelas alterações do sistema educacional no Brasil. Eles apontam ainda outros pontos importantes que certamente têm uma parcela de contribuição nesse processo, são eles:

[...] O papel de subordinação exercido pelo Brasil como mais um integrante da periferia do sistema capitalista; dessa forma as novas diretrizes educacionais implantadas aqui obedecem aos imperativos do capital internacional para a América Latina os quais são financiados pelo BM e o FMI. Um outro fator importante apresentado por ambos, está relacionado à redefinição do papel do Estado, que a partir de 1995 com o PDRE, se desobriga das políticas voltadas para a área social como educação, saúde e previdência, sem, no entanto deixar de atuar no controle das mesmas (NEVES; FERNANDES, 2002, p.30).

Dessa forma, ainda segundo Neves e Fernandes (2002), o Estado passou a agir de maneira focalizada no tocante aos setores sociais. Sendo assim, em relação à educação escolar, passou a investir na educação das massas para a formação do trabalhador para desenvolver o trabalho manual, considerado mais simples e, no tocante à educação superior, o governo, especialmente a partir da década de 1990, vem adotando medidas de privatização para este nível de ensino, emergindo, assim, com grande força, o que os autores denominam de “os empresários da educação”, de modo que o Estado assume a formação para o trabalho simples deixando a formação considerada mais onerosa para as instituições privadas.

Oliveira (2005), em um artigo no qual discute a atual regulação das políticas educacionais na América Latina e as conseqüências advindas sobre os trabalhadores docentes, ressalta que, no Brasil, a regulação passa a ter mais vigor com o processo de reforma do Estado implementado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse período, ocorre o processo de privatização de empresas estatais responsáveis pelos serviços de energia, água, gás, telefonia e outros, e se criam as agências reguladoras.

Ainda segundo esta autora (op. cit.), as atuais formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência nos anos de 1990, no contexto de reforma do Estado brasileiro, bem como também em outros países da América Latina, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais, valorizando a escola como unidade do sistema, tornando-a núcleo da gestão e do planejamento, e focalizando a educação

básica e, principalmente, o ensino fundamental, em detrimento da educação de uma forma global e sistêmica, com prejuízos para a educação infantil e o ensino superior.

Para Oliveira (2005, p.764), “[...] Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza”. A autora (op. cit.) ao falar sobre a nova regulação das políticas educacionais na América Latina faz referência a alguns autores de âmbito internacional, os quais vêm desenvolvendo estudos e pesquisa sobre este tema. Dentre eles, cita Barroso (2003), o qual, embasado em análises realizadas em diferentes realidades nacionais, identificou três possíveis modelos de regulação, nomeando-os de: efeito contaminação, efeito hibridismo e efeito mosaico. O modelo adotado no Brasil e na América Latina, para Oliveira (2005), consiste no processo de regulação por de hibridismo, onde diferentes elementos trazidos por contaminação são combinados às formulações locais.

Relativamente à privatização da educação superior, nesse contexto, Lima (2002) destaca que os organismos internacionais têm grande influência neste processo, pois suas normas e diretrizes orientam que as verbas públicas destinadas à educação básica, especialmente à educação fundamental, devem ser maiores que os valores aplicados na educação superior, pois este nível de ensino poderia ser desenvolvido por meio da diversificação das fontes de financiamento.

É nessa perspectiva que, em um documento elaborado em 1994, denominado *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*, o Banco Mundial (BM) apresenta quatro estratégias para que seja feita a reforma da educação superior nos países da América Latina, Ásia e Caribe. Para Lima (2002), as políticas propostas pelo BM só vêm aprofundar a mercantilização da educação, na medida em que o discurso defendido pelo mesmo, especialmente em relação à educação superior, aponta sempre em direção à privatização deste nível de ensino.

Segundo Haddad (2008, p. 30), “o Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões”. Isso acaba por condicioná-lo ao cumprimento de suas recomendações, no concernente às reformas educacionais, tais como: “a) Prioridade na educação primária. b) Melhoria da eficácia da educação. c) Ênfase nos aspectos administrativos. d) Descentralização e autonomia das

instituições escolares [...]. e) A análise econômica como critério na definição das estratégias” (HADDAD, 2008, p. 24).

Entretanto, este processo tende a provocar diversos transtornos para a educação no Brasil, como a ampliação do processo de privatização da educação superior e a implementação de modelos avaliativos que priorizam a quantidade e os resultados em detrimento do processo.

Ainda segundo Lima (2002), a Organização Mundial do Comércio (OMC) foi criada em 1995, tendo como um de seus objetivos a garantia do controle dos acordos sobre a liberalização comercial de serviços. Nessa perspectiva, a autora recorre a Larson (2001) para explicar que, como no atual cenário mundial o aumento da capacidade comercial é enorme, surge a necessidade de aumento da capacidade humana, o que, por sua vez, é conseguido por intermédio da educação. Assim sendo, a educação foi inserida no setor dos serviços, de modo que a OMC vem utilizando várias formas para enquadrar a educação dentro dos princípios defendidos pelas organizações internacionais, submetendo-a às exigências do mercado, na tentativa de negá-la enquanto um “direito humano” e, assim, necessidade intrínseca do ser indivíduo.

Porém, para Haddad (2008), isto é extremamente perigoso, haja vista que reduzir a educação simplesmente a um “serviço” comercializável, como intenciona a OMC, significa: liberalizar sua abertura ao capital estrangeiro, atribuindo ao aluno o papel de mero cliente e ao professor o de simples prestador de serviço, o que possivelmente dificultaria a regulação e fiscalização por parte do Estado no que diz respeito à educação.

Referindo-se à polêmica questão da mercantilização da educação superior e sua relação com a OMC, Chaves (2004) ressalta que, para que se possa fazer parte desta organização, é necessário que os países interessados aceitem todas as determinações da mesma, sem nenhuma restrição, devendo, ainda, contribuir por intermédio da implementação de leis, regulamentos e procedimentos para que todas as medidas estabelecidas pela OMC sejam seguidas em seu respectivo Estado-membro.

Ainda segundo Chaves (2004), o Brasil apresenta um dos maiores índices de privatização do ensino superior, sendo tal fato resultado da atuação do governo FHC, o qual criou condições legais para que os setores privados pudessem também exercê-lo livremente. De acordo com esta autora, tal medida faz parte da lógica da OMC, que defende que o Estado deve

delegar parte de suas responsabilidades para os segmentos privados ampliando, dessa forma, o papel do mercado em áreas que eram anteriormente restritas ao Estado.

Segundo Haddad (2008), dados do INEP revelam uma forte privatização da educação superior no Brasil, sendo que, do total de instituições de ensino superior existentes, 89,35% são de natureza privada; quanto ao número total de matrículas existentes no ensino superior, 71,7% estão no ensino superior privado, o que corresponde a um dos números mais altos da América Latina, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1: Percentual de Instituições e Matrículas no ensino superior, de natureza privada, no Brasil.**

<b>Países</b>	<b>% de inst. privadas, do total do Ensino Superior</b>	<b>% de mat. no ensino superior privado</b>
Argentina	57,5%	14%
Bolívia	67,3%	-
<b>Brasil</b>	<b>89,35%</b>	<b>71,7%</b>
Chile	88,9%	-
Colômbia	65,1%	62,3%
El Salvador	77,6%	67,3%
Equador	60,3%	26%
México	66,7%	33,3%
Panamá	-	15,3%
Paraguai	82,6%	60%

Fonte: Haddad, 2008.

Podemos perceber, assim, que o governo brasileiro, e não somente ele, vem sendo orientado pelos organismos internacionais, os quais apresentam as diretrizes norteadoras a serem obedecidas pelos países interessados na obtenção de empréstimos para a implementação das reformas em seus respectivos países, devendo os mesmos seguir determinadas ações ou condicionalidades, e atenderem a algumas metas impostas, para que, assim, recebam a ajuda técnica e financeira requerida.

## **A avaliação no ensino superior e suas repercussões sobre o trabalho docente**

O governo brasileiro vem estabelecendo uma série de medidas, a fim de verificar os resultados alcançados em cada um dos níveis da educação, via sistemas de avaliação, tais como: Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE etc. Observa-se, então, que a avaliação vem sendo utilizada pelo governo como uma ferramenta de controle da qualidade dos serviços prestados pela educação em todos os níveis, além de servir para orientar a própria sociedade na escolha de uma instituição considerada de sucesso e que esteja situada em uma posição de prestígio no ranking.

Assim é que, analisando historicamente o papel das avaliações no espaço educacional, Leite (1998), afirma que:

Ao longo da história da educação brasileira, as avaliações se desenvolveram, predominantemente, de forma autoritária, impostas pelo poder do Estado, muitas vezes influenciados por agências externas, pretensamente neutras. Dão conta, também, de critérios marcadamente tecnicistas e eficientistas, da condição da titularidade do processo estar longe da instituição universitária, sob o controle do poder estatal. Por isso mesmo, atreladas apenas a políticas de governo, as propostas avaliativas muitas vezes se esvaíram ao sabor de mudanças no quadro político ou de troca de ministro (LEITE, 1998, p. 08).

Em se tratando da educação superior, na última década, o Governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) instituiu, através de um decreto, uma comissão com o propósito de organizar um “novo” modelo de avaliação para o ensino superior. Essa Comissão propôs a criação de um sistema nacional de avaliação que, inicialmente, foi chamada de “Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior - SINAPES”. Porém, em 2004, por meio da Lei nº 10.861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES, com o objetivo de promover a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos alunos.

Segundo Maués (2007), por meio do Decreto 5.773 de maio de 2006, o SINAES passou a ser o referencial básico para os processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação dos cursos. De acordo com a autora, o SINAES apresenta uma concepção ranqueadora e produtivista de avaliação, assim como o caráter de punição/premiação pode ser bem evidenciado dentro do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (ENADE).

No tocante à pós-graduação nas universidades brasileiras, um novo modelo avaliativo foi implantado a partir de 1996, pela CAPES, responsável por acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação, sendo que o objetivo principal da avaliação é credenciar ou não novos cursos e pontuar os já existentes.

A avaliação realizada por esse órgão tem servido para orientar as agências de fomento no momento da escolha para o financiamento, pois, de acordo com Horta e Moraes (2005), a maioria dos órgãos financiadores de pesquisa toma como referência o conceito que o determinado curso obteve na referida avaliação.

Atualmente um dos indicadores de qualidade das instituições de educação superior utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como forma de verificação dos resultados das Instituições de Ensino Superior (IES), é o chamado Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC), o qual, em sua composição, compreende tanto os cursos da graduação quanto da pós-graduação (mestrado e doutorado).

No tocante à qualidade da pós-graduação, a referida avaliação leva em consideração o resultado da nota estabelecida pela Capes que envolve a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal dos programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). O IGC das IES brasileiras é divulgado anualmente pelo MEC/Inep, tão logo sejam publicados os resultados do Enade e do CPC (conceito preliminar de curso) de cada instituição de ensino superior.

Os professores, em decorrência, cada vez mais têm sido avaliados por critérios quantitativos que os fazem, por vezes, sentirem culpados pelos possíveis insucessos que as instituições nas quais trabalham venham a apresentar. Nessa perspectiva, Bosi (2007), em um artigo que trata sobre a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil, abrangendo o período compreendido entre 1980 a 2005, se posiciona criticamente a respeito do produtivismo acadêmico. Segundo o autor, a pressão exercida sobre os docentes a fim de que os mesmos, numa jornada de 40 horas, aumentem a quantidade de trabalho, tem sido concretizada pela contínua cobrança por maior produtividade, a ser demonstrada por intermédio de aulas, orientações, publicações, projetos e outros, todos desenvolvidos simultaneamente e em números crescente. Ainda em relação à produtividade exigida para os docentes do nível superior de ensino o autor relata:

[...] O adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais. Assim, do mesmo

modo que os cursos de graduação têm sido classificados e hierarquizados desde o “Provão” (transmutado em SINAES) e os programas e cursos de pós-graduação têm sido referenciados em conceitos de 3 a 7, a produção docente também tem sido esquarterada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/CAPES” (indexador nacional oficial que classifica os periódicos em 9 níveis) (BOSI, 2007, p.1515-1516).

De acordo com Oliveira (2005), a nova regulação das políticas educativas interfere na organização de todo o sistema educacional, de modo que o trabalho do docente, por sua vez, foi sendo ampliado, não mais se restringindo apenas às funções relativas à sala de aula, devendo o mesmo, agora, também desempenhar funções relativas à gestão, ao planejamento e à elaboração de projetos, dentre outros.

Toda essa situação, segundo Limoeiro (1992), consiste em uma:

[...] reedição do darwinismo mais perverso, canibalesco. A avaliação como instrumento privilegiado de toda essa diferenciação e hierarquização - definidas a partir do critério de competência/ produtividade - é por isso mesmo, e por excelência, um instrumento de legitimação da política educacional privatista vigente no país (LIMOEIRO, 1992, p. 18).

No tocante ao terceiro aspecto, quanto às repercussões das políticas da PG na saúde dos pesquisadores, Bianchetti e Machado (2007) apresentam um recorte das entrevistas, na qual evidenciam o crescente aumento de doenças físicas e mentais sofridas pelos docentes na atualidade, tais como o câncer, a depressão e insônia, dentre outras, em decorrência da forte pressão em relação ao aumento de publicações, como forma de conseguir destaque e alcançar o êxito e o reconhecimento profissional almejado.

Para estes autores (op. cit), a avaliação da CAPES é necessária e certamente tem influência direta nas conquistas alcançadas pela PG stricto sensu, entretanto, é imprescindível não esquecer o verdadeiro sentido da ciência, para não se submeter a uma forma de avaliação que tem provocado imensos danos, tanto na vida pessoal, quanto profissional, dos docentes partícipes do ensino superior.

## **Considerações Finais**

As políticas educacionais introduzidas com as reformas desde 1995, no caso do Brasil, trouxeram uma nova regulação que resultou em mudanças significativas na organização e gestão escolar, o que, por sua vez, ocasionou em uma completa reestruturação do trabalho dos

docentes nos mais variados níveis e modalidades da educação, alterando a natureza e definição dos mesmos, levando a uma verdadeira modificação da morfologia do trabalho docente.

As reformas educacionais promovidas nos últimos anos no ensino superior compreenderam uma concepção neoliberal de educação e, paulatinamente, foram desresponsabilizando o Estado quanto ao cumprimento de seu papel constitucional, no sentido de empreender uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, operando, em contrapartida, o sucateamento desse nível de ensino público no Brasil e, simultaneamente, criando mecanismos de favorecimento à crescente expansão do mercado educacional privado, passando a agir, nesse contexto, no papel de regulação e avaliação desse nível de ensino, com fortes repercussões sobre o trabalho docente.

Isso porque com a reforma do Estado e as reformas educacionais promovidas no contexto do denominado Estado avaliador, diversas alterações foram sendo produzidas no âmbito do ensino superior, atingindo aspectos como a questão referente à autonomia universitária, gestão e trabalho docente, financiamento, acesso e permanência, avaliação etc., sendo que destes, elegemos, para discussão no presente artigo, os aspectos referentes à avaliação e sua relação com o trabalho docente, dada a forte repercussão verificada em termos de intensificação do trabalho dos professores que atuam nesse nível educacional.

O modelo produtivista de avaliação vem estimulando fortemente a competitividade e o individualismo entre a categoria docente, ao mesmo tempo em que tende a promover a desqualificação do trabalho docente universitário, o qual deveria ser estimulado no que tange à produção de conhecimentos para suprimento das necessidades sociais. Esse modelo produtivista impõe, ainda, a perda da autonomia e da autoridade e controle por parte dos professores sobre seu processo de trabalho, uma das conseqüências mais perniciosas impostas pelas políticas de avaliação, além da valorização de uma lógica ranqueadora e meritocrática inerente ao SINAES na atualidade.

A partir da realização do presente estudo, podemos afirmar que avaliar com o objetivo de diagnosticar uma dada realidade, com o objetivo de promover melhorias, é algo extremamente positivo e desejável, pois parte-se do que pressupõe a avaliação, que seja realizada de forma ética e qualitativa, efetivamente preocupada com a implementação de melhorias no processo ensino-aprendizagem; e não apenas resumi-la à condição produtivista-quantitativa. Afinal, é fato que toda e qualquer avaliação jamais será neutra ou isenta de valores, pois todo e qualquer tipo de avaliação se propõe a atender determinada

concepção de educação e de sociedade. Assim, o modelo de avaliação almejado por todos aqueles efetivamente comprometidos com uma educação pública de qualidade, consta de uma avaliação que se dá de forma democrática e contínua, visando, efetivamente, a melhorias da qualidade da educação superior brasileira.

## Referências

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **30ª reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro RJ: ANPEd, 2007. p. 1-15.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101 set. /dez. 2007, p. 1503-1523.

BRASIL. MEC/INEP. Indicador de qualidade das instituições de educação superior. In: **INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/areaigc>>. Acesso em 20 dez 2009.

BRASIL. **Portaria nº 2.051 de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A expansão e a mercantilização do ensino superior brasileiro. In: Campanha Jubileu Sul/ Brasil (Org.). **Livre comércio: o que está em jogo?**. São Paulo: Paulinas, 2004. p.115-122.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OM e FMI** impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez, 2005, n. 30. p. 95-116.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão. **21ª Reunião Anual da ANPEd**. GT 11 – Política de Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **O empresariamento da educação** - novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

LIMOEIRO, Mirian. Avaliação da Universidade: concepções e perspectivas. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 01, 1992.

MAUÉS, O. C. A Política de Avaliação da Educação Superior e os desafios da implementação do SINAES. In: **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu/MG, 30ª. Reunião Anual da ANPEd, 2007.

NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **O empresariamento da educação o-** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, Especial-Out., 2005.