

# INICIAÇÃO CIENTÍFICA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Regina Celi Machado Pires<sup>1</sup>

## Introdução

Embora seja a universidade uma instituição secular, a prática da avaliação institucional (AI) é relativamente recente, nessas instituições dos países ocidentais e, ainda mais, naquelas dos países da América Latina (AL). Datada do século XX e, talvez, advinda da América do Norte, a AI ganha pulso nos anos 80. Não se trata de um acaso. Indutora de reformas, a avaliação vai modelar as instituições governamentais como condição de adaptá-las à nova forma de organização do capital globalizado, agora sob a égide do neoliberalismo que se firma como hegemônico, ao final do século XX.

No caso brasileiro, a avaliação do sistema de pós-graduação realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a partir dos anos 70, aparece como pioneira na AL. Ainda que isso possa caracterizar, nos países latino-americanos, um acontecimento precoce, não o foi no próprio Brasil, com relação à graduação que, só a partir da década de 90, passa a merecer a atenção, nas questões de avaliação, por parte do Estado. Este, agora *menor*, nos investimentos educacionais que nos anos 70, faz-se *forte* nas suas formas de controles regulatórios, para fazer "crescer" a oferta da graduação, como forma de atender à crescente pressão da sociedade pela democratização da universidade.

Dessa maneira, no Brasil, a graduação e a pós-graduação podem ser discutidas, quanto aos diferentes resultados que se observa, hoje, nas questões de avaliação, a partir de suas próprias histórias, objetivos iniciais, fontes e formas de avaliação de suas atividades, ocorridas ao longo das três últimas décadas do século passado.

Como essa diferença foi acontecendo? Por que isso foi possível? ¿Qual teria sido o papel dos Programas Nacionais de Iniciação Científica (IC) nesse processo? Como foram eles avaliados? Qual teria sido o "sentido" de suas avaliações? Essas são algumas das questões que se pretende como orientadoras desse trabalho.

## 1. A Avaliação na Graduação e na Pós-Graduação Brasileira

Na passagem da "democracia" liberal para a "democracia" neoliberal, novas verdades foram criadas. A avaliação é uma delas. Nesse contexto, ela pode legitimar ações governamentais de "democratização" da educação superior, pois "cumpre o

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa, Universidade: teoria e prática.

papel de dizer que algo é de certo modo ou funciona de certa maneira". (Leite, 2005, p. 35). Não é, portanto, uma mera coincidência que a década 1990-2000 foi, para toda a história da América Latina, o período mais complexo de suas reformas, conforme aponta Leite. No caso do Brasil, a Constituição Federal, de 1988, é o marco do papel estratégico da avaliação no monitoramento das reformas governamentais que estavam por acontecer, nos anos 90 aos quais Dias Sobrinho (2003, p. 74) se refere como, a "década da avaliação".

Nas últimas três décadas, no Brasil, o que se pôde observar é que a graduação, voltada para a função de formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho, cresceu muito, em termos de números de alunos e professores, especialmente nas décadas de 70 e 80. (Sampaio, 2000).<sup>2</sup>

Sem uma política de investimentos e de alocação de verbas, a graduação cresceu *solta*, sem cânones, "privatizou-se", abandonou a avaliação e o acompanhamento da qualidade de seus cursos e ficou sem o estímulo à melhoria do seu ensino e da produção do conhecimento.

Como reconhece Sampaio (2000, p. 122), diferentemente do que aconteceu com a pesquisa e a pós-graduação, a ausência de uma política para a área de graduação foi compensada pela "infinidade de normas e decretos que, com regular periodicidade, visavam sinalizar o ritmo desejável de crescimento do sistema... independentemente da forma que este estava assumindo". Isso ocorre, notadamente, no período compreendido entre a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) e meados dos anos 80.

Essa é, também, a compreensão de Cunha (1997) quando faz uma análise entre os processos das reformas universitárias da década de 60 (Lei n. 5.540/68) e as iniciativas de reformulações do ensino superior dos anos 80 e suas respectivas políticas nos anos 90 que culminam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Diz o autor que, enquanto a primeira reforma (1968) tem o seu foco na pós-graduação, o processo da segunda coloca no seu alvo, a graduação. Assim, no início da década de 80, a pós-graduação já contava com o sistema de avaliação da CAPES que:

gozava de reconhecimento geral, apesar das críticas a respeito do viés quantitativista. A graduação, ao contrário, não dispunha de nada compatível. Faltava-lhe um mecanismo que pudesse apontar em que medida a reforma universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e de instituições. (Cunha, 1997, p. 22/23).

Buarque (2003, p. 46), analisando o paradoxo que se estabelece a partir de 1964, quando a Universidade Brasileira é, ao mesmo tempo, "destruída e fundada"<sup>3</sup>,

2 Segundo Sampaio (2000, p.125), o auge dessa expansão acontece em maio de 1981, com o Decreto nº 86.000 "que suspendia até 31 de dezembro de 1982, a criação de novos cursos superiores nas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior federais".

3 Buarque (2003, p. 46-47) explica: "destruída" pela aposentadoria forçada de professores, pela repressão que se abateu sobre a liberdade desses, de alunos e funcionários, entre outros; e "fundada numa estrutura mais moderna", pela tentativa de se "criar um sistema universitário nacionalmente integrado", com fartura de recursos financeiros e "a concessão maciça de bolsas de estudos no exterior".

afirma que, entre 1964 e 1985, essa Universidade consegue "dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior".

Por conseguinte, essa contradição vai se refletir nos modelos ou enfoques<sup>4</sup> que assumirão a avaliação da educação superior brasileira, no período subsequente. Enquanto que, nas últimas três décadas, a pós-graduação contou com um único "modelo" de avaliação que foi se aperfeiçoando e adquirindo respeito e reconhecimento na comunidade científica nacional e internacional, a graduação, em apenas uma década (90), já experimentou uma variação de formatos avaliativos, sem precedentes na história da educação superior brasileira. (Leite, 2005).

Dessa maneira, o Brasil começa a década de 90, com um modelo de avaliação democrática, fruto de uma ação dos reitores das Instituições de Educação Superior (IES) públicas que se anteciparam à ação regulatória do Estado, quando propuseram o Programa Nacional de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras (PAIUB) que continua, até a presente data, como uma referência de avaliação institucional no país, e, quiçá, em outros vizinhos. Porém, em 1995, é promulgada a Medida Provisória 1018/95 que institui o Exame Nacional de Cursos (*Provão*), originando um outro modelo de avaliação.

Por isso, analisa Leite (2005) que, apesar da ação do PAIUB, no início da referida década, os formatos de avaliação do Sistema de Educação Superior no Brasil, vigentes no período 1993-2003, abrigam, em seu conjunto, variadas perspectivas técnicas e metodológicas de avaliação, mas todas elas planejadas e executadas pelos MEC. Têm assim, características gerencialistas e não-gerencialistas dos modelos pensados por House (2000), apud Leite (2005). No fim, quando verificados os propósitos dessas avaliações, evidencia-se uma predominância para o gerencialista do tipo "análise de sistema". Dentro do *continuum* elitista/democrático de House, tal modelo de avaliação estaria imediatamente próximo do enfoque elitista, pois concebe a universidade como uma organização de comportamento igual a qualquer outra e, portanto, utiliza-se de metodologias positivistas, com ênfase na análise da relação custo-benefício do programa, para avaliar se ele está sendo eficiente e eficaz, sinalizando as decisões das ações educacionais futuras. No caso brasileiro, a sua maior evidência seria o *Provão* que promoveu o *ranqueamento* das universidades.

O formato de avaliação gerencialista torna possível a definição da instituição universitária como "organização social" e a sua inserção no setor de serviços não-exclusivos do Estado. Estas são entendidas como "organizações sociais", prestadoras de serviços que celebram "contratos de gestão com o Estado" (Chauí, 1999, p. 217). Nesse sentido, no caso do Brasil, Adrião & Peroni (2005, p. 144) assinalam que "a forma mais orgânica que as intenções de reforma no padrão de investimento e funcionamento estatal adquiriu encontra-se no *Plano diretor da reforma do*

4 Leite (2005, p. 33-34) chama a atenção que "na literatura especializada encontram-se referências a enfoques, modelos ou paradigmas de avaliações" Tomando por referência House que entende essas palavras como semelhantes, na concepção hegemônica de avaliação (democracia liberal), a autora discute os diferentes enfoques de avaliação institucional que "podem diferir entre si, se variarem suas premissas de concepção de democracia". Vide capítulo, *Formatos de avaliação e suas concepções*, dessa sua bibliografia.

*aparelho de Estado...* sob a coordenação do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira." Nessa proposta, as políticas sociais são serviços não-exclusivo do Estado, ou seja, são propriedade pública não-estatal.<sup>5</sup>

Portanto, a Lei nº 9.394/96<sup>6</sup> é reflexo de uma reforma maior do Estado brasileiro que tem o propósito de modernizar e racionalizar as atividades estaduais, redefinidas e distribuídas em setores. Ocorrida em 1998, a reforma de Bresser Pereira entende que "casos como os da educação escolar, das universidades, dos hospitais, da pesquisa científica, etc., poderiam adquirir um caráter competitivo através da implantação da administração gerencial, do aumento do controle social sobre seus resultados e da constituição de quase-mercado." (Adrião & Peroni, 2005, p. 145, grifo nosso).

Parece não restarem dúvidas de que, os investimentos dos órgãos de fomento na pós-graduação, especialmente a CAPES, nas formas com que a acompanhou e a avaliou, ao longo das três décadas, do século passado, contribuíram para os contraditórios resultados que hoje se verificam, no Brasil, em seus dois níveis de educação superior.

## **2. A Pesquisa Universitária, a Iniciação Científica e suas Avaliações.**

Após a reforma universitária de 68, uma das prioridades da nova política educacional foi a da formação de recursos humanos qualificados (cientistas, pesquisadores e técnicos) aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança do modelo econômico que se pretendia implantar. O *locus*, preferencialmente, dessa pesquisa, foram os programas de pós-graduação. Por isso costuma-se dizer que, no Brasil, a pesquisa nasceu "colada" à Pós. Conseqüentemente, fazia jus um programa da graduação que atendesse aos princípios de formar uma demanda para a pós-graduação, fazendo com que a pesquisa produzida na graduação, se caracterizasse por servir, necessariamente, aos propósitos de formar pesquisadores/cientistas. (Martins, 1999).

Dessa maneira, os programas de iniciação científica (IC), cujas experiências mais destacadas estão nos investimentos em bolsas para estudantes de graduação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, (que geralmente requer uma contra partida da instituição que acaba criando seu próprio programa) e o atual Programa de Educação Tutorial – PET/MEC<sup>7</sup> (ex - Programa Especial de

5 Trata-se, portanto, de um novo modo de organização e funcionamento do Estado, o "Estado social-liberal", uma mistura da "public choice", paradigma que entende toda ação humana como uma relação de troca, de jogo de interesses, com a "terceira via" que entende a responsabilidade do Estado, no atendimento dos direitos básicos de saúde e educação, *via* as organizações públicas não-estatais ou Organizações Sociais (OS), também denominadas ONG's, nos países de nosso continente. Essa é a base da idéia do "quase-mercado". (Adrião & Peroni, 2005).

6 O Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, popularmente conhecido como Projeto de Reforma Universitária, apresentado, em sua terceira versão (2005), pelo Governo Federal, através do Ministério de Educação e Cultura, consolida as propostas para a Educação Superior Brasileira contidas nessa Lei maior.

7 Esta se considerando o PET como um programa de IC, embora se saiba que, do ponto de vista de seus objetivos, o conjunto de atividades proposto pelo PET engloba outras dimensões da vida acadêmica que não apenas a pesquisa, diferenciando-se, nesse sentido, das outras experiências de IC, como o PIBIC. Também não esta sendo posto em questão o PROIN - Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação, lançado pela CAPES, em 1995.

Treinamento - PET/CAPES), ainda que inseridos na graduação, vão ser monitorados e avaliados pelos sistemas CNPq e CAPES, respectivamente. Fogem, assim, às variações de modelos avaliativos dos cursos de graduação que brevemente discutimos, anteriormente. Nas universidades, eles são administrados pelas pró-reitorias de pós-graduação.

Os programas de IC, por serem uma experiência concreta de graduação que associa ensino e pesquisa, têm se mostrado uma das vias mais seguras de formar o aluno, de instrumentalizá-lo e capacitá-lo a estar sempre em condições de aprender e construir novos conhecimentos, superando a estreita orientação monodisciplinar que, muitas vezes, tem caracterizado o ensino de graduação. Estudos e avaliações têm sinalizado isso. Como já vimos, eles também têm um importante papel a cumprir com relação à Pós. Martins (1999, p. 280) referindo-se a alguns problemas<sup>8</sup> que vêm se acumulando, ao longo das duas últimas décadas, na pós-graduação, enxerga "algumas iniciativas" que têm buscado equacionar essa situação, tais como "a revisão dos currículos e a implementação de Programas como o PIBIC/CNPq e o PET/CAPES" que, segundo ele, de certa forma, antecipa a preparação de estudantes para a pós-graduação.

## **2.1. Os Programas PIBIC/CNPq e PET/MEC e suas Avaliações**

Não será o enfoque desse trabalho, a questão dos critérios e procedimentos que a CAPES e o CNPq utilizam para procederem as avaliações dos usuários desses Programas, isto é, dos alunos dos cursos de graduação (bolsistas). O interesse desse trabalho é iniciar uma discussão sobre o sentido das avaliações que as referidas Agências realizaram sobre esses Programas, nos últimos dez anos, quando buscaram verificar os resultados que os mesmos vinham alcançando, nacionalmente e a atitude dessas Agências, frente aos resultados encontrados.

Apesar de terem surgido desde o início da criação do CNPq, em 1951, as Bolsas de IC (BIC) tomam maior impulso, no final da década de 80, com a criação do PIBIC. Tornam-se significativas na década de 90, quando, em cinco anos, o CNPq concedeu mais de 65% do total de BIC distribuídas em 45 anos (Marcuschi, 1996:4).<sup>9</sup>

Em meados da década de 90, o CNPq busca avaliar os resultados do PIBIC na formação do aluno de graduação e no seio das próprias instituições, resultando na primeira avaliação nacional deste Programa. Do relatório dessa avaliação, introduzimos o conceito de IC neste trabalho:

A IC é um instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica, os estudantes de Graduação potencialmente mais promissores. É

8 Martins (1999, p. 281) identifica contradições do modelo brasileiro de pós-graduação, introduzidas pelas mudanças de normas de 1983 (Res. CFE nº 5).

9 Marcuschi (1996, p. 4) analisa a evolução do fomento nos 45 anos do CNPq, da seguinte forma: as décadas de 50-60 caracterizam-se como o período de instalação da pesquisa; as décadas de 70-80, como o período do fortalecimento da pesquisa e do incentivo à Pós-graduação; os anos 90, como o período da IC.

a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa. (Marcuschi, 1996, p. 2).

A IC, segundo alerta esse documento, não é sinônimo de bolsa de IC, visto que "... se toma a iniciação científica como um instrumento básico de formação, ao passo que a BIC é vista como um incentivo individual que se operacionaliza como estratégia exemplar de financiamento seletivo" (Marcuschi, 1996, p. 3, grifo do autor).

Ouvindo as instituições e os bolsistas de todo o país, a primeira avaliação do PIBIC evidenciou as inúmeras contribuições desse Programa, conforme relacionadas a seguir: formação científica do aluno engajando-o na pesquisa; estímulo à formação de novas equipes e de novos cientistas (grupos de pesquisa); incentivo ao desenvolvimento de projetos na Instituição; incentivo à participação em eventos científicos; promoção do intercâmbio interinstitucional; surgimento de uma nova mentalidade na relação ensino, pesquisa e extensão e de um processo de avaliação como atividade natural do trabalho acadêmico; condução da instituição à reavaliação e melhor aproveitamento de suas potencialidades.

A equipe da segunda avaliação do PIBIC, sob a coordenação do professor Virgilio Aragón (UNB, 1999), enviou questionários a uma amostra representativa do universo de bolsistas do Programa e realizou entrevistas diretas com os seus coordenadores de todo o país. Buscou, assim, verificar o alcance do desempenho do PIBIC frente aos seus objetivos e propósitos, notadamente, quais os seus efeitos e impactos na pós-graduação.

A partir dessa segunda avaliação, o CNPq pôde constatar que o investimento com o PIBIC "tem sido satisfatoriamente aproveitado" (Aragón, 1999, p. 60). O resultado havia mostrado que a probabilidade de um graduado, cuja bolsa PIBIC terminou no ano de sua formatura, chegar ao mestrado é "elevadíssima", de 37%, enquanto que para o não-bolsista é de 5% (Aragón, 1999, p. 33).

Criado e implantado em 1979, pela CAPES, o PET esteve por 20 anos sob o acompanhamento e avaliação dessa Agência. A partir de 31 de dezembro de 1999, passa a chamar-se Programa de Educação Tutorial – PET e tem sua gestão transferida para o Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior – DEPEM/SESu/MEC.

Quando financiado pela CAPES, o PET foi "instituído com o objetivo de intervir na graduação, buscando introduzir uma dinâmica de inovação dentro desta realidade" (Balbachevsky, 1997, p.1). Destinado a grupos de alunos de cursos de graduação que demonstravam destacado potencial, interesse e habilidades especiais, eram-lhes oferecidas condições para a programação e realização de atividades extracurriculares, coletivas e individuais, sob a supervisão de um professor-tutor.

Nesse sentido, o programa PET se diferenciava do PIBIC, pois englobava outras dimensões da vida acadêmica que não apenas a pesquisa (PET - 1995, p. 2). Conforme o seu manual operativo, o PET/CAPES tinha como objetivo "garantir a

formação global do aluno", favorecendo a sua formação acadêmica, por meio de uma aprendizagem ativa, interdisciplinar que associe ensino-pesquisa-extensão, quer para a integração ao mercado de trabalho, quer em preparação aos cursos de Pós-graduação. Esperava-se também dos alunos do PET atuação direta junto aos colegas de graduação, como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e práticas para o conjunto dos alunos (e docentes) do curso.

Com a finalidade de avaliar o impacto do PET na graduação, a CAPES contratou a consultoria da professora Elizabeth Balbachevsky, pesquisadora do NUPES/USP que coordenou uma pesquisa, desenvolvida em 1997, na qual foram ouvidos professores e alunos de uma amostra de cursos onde existem grupos PET implantados<sup>10</sup>.

### **A conclusão do Relatório Balbachevsky foi a seguinte:**

Os resultados da pesquisa realizada para medir o impacto do Programa junto aos cursos de graduação redundaram num quadro geral positivo.... o perfil do aluno bolsista PET se diferencia dos demais alunos dos cursos de graduação onde suas atividades estão inseridas e, principalmente, se difere positivamente, quando comparado com aquele associado aos alunos com bolsa de IC. (Balbachevsky, 1997, p. 31).

Logo em seguida a esta pesquisa, em 1998, a CAPES instituiu uma comissão de avaliação formada por três professores tutores de grupo PET e três professores sem envolvimento com o programa. A metodologia de avaliação foram as inspeções, *in loco*, de 144 grupos PET (45,4% do total), em 16 IES visitadas pela comissão.

A referida comissão, adotando como critérios de avaliação a verificação de atividades permanentes, relevantes e voltadas para a graduação, a pesquisa e a extensão desenvolvidas pelos grupos, assim como as relevantes para a grade curricular, obteve como resultados, as médias entre os conceitos *bom* e *muito bom*, fato que pode comprovar que o Programa PET vinha atingindo seus objetivos e que poderia ser aprimorado e ampliado.

Dessa maneira, as conclusões da comissão da segunda avaliação do PET/CAPES só vieram confirmar os achados da pesquisa anterior: os resultados desse Programa extrapolam o número de pessoas que ele atinge diretamente, pois melhora o desempenho global do curso, tanto no que tange à eficiência na formação dos estudantes, quanto no que se refere a maior produtividade dos professores, ainda que não diretamente inseridos no Programa.

Que aconteceu com esses Programas após essas avaliações?

---

<sup>10</sup> Nessa pesquisa foram ouvidos: 298 professores dos quais 59 são tutores de grupos PET, 119 professores de alguma forma ligados ao PET e 120 deles não ligados ao PET; 761 alunos, sendo que 354 pertenciam ao PET e 359 alunos não PET (entre estes últimos, 83 responderam que tinham bolsa de iniciação científica, o que representa 11% da amostra).

## 2.2. Situação do PIBIC/CNPq e do PET/MEC no período 1996/2005

Pretende-se aqui, algumas reflexões preliminares sobre o sentido dessas avaliações. Ainda que as mesmas sinalizassem para o grande impacto do PET e do PIBIC sobre a vida universitária e dos seus benefícios na formação do aluno de graduação<sup>11</sup>,

observa-se que não houve, após os procedimentos avaliativos, um incremento desse Programas que pudesse resultar em uma maior expansão territorial de seus benefícios, o que se tornaria possível com o aumento do número de bolsas e de instituições atingidas.

No caso do PET/CAPES, alguns fatos que precederam a realização de suas avaliações (1997 e 1998), podem possibilitar o esclarecimento da transferência posterior desse Programa para a SESu/MEC, em 31 de dezembro de 1999.

Desde 1997, a CAPES vinha sinalizando da sua "obrigatoriedade" em realizar "ajustes" no PET, para uma redução de 35% dos recursos destinados a esse Programa. Diante da redução orçamentária, no exercício de 1998, o Conselho Superior deliberou por priorizar a Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, "de acordo com a missão precípua desta Agência, observando a legislação pertinente (Decreto nº 2.370/97)"<sup>12</sup>. Em março de 1998, a CAPES realiza isso, comunicando a "flexibilização" do uso dos recursos anuais destinados aos grupos PET e, em 2000, novos ajustes seriam feitos, mediante uma outra redução (34,0%) com relação ao ano de 1998.

Tal situação pode ser visualizada no Quadro 1 que se segue:

**Quadro 1: Evolução do PET/CAPES no período 1996/2001**

	Año					
Características	1996	1997	1998	1999	2000	2001 (previsão)
Nº IES	60	59	59	59	-	-
Nº Grupos	432	317	-	-	-	-
Nº Bolsistas	3324	3556	3479	3405	2361	1849

Fonte: Coordenadoria de Programas Especiais/CAPES (coleta em 18/07/05).

Em 1997 e 1998, a Agência tinha disponibilizado, respectivamente, R\$16.177.565,44 e R\$10.393.327,94 (redução de 35%). Em 2000, a CAPES informa

11 Para um maior aprofundamento desses benefícios na formação graduada, seja na perspectiva do aluno, do professor, da vida acadêmica como um todo e na perspectiva institucional de uma universidade estadual, pública e emergente, a autora realizou um estudo de caso, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, conforme a indicação completa, na "referência bibliográfica" ao final desse texto. (Pires, 2002).

12 Ofício circular da Diretoria de Programas/CAPES (Of. Cir. DPr 005/98), de 06/03/1998.

que desembolsou com o Programa o total de R\$6.838.438,00, ou seja, nova redução (34%). Em 2001, a previsão foi de R\$5.354.128,00, devido ao corte de 512 bolsistas, no período 2000/01. Essa redução aconteceu em todas as regiões do país, ainda que se soubesse de suas desigualdades. O valor da bolsa aluno, reajustada em maio de 1996, para R\$241,51 permaneceu inalterado no período 1996/2001.

Com relação ao PET/MEC, segundo informações do portal MEC<sup>13</sup>, tem-se a informação sobre o ano de 2003, quando o PET/MEC atendeu à 59 Instituições de Educação Superior, 299 grupos e 3185 bolsistas, Sobre o atual exercício de 2005, são 3177 bolsistas, distribuídos em 298 grupos. Comparando esses dados, com os do Quadro 1, verifica-se que houve uma redução/estagnação no número de grupos e de bolsistas atendidos pelo PET, em 2000-05, com relação ao período 1996-99.

Quanto ao PIBIC, a trajetória do nº de quotas, no período 1996/2005 é a do Quadro 2:

**Quadro2: Quantidade Total de Quotas do PIBIC/CNPq, no período 1996/2005.**

<b>Período</b>	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>Quotas</b>	13.77	14.17 1	14.18 5	14.19 7	14.43 1	14.50 5	12.98 0	14.43 4	14.90 1	14.23 9 0

Fonte: Coordenação do PIBIC/CNPq. Julho, 2005.

Como se pode observar, o PIBIC, apesar do impulso acontecido nos anos 90, caracterizados por Marcuschi (1996), como a "Década da IC", a quantidade de quotas destinadas às IES permaneceu praticamente a mesma, no período em questão. A exemplo do PET, o valor da bolsa aluno (R\$241,51 a partir de maio/1996), ficou inalterado no período em questão e, só recentemente, foi reajustada (agosto/05) para R\$300,00 conforme anunciou o Ministro da C&T<sup>14</sup>. Como sempre acontecia ao PET/CAPES acompanhar os reajustes das bolsas PIBIC, isso não ocorreu agora, pois, segundo informações obtidas junto ao DEPEM/SESu<sup>15</sup>, as bolsas PET/MEC não foram reajustadas.

A estagnação do número de bolsas dos Programas PIBIC e PET, assim como do valor de suas bolsas, durante o período 1996/2005, é, portanto, constatada, conforme já anunciada por alguns estudiosos da educação superior (Cury, 2003; Martins, 1999; Cunha, 1997).

13 [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (acesso em 15/07/2005 e em 20/10/2005). Como o portal não informa sobre todos os anos do período 2000-2005, buscou-se, insistentemente, junto à Coordenadoria Executiva do PET, no DEPEM/SESu/MEC, informações sobre esses exercícios, tais como: 2001 (para a confirmação do previsto pela CAPES), 2002 e 2004, mas não se obteve esses dados.

14 Jornal da Ciência. SBPC. [www.jornaldaciencia.org.br](http://www.jornaldaciencia.org.br) (acesso em 05/07/2005) .

15 Informação obtida, por telefone, junto à Coordenadoria Executiva do PET/SESu, em 06/07/05.

## Considerações Finais

Apesar das evidências dos resultados das avaliações, no sentido dos benefícios dos programas PIBIC e PET para a formação graduada e para a pós-graduação, o governo brasileiro, alegando a crise fiscal, vem diminuindo os investimentos na Educação Superior, justificando a insuficiência de recursos como resultante da prioridade ao ensino básico. A estagnação nos orçamentos e valores de bolsas de IC pode sinalizar a retração drástica, na alocação dos recursos da CAPES e do CNPq, ocorrida nos últimos dez anos.<sup>16</sup> No cenário econômico atual, as perspectivas não são animadoras e poderão continuar atingindo, duramente, estes e outros programas dessas Agências.

Segundo Silva e Brandão (2003), a avaliação de programas e projetos atende a muitas finalidades e não existe uma classificação genérica para justificar o propósito de cada processo particular de avaliação. Assim, o sentido de cada caso precisa ser buscado pelo grupo que está sendo avaliado, no caso, aluno/bolsista e professor/orientador, para que as decisões das pessoas e não apenas dos avaliadores/especialistas, sejam efetivadas e respeitadas. Os autores ressaltam que atribuir sentido a um processo de avaliação vai além da determinação do foco (*o que avaliar?*) e da sua finalidade ou utilização. Qual teria sido, realmente, o "sentido" dessas avaliações?

O que se quer sinalizar com essas indagações é que a limitação de recursos financeiros, por parte do Governo que não vem oferecendo as condições adequadas para o desenvolvimento desses tipos de Programas (*para que avaliar?*). É necessário que se pergunte sempre: *por quê avaliar?*

As avaliações do PET e PIBIC foram conduzidas por especialistas, peritos em avaliação. Não houve a participação direta dos protagonistas, verdadeiros interessados desses Programas, nos encaminhamentos dos processos avaliativos e de suas decisões. Uma concepção de avaliação participativa "forte"<sup>17</sup> teria alterado esse quadro?, expressa uma mudança do papel do Estado, com conseqüências para o funcionamento da educação superior e da sua avaliação que continuam a merecer investigações.

## Referência Bibliográfica

ADRIÃO, T. & PERONI, V. (2005). *Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro*. En: Adrião, T. & Peroni, V. (Orgs). O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade (pp. 137-153). São Paulo: Xamã.

16 Em palestra realizada na Faculdade de Arquitetura/UFRGS, em outubro/2003, "Políticas Educacionais no Brasil em Análise", o professor Jamil Cury, ex-presidente da CAPES, nos fez cientes dos impasses que vivem hoje os órgãos de financiamento da Pós-Graduação no Brasil, frente ao congelamento de suas dotações orçamentárias. Da mesma forma analisa Martins (1999, p. 295).

17 Leite, referenciando-se em B. Barber (*Démocratie forte*. Paris: Desclée de Brouwer, 1997, p. 161), diz que "um quadro conceitual que distinga democracia forte de outras formas – fracas – coloca a distinção entre democracias diretas e representativas ... a democracia participativa constitui uma parte da democracia direta, forte". (Leite, 2005, p. 73).

- ARAGÓN, V. (1999). *Segunda Avaliação do PIBIC. Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior*. Brasília: UNB. (fotocopiado).
- BALBACHEVSKY, E. (1997). *O impacto do Programa Especial de Treinamento - PET/CAPEs na Graduação*. São Paulo: USP/NUPES. (fotocopiado).
- BRASIL, Ministério da Educação. (Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pet2003.xls>)
- BRASIL, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) / MCT. (Disponível em: <http://www.cnpq.br/areas/pibic/index.htm>).
- BUARQUE, C. (2003). *A Universidade na Encruzilhada*. En: Educação Superior: reformas, mudanças e internacionalização (pp. 21-74). Anais, Brasília: UNESCO; Brasil, Sesu/MEC.
- CHAUÍ, M. (1999). *A universidade em ruínas*. En: Trindade, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores* (pp. 211-222). Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES.
- CUNHA, L. A. (1997, julho). *Nova reforma do ensino superior: a alógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisa, (101), 20-47.
- DIAS SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- HOUSE, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. [Original: (1980). *Evaluating with validity*].
- LEITE, D. (2005). *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARCUSCHI, L. (1996). *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação*. Recife: UFPE; Brasília: CNPq. (versão resumida fotocopiada).
- MARTINS, R. (1999, jul./dez). *A pós-graduação no Brasil: situação e perspectivas*. Revista Sociedade e Estado. (2), 273-297.
- PIRES, R. (2002). *A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- SAMPAIO, H. (2000). *Controle do estado, moldura legal e o setor privado*. En: Sampaio, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado* (pp.115-163), São Paulo: Fapesp, Hucitec.
- SILVA, RR; BRANDÃO, D. (2003). *Os quatro elementos da avaliação*. São Paulo: Instituto Fonte. (Disponível em: [www.fonte.org.br](http://www.fonte.org.br) – [avaliacao@fonte.org.br](mailto:avaliacao@fonte.org.br)).