

VICENTE DE PAULA ALMEIDA JÚNIOR

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE
ALGUMAS TENDÊNCIAS TEÓRICO - METODOLÓGICAS EM
CURSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na
Área de Concentração: Filosofia e História da Educação,
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do
Prof. Dr. José Dias Sobrinho – UNICAMP.

CAMPINAS – UNICAMP/FE

AGOSTO / 1998

98 22341



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	AL 64a
V.	Er.
TIPO DE B.	35549
PERIO.	395/98
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/10/98
N.º CPD	

CM-00117535-1

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

AL64a Almeida Júnior, Vicente de Paula.
Avaliação institucional : considerações sobre algumas
tendências teórico – metodológicas em curso na educação
superior brasileira / Vicente de Paula Almeida Júnior. -- Campinas,
SP : [s.n.], 1998.

Orientador : José Dias Sobrinho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação educacional. 2. Educação superior. 3. Ensino
superior – Avaliação. 4. Universidades e faculdades. I. Dias
Sobrinho, José. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Vicente de Paula Almeida Júnior e
aprovada pela Comissão Julgadora.

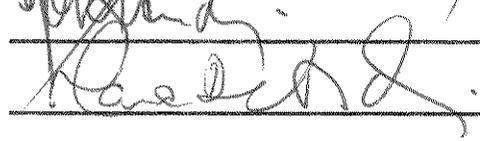
Data: 26/08/98

Assinatura: 

Comissão Julgadora:







AGRADECIMENTOS

- em especial, à minha recente família, Verônica e Vinicius.
- à minha família, Vicente e Aparecida (meus pais); a Adilson, Karen, Rodrigo e André (meus irmãos); a Wilson (cunhado) e Cristina (sobrinha).
- à mãe de minha esposa, D^a Cleide.
- ao meu orientador, professor José Dias Sobrinho.
- à colega de estudo, Stela.
- à D^a Sudária.
- à Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- à Unicamp.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAP.I EXEMPLOS DE TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PROPOSTA DO BANCO MUNDIAL E A AVALIAÇÃO ARGENTINA	04
1. As recomendações do Banco Mundial para a avaliação das instituições universitárias	05
2. O caso argentino	17
CAP.II CONCEITO E METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
1. Desdobramento histórico do conceito de avaliação educacional	23
2. Delimitação conceitual da avaliação da educação superior: as opções metodológicas	27
2.1. Os atores da avaliação	28
2.1.1. Avaliação interna	29
2.1.2. Avaliação externa	31

CONSIDERAÇÕES FINAIS

64

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alguns formatos avaliativos da educação superior	51
Quadro 2. Diferenças teórico-metodológicas entre as tendências em avaliação institucional da educação superior brasileira	63

RESUMO

As experiências e metodologias que caracterizam o funcionamento e os modos sociais da avaliação institucional estão atravessadas, no Brasil e no mundo, por diferentes tendências. Este trabalho pretende apresentar algumas das principais tendências em avaliação institucional da educação superior brasileira e as suas características do ponto de vista metodológico. Procura mostrar que estas tendências, desenhadas a partir da década de 90, estão relacionadas à crise de função (ou identidade) das instituições universitárias. Em diversos ângulos pode-se visualizar essa crise. Aqui, ela pretende ser vista no “velho” problema “novo” da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso, estão presentes como pano de fundo a Reforma Universitária de 1968, através do relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto 62.937/68 e alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, como o documento para discussão da avaliação no ensino superior (1996) e o documento básico para o Exame Nacional de Cursos (1997)

SUMMARY

The experiences and methodologies that characterize the functioning and the social mode of institutional assessment are crossed in Brazil and in the world, due to different tendencies. The aim of this work is to present the main tendencies in institutional assessment of the Brazilian higher education and its features from a methodological point of view. Its aim is to show that these tendencies, designed from the 90's on, are related to the so called identity crisis of universities as institutions. This crisis can be visualized from several perspectives. Here, it is meant to be seen as an old but current problem between the relation teaching, research and extension. For this, it presents the university reform of 1968 as a background, through the report of the working group created by the decree 62.937/68 and some documents produced by the Ministry of Education and Sport, as well as the document for the discussion of higher education assessment (1996) and the basic document for the national courses examination (1997).

INTRODUÇÃO

A avaliação aparece, quase sempre sem nos darmos conta que estamos 'avaliando', em várias situações do cotidiano de nossa vida. Assim, utilizamos de avaliação para dar preferência ou escolher algo em lugar de uma outra coisa. Para aprovar determinada expressão, gesto ou atitude. Para classificar e mesmo julgar se algo nos convém ou não convém, isto é, se é bom ou ruim. Enfim, a nossa rotina diária está impregnada dessas avaliações que, embora não sejam conscientemente expressadas como sendo uma 'avaliação', podemos perceber os seus efeitos.

A despeito desse tipo de avaliação como fenômeno cotidiano, importante, aliás, pois faz parte de um complexo processo de comunicação e, por conseguinte, está implicada na compreensão dos fenômenos sociais e educativos, falarei da avaliação enquanto processo educativo formal. É no ambiente escolar de todos os níveis que a avaliação encontra espaço adequado para o seu desenvolvimento e prática, embora, por razões históricas, tenha origem no ambiente industrial e não em instituições educativas.

Mais precisamente, ainda, falarei da avaliação de uma instituição educativa determinada, de forte tradição e características peculiares, que é a instituição de educação superior. As instituições de educação superior têm, na sociedade, a função de produzir conhecimentos técnicos e teóricos, preparando pessoas para a formação profissional. Mas têm também, em sentido mais amplo, a função de desenvolver a sociedade, isto é, promover a formação humana geral, preparando pessoas para o exercício de sua cidadania.

Desse modo, as diversas formas de avaliação que essa instituição produz são processos promovidos por decisão e escolha de sujeitos da instituição e têm

caráter público. Por isso mesmo, as suas diversas etapas ou momentos podem ser analisados e criticados. Portanto, o objeto de estudo que interessa aqui não é a avaliação de uma instituição universitária enquanto entidade abstrata, já que se trata de uma realidade complexa e não se deixa captar sem mediações. Ao contrário, é a avaliação de uma instituição cujo processo se caracteriza nos seus modos sociais de funcionamento, isto é, nos seus modos de constituir os sujeitos (quem deve avaliar?), de constituir o objeto (o que deve ser avaliado?), as finalidades (com quais objetivos?), os critérios, instrumentos e metodologias de avaliação (como avaliar?) (DIAS SOBRINHO, 1998: pp.66-67).

Uma vez colocado a especificidade do objeto a que vou me referir, este trabalho terá como objetivo central identificar e caracterizar algumas tendências teórico-metodológicas que condicionam o funcionamento e os modos sociais da avaliação institucional da educação superior brasileira.

Para tal pretenderei apresentar— primeiro capítulo— que a avaliação institucional tem sido uma atividade conectada, nos últimos anos, em vários países com a pretensão de melhorar a produtividade econômica, a gestão mesma e controlar setores da sociedade (HOUSE, 1995. Apud ANGULO RASCO, 1998: p.81). E aqui se destaca o papel de um organismo internacional, de caráter financeiro- Banco Mundial— encarregado de recomendar estratégias de avaliação para melhorar a eficiência da educação superior dos países em desenvolvimento. Entre estes países em desenvolvimento situarei brevemente, como exemplo, o caso da Argentina. Ao tratar especificamente sobre as recomendações dada pelo Banco Mundial para a reforma das instituições universitárias dos países em desenvolvimento, penso ilustrar, em primeiro lugar, que a avaliação transcende apenas ao interesse dos governos nacionais e, em segundo lugar, servirá de exemplo para também ilustrar uma tendência dos procedimentos ou das estratégias de avaliação que se quer colocar em prática em muitos países.

No segundo capítulo apresentarei uma tipologia da avaliação, tentando definir os diferentes modos e o funcionamento de avaliação institucional da educação superior, isto é, as suas diversas diferenciações e funções. Esquemáticamente agruparei essa tipologia em alguns “blocos” de opções teórico- metodológicas que correspondem aos atores ou sujeitos de avaliação, à finalidade da avaliação, ao enfoque de avaliação e aos instrumentos e procedimentos em que ela se desenha.

E, finalmente, pretenderei, no capítulo terceiro, levantar quais são algumas das tendências teórico-metodológicas em curso na educação superior brasileira e caracterizá-las de acordo com a tipologia estabelecida no capítulo segundo. No capítulo terceiro tentarei mostrar que essas tendências, desenhadas a partir da década de 90, estão intimamente relacionadas à crise de função ou identidade das instituições universitárias. De vários modos pode-se enxergar essa crise. Aqui, o foco de discussão será o “velho” problema “novo” da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso, estarão presentes, como pano de fundo, a Reforma Universitária de 1968, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades brasileiras (PAIUB) (1993), alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), como o subsídio para discussão da avaliação do ensino superior (1996) e o documento básico para o Exame Nacional de Cursos.

CAPÍTULO I.

EXEMPLOS DE TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PROPOSTA DO BANCO MUNDIAL E A AVALIAÇÃO ARGENTINA

O tema da avaliação institucional da educação superior constitui, pelo menos para os países da América Latina, uma história recente de bastante complexidade. A expansão das instituições universitárias, principalmente as privadas, e diminuição do apoio financeiro estatal é assinalada por diversos autores como sendo um dos principais motivos que levam os governos à obsessão pela eficiência e controle do desempenho das instituições de ensino superior, vale dizer, pela avaliação. Embora parecendo que as diferentes propostas de avaliação têm sido de suma importância para as políticas implementadas pelos governos, muitas vezes estas entram em conflito com a comunidade universitária. Nesse quadro conflituoso da avaliação no âmbito das relações entre Estado e Universidade, como afirma Dias Sobrinho, “*é bastante relevante o papel de organismos internacionais ligados à economia e, então, com interesses determinantes na educação*” (1998: p.05). Por exemplo, pode-se destacar como elemento importante para o debate nos meios políticos e acadêmicos o documento preparado por uma equipe de especialistas do Banco Mundial sobre políticas da educação superior, cujo conteúdo trata das recomendações ou medidas específicas e gerais para a reforma das universidades, entre elas, as estratégias de avaliação.

Ao tratar neste capítulo sobre as recomendações dada pelo Banco Mundial

para a reforma das instituições universitárias dos países em desenvolvimento, penso que serve de exemplo para mostrar, em primeiro lugar, que a avaliação transcende ao interesse apenas dos governos nacionais; em segundo lugar, serve de exemplo para mostrar uma tendência dos procedimentos ou das estratégias de avaliação assumidas, às vezes, implícita ou explicitamente por alguns países, como é o caso, na América Latina, da Argentina.

Contudo, antes de analisar as estratégias de avaliação propostas pelo Banco Mundial, cabe observar dois princípios estabelecidos por Coraggio: ao mesmo tempo que o Banco Mundial recomenda políticas homogêneas para a educação superior em todo o mundo, há sinais de conivência dos atores locais tanto na implementação como nos resultados destas políticas, razão pela qual isenta a responsabilidade exclusiva de tal organismo; não se dispõe ainda de um conhecimento sistemático sobre como se efetiva a relação nos diversos países entre o Banco e as diferentes instâncias de governo e os diversos segmentos da sociedade civil- associações, sindicatos, universidades, etc. (1996: p.76).

1. AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

O Banco Mundial

“ está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral,

será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais” (BANCO MUNDIAL, 1995. Apud CORAGGIO, 1996: p.75).

Um destes trabalhos de assessoria prestado pelo Banco Mundial no campo educacional remete à Educação Superior. O documento, cujo título diz *“La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”* expõe o motivo do interesse: *“Las Universidades educam a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico”* (1995: p.vii).

Todavía, para o Banco, a experiência dos países em desenvolvimento aponta que as universidades não têm levado com êxito a tarefa de formar a “base do crescimento econômico”, isto é, não têm formado suficientemente bem os futuros dirigentes e as capacidades técnicas de alto nível para a sociedade: *“No obstante la importancia evidente de las inversiones en enseñanza superior en el crecimiento económico y el desarrollo social , el sector sufre una crisis de proporciones mundiales”* (1995: p.01).

Detectada a crise do ensino superior, sobretudo no setor público, o documento sugere o caminho das reformas. Para tal, propõe a execução de algumas orientações ou medidas:

- *fomentar la mayor diferenciación de las instituciones incluido el desarrollo de instituciones privadas*
- *proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las - fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados*
- *redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior*
- *adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad* (BANCO MUNDIAL,1995: p.04).

Segundo o Banco, o fomento de instituições não universitárias (aquelas que não seguem o modelo tradicional de universidade europeia de investigação) e de instituições privadas pode “ *contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo*” (1995: p.31).

Satisfazer a demanda crescente de educação superior e adequá-la melhor às necessidades do mercado de trabalho requer das universidades públicas a diversificação das suas fontes de financiamento. Para isso, o documento sugere que se estabeleçam

sistemas de participación en los custos mediante el cobro de derechos de matrícula en las instituciones públicas y la eliminación de los subsidios para los gastos no relacionados con la instrucción. Los gobiernos pueden permitir a las instituciones públicas que fijen sus derechos de matrícula y otros cargos sin ninguna interferencia, y centrarse en proporcionar a los posibles estudiantes información objetiva sobre la calidad de las instituciones (BANCO MUNDIAL, 1995: p.45).

O modo pelo qual o Estado pode permitir que as instituições públicas fixem seus direitos de matrícula e outros cargos sem interferência é redefinir o seu papel na educação superior. Neste ponto, o Banco Mundial entende que

la descentralización de todas las funciones administrativas claves asignándolas a las instituciones mismas de enseñanza superior es una condición sine qua non para el éxito de la reforma, en especial con respecto a la diversificación del financiamiento y al uso más eficiente de los recursos (...) Esta flexibilidad es esencial para que las universidades pueden establecer programas que respondan a las nuevas demandas del mercado laboral y controlar los custos reduciendo personal docente cuando la proporción entre profesores y estudiantes esté por bajo de los niveles de eficiencia (BANCO MUNDIAL, 1995: pp.71-72).

Finalmente, as recomendações prioritárias do Banco para a reforma das universidades passam pela adoção de políticas destinadas a melhorar a qualidade dos resultados de ensino e investigação e pela adoção de políticas destinadas a melhorar a equidade. Para melhorar a longo prazo a equidade, *“en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social, é essencial “ampliar el acceso de la mujer , los pobres y otros grupos desfavorecidos a una buena educación primaria y secundaria”* (1995: p.13 e 86). Pois, segundo expõe o documento,

“en el sector de educación hay pruebas de que las inversiones en el nivel terciario tienen tasas de rentabilidad social más bajas que las inversiones en enseñanza primaria y secundaria, y que las inversiones en educación básica pueden también incidir más directamente en la reducción de la pobreza, puesto que tienden a mejorar la igualdad de los ingresos” (1995: p.14).

Já a adoção de políticas destinadas a melhorar a qualidade significa, para o Banco, apoiar os programas nacionais e regionais de excelência, sejam eles públicos ou privados; estimular a competição para obter acesso aos financiamentos; e apoiar o estabelecimento de sistemas de acreditação e avaliação do desempenho acadêmico (1995: p.16).

Neste quadro (conjunto de recomendações para a reforma das universidades), emergem os dois mecanismos de avaliação propostos pelo Banco: aplicação de exames nacionais (de ingresso ou de medição de qualidade) e avaliação do corpo docente. Ambos justificam-se enquanto estratégia para propiciar o *“mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación”*.

(...) un factor determinante del desempeño académico es la capacidad para evaluar y supervisar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación . Los mecanismos de evaluación más eficaces hacen hincapié en la autoevaluación de los objetivos y desempeño de una institución , junto con la evaluación externa ,

ya sea a cargo de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno (BANCO MUNDIAL, 1995: p.12).

E, como estratégia para propiciar “*mayor autonomía de las instituciones públicas*”:

(...) Las instituciones no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia sin tener control sobre sus recursos y procedimientos . Pero junto con una mayor autonomía, es necesario que las instituciones de nivel postsecundario sean responsables de su desempeño académico y administrativo . Esto requiere criterios de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos que los que la mayoría de los gobiernos disponen en la actualidad (BANCO MUNDIAL, 1995: p.11).

Para iniciar algumas considerações, de acordo com Mora, a avaliação proposta nos moldes do B.M (classificar alunos a partir dos resultados dos exames e docentes a partir de certos desempenhos formais como planos de estudos, quantidade de artigos publicados, prestígio editorial da publicação, número de citações, esquemas de avaliação por pares etc., resultados que se relacionam com programas “Merit Pay”) “*reproducen los viejos esquemas establecidos en los Estados Unidos de medir determinados elementos: número de doctores que cuenta el programa, número de publicaciones, número de libros con que cuenta la biblioteca, etc. para determinar el valor de un programa educativo*” (MORA, 1991. Apud BARRIGA, 1996: p.70).

A utilização de critérios, índices ou indicadores (de vigência internacional) de medição do trabalho acadêmico dos países desenvolvidos tem um sentido específico, histórico e socialmente determinado.

Sintetizando as idéias de Renato Dagnino e Amílcar Davyt, no texto “Siete equívocos sobre la orientación de la investigación universitaria”, a Política Científica e tecnológica (PCT) origina-se no final da Segunda Guerra Mundial

com o advento da “big science” e o crescente direcionamento por parte do Estado da investigação, cuja ação condicionou apoio às bases de um contrato social para a investigação científica. Esse contrato estava baseado na suposição de uma cadeia linear de inovação, com uma “ponta inicial” na ciência pura, seguida pela investigação aplicada, desenvolvimento tecnológico, econômico e, finalmente, social.

A universidade, situada na ponta inicial, era vista como provedora do conhecimento novo para as outras etapas (encadeadoras) da cadeia. Assim, ela deveria pautar suas atividades segundo padrões rígidos de qualidade, condição suficiente para que o restante da cadeia, submetida a outros critérios, garanta um bom resultado para a sociedade.

O modelo de cadeia linear era valorizado em função de sua importância para alcançar os objetivos de um Estado que necessitava da ciência para implementar sua dupla política de “Welfare” e “Welfare”.

A experiência dos países avançados no pós guerra exemplifica, então, como ao longo de um processo particular se estabelece um critério específico de qualidade, socialmente determinado. Esse processo particular consiste num processo de influências recíprocas, de interação e difusão de valores e prioridades que ocorre entre Estado, sociedade e comunidade científica (“tecidos de relações”).

Os tecidos de relações onde estão implicados os interesses de diversos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com a ciência, é responsável pela “definição de problemas” que atacará o investigador em busca de soluções. A ação do tecido de relações vai, assim, delimitando ao longo de um processo incremental, lento, porém contínuo, um “campo de pertinência”. O tecido de relações estabelecido de forma sutil e contínua acaba induzindo critérios de

distribuição de recursos e rumos de investigações.

Estes processos particulares (tecidos de relações, definição de problemas e campo de pertinência) definem um critério específico de qualidade que, a partir dos anos sessenta, se fez crucial na preocupação dos governos dos países avançados e da comunidade científica para comparar o desempenho dos respectivos sistemas científicos. A comparação— das ações e produtos— da área científica necessitava da criação de algum critério: assim se consumaram mecanismos de medição de qualidade, entendidos como “prestígio internacional” (nº de publicações, citações, etc.).

Não menos importante para compreender a questão da qualidade no processo educacional é o estudo realizado por Pablo Gentili. Esse autor mostra como o discurso da qualidade referente ao campo educacional desenvolve-se, a partir dos fins da década de oitenta na América Latina, como contraface do discurso da democratização.

Esse desenvolvimento presumiu, segundo o autor, a dinâmica do “duplo processo de transposição. A primeira consiste no deslocamento do problema da democracia ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo— empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos.

Em síntese, o primeiro processo de transposição (deslocamento da democracia à questão da qualidade) ocorre em parte pela eliminação— não pela satisfação— da agenda política das demandas democratizadoras que surgiram após períodos pós-ditatoriais na América Latina e pelo “esgarçamento” dos espaços públicos.

De acordo com Gentili, governos civis pós regimes autoritários têm sido a

continuidade dos regimes ditatoriais. Não consolidaram, a partir do poder político, propostas democratizadoras tendentes a compensar as condições herdadas na ditadura. Primeiro porque pretendiam democratizar a sociedade a partir do Estado (democracia formal). Segundo que os movimentos de caráter popular não tiveram espaço para as suas reivindicações. Assim, embora ocorresse avanço das transições em termos de método (relação Estado– Sociedade– Governo), não ocorreu avanço em termos de conteúdo e forma democrática, o que ocasionou o crescimento do “apartheid social”.

Concomitante ao primeiro, o segundo processo de transposição (deslocamento do conceito de qualidade empresarial para o campo educacional) ocorre pela necessidade de ajustar a educação às demandas do mercado. A educação- vista como um produto a ser consumido- para atender as demandas do mercado, cada vez mais em mutação, deve possuir certos instrumentos de medição que permitam indagar acerca do grau de ajuste educação– mercado e propor mecanismos corretivos apropriados. Deste modo, segundo essa lógica, quanto maior for a capacidade adaptativa de um sistema educacional, maior será o seu grau de eficiência e, conseqüentemente, maior o seu poder de atuar competitivamente no mercado. Tanto mais adaptativo, eficiente e competitivo for o “produto educativo”, de melhor qualidade ele será.

Segundo muitos autores como, José Luis Coraggio, Angel Díaz Barriga e Pedro Montes, os critérios adotados pelo Banco Mundial, para diagnosticar e propor reformas homogêneas às universidades, têm como referência categorias economicistas, isto é, disseminação de conceitos e valores do mundo da economia na análise e diagnóstico das questões referentes ao campo da educação superior. Como as categorias e valores utilizadas correspondem a um tipo particular de teoria econômica, a saber, a teoria econômica neoclássica, o Banco Mundial acaba estabelecendo- em suas recomendações feitas em documentos oficiais- uma correlação constante entre sistema de mercado e sistema

universitário.

Na visão do Banco, os mercados são mais eficazes que as estruturas burocráticas do Estado. Eles respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social que o Estado; além de serem vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços do que o setor público (TORRES, 1995: p.123). Assim, não é ao acaso que as recomendações para a reforma das universidades, entre elas a avaliação, estão relacionadas às questões de descentralização administrativa, flexibilização, privatização, eficiência econômica, qualidade (empresarial), competição e relação custo– benefício. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática da avaliação não se constitui numa atividade isolada de algumas universidades de um ou outro país. Ao contrário, se trata “*de un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo*”(DÍAZ BARRIGA, 1996: p.57).

Os novos esquemas de globalização a que se refere Díaz Barriga consistem em três processos operando (em conjunto) em escala mundial: privatização dos mercados nacionais, desregulação dos mercados financeiros locais, limitando a participação do Estado nas atividades econômicas e liberalização, em escala global do comércio, dos movimentos de capitais, pessoas e serviços.

O desenvolvimento dos processos de privatização, desregulação e liberalização forma parte das “receitas” estabelecidas pelo que se chama de pensamento econômico neoliberal. Tais receitas estão fundamentadas no pressuposto de que as leis de mercado correspondem melhor às demandas produtivas da sociedade e, por conseqüência, produzem melhores efeitos de equilíbrio social.

Segundo um dos críticos do pensamento neoliberal, o economista espanhol Pedro Montes, o neoliberalismo vem se convertendo nos últimos tempos na doutrina hegemônica não por dar respostas capazes de resolver os problemas da sociedade ou mesmo as dificuldades econômicas. Mas “*por razones que tienen que ver con la naturaleza de clase del sistema capitalista*” (1996: p.14).

A primeira razão da hegemonia adquirida pelo neoliberalismo, de acordo com esse autor, deve-se ao fato de que ele corresponde aos interesses do capital de uma forma imediata em situações de crise. Vale lembrar, juntamente com Montes, o neoliberalismo surge como “*mejor cobertura ideológica que tiene la burguesía de cada país para implantar la política que le conviene para superar la onda larga recesiva en que está instalado el capitalismo desde principios de la década de los setenta*”, quando esta coincide com a primeira crise de preços do petróleo(1996: p.14). E as recomendações neoliberais se orientam para a necessidade de restaurar a taxa de rentabilidade do capital.

A segunda razão deve-se ao fato de permitir “*unas relaciones internacionales que benefician a los países poderosos económicamente en detrimento de los más débiles*” (MONTES, 1996: p.14). Neste sentido, as recomendações e os interesses neoliberais, nem sempre coincidem com os da maioria da população mundial.

É certo que, de acordo com Montes, em alguns períodos- posteriores à Segunda Guerra Mundial- boa parte da população dos países industrializados pôde alcançar direitos sociais básicos compatíveis com os grupos mais favorecidos da sociedade, quando uma prolongada e intensa expansão econômica permitiu implantar o “*Estado del Bienestar*”(1996: p.14).

O Estado do Bem Estar configurou-se no modelo de Estado cuja função

era de interferir na execução de políticas econômicas para promover “*política expansiva y anticíclica, articular un tejido productivo autónomo, suministrar servicios públicos, dotar de infraestructuras al sistema y desempeñar un papel redistributivo intenso(...)*” (MONTES, 1996: p.23).

Durante esta fase, o capitalismo alcançou uma elevada taxa de rentabilidade do capital, “*que sustenta un proceso intenso de acumulación y renovación tecnológica y permite durante un tiempo el avance sostenido del empleo y del consumo*”(Montes, 1996: p.26).

Segundo Montes, o papel do Estado como um instrumento para promover a política econômica do pleno emprego e a extensão do bem estar geral como conseqüência lógica do desenvolvimento das forças produtivas, caracteriza o longo período expansivo do capitalismo conhecido como a “*tradición keynesiana*”(1996: p.24). Nas palavras do autor:

Bajo la hegemonía de las concepciones keynesianas, el capitalismo vivió la etapa más próspera de su historia en los países industrializados . El capitalismo fue capaz todavía de dar un gran salto, basado en un intenso avance de la ciencia y la tecnología, que procuró un fuerte desarrollo económico y una mejora sensible en el nivel de vida de la población (1996: p.24).

Entretanto, em períodos de recessão, todas as condições que permitiram a expansão do capitalismo, durante a fase histórica de “*bonanza económica*” posterior à Segunda Guerra até o início dos anos setenta, tem sofrido uma profunda revisão com o advento do neoliberalismo.

Como afirma Montes, a paulatina substituição da tradição keynesiana pela doutrina neoliberal deve-se, de um lado, a “*el hecho de que los objetivos perseguidos en los últimos decenios se convirtieron en inalcanzables*”, como a política econômica do pleno emprego. De outro lado, “*porque la crisis se*

desencadenó después de varias décadas de predominio del keynesianismo, y sus recetas, como solución, estaban agotadas: por la vía del estímulo de la demanda no podía recuperarse la tasa de beneficio del capital y la inflación socavaba el sistema”(1996: p.25).

Para sair da crise, explica Montes, o capital necessitava de outra política. E a defendida pelo neoliberalismo correspondeu aos interesses imediatos do capital, mesmo que fosse “*contradictoria en muchos aspectos económicos*” e produzisse “*efectos sociales y políticos contraproducentes para a legitimidad del sistema y, por tanto, para su estabilidad a medio plazo*” (1996: p.25).

Enquanto que na teoria keynesiana o desemprego havia de ser combatido com políticas expansivas, através de combinação de política fiscal e monetária, a teoria neoclássica propunha a solução com políticas de oferta. O que significa, grosso modo, ajustar as demandas às leis de mercado. Este ajuste tem como finalidade “*que la producción sea llevada a cabo en las mejores condiciones competitivas posibles, sin prestar atención a las necesidades individuales y sociales que la producción debe cubrir*”, acreditando-se ser este o caminho para alcançar o maior nível de atividade produtiva, emprego e bem estar (MONTES, 1996: p.26). Daí a razão de as características fundamentais das políticas de oferta serem o predomínio do mercado (flexibilização do mercado de trabalho, fomento da competição, aumento da produtividade e eficiência) em detrimento do “desmantelamento do Estado do Bem Estar” (1996: p.147).

Em suma, o pensamento neoliberal compreende que o Estado deve desempenhar um papel mínimo na sociedade, limitando-se, como diz Montes, à função de proteger a sociedade contra crimes, fraudes etc. Exalta como valor supremo a liberdade econômica, colocando que os interesses públicos podem ser satisfeitos de modo mais eficaz pela iniciativa privada (1996: p.36).

A globalização, processo em que culmina o pensamento neoliberal, não tem colocado somente no centro de interesses os processos de integração de atividades econômicas em escala mundial, mas também a globalização de processos educativos. Em outras palavras, o imperativo dos processos de globalização entre empresas e entre nações tem se manifestado nas atitudes dos ministérios de educação (Petrella,1996,p.17). No que se refere à globalização dos processos educativos, no âmbito da educação superior, a avaliação é um dos exemplos mais concretos.

1.1. O CASO ARGENTINO

Na Argentina, as políticas de avaliação universitária têm a sua gênese e o seu desenvolvimento durante a década de 90, a partir de uma agenda de modernização surgida no contexto internacional (via agências internacionais) e posteriormente instalada em nível regional e nacional (MOLLIS, 1998: p.11). Essa agenda implica a diminuição do apoio financeiro estatal, a expansão das instituições e das matrículas privadas, a promulgação de uma Lei de Educação Superior com conseqüências para o sistema de avaliação e creditação e à autonomia institucional e um controle seletivo da distribuição de recursos financeiros (MOLLIS, 1996: p.109).

A questão acerca da avaliação universitária alcançou nesse país importante difusão nos meios acadêmicos em 1991, quando se discutia um acordo entre o Ministério de Cultura e Educação (MCE) e o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) para a aplicação do Programa de Fortalecimento à Gestão e Coordenação Universitária, conhecido como “Subprojeto 06”. Este programa contava com o apoio financeiro do Programa Nacional de Assistência Técnica para os Serviços Sociais (PRONATASS), com o financiamento do Banco Mundial (B.M.) e a cooperação técnica do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD). Incluía a realização de diversos trabalhos de assistência técnica na área de educação superior e na formulação de projetos de políticas públicas: avaliação da qualidade, coordenação interuniversitária, e capacitação de administradores universitários (MOLLIS, 1998: p.15).

Desses trabalhos, só o da avaliação da qualidade acabou repercutindo de modo conflitante dentro da comunidade universitária. Isso porque a iniciativa a favor da avaliação da qualidade das instituições universitárias havia sido arquitetada “extra-muros” acadêmicos a partir de um projeto financiado pelo Banco Mundial, revelando uma *“racionalidad económica-financeira no sustentada necesariamente en el mejoramiento de la calidad universitaria sino en la preocupación por la distribución presupuestaria”* (MOLLIS, 1998: pp.15-16) Por isso, foi percebido como uma ameaça à autonomia universitária (LEITE, 1997: p.08).

Segundo o diagnóstico do Banco Mundial, a questão da baixa qualidade das instituições universitárias argentinas representa um problema que está vinculado à legalidade da autonomia concedido a essas instituições e ao seu financiamento estatal. Na autonomia porque implica que o dinheiro destinado a elas através do Ministério da Educação não é de fato controlado pelo Ministério; no financiamento porque o gasto com as universidades acaba sendo ineficiente e inadequado (BANCO MUNDIAL, 1993. Apud MOLLIS, 1998: p.13):

“Problemas de baja calidad e ineficiencia también afecta a las universidades. Los docentes de este nivel están pobremente compensados comúnmente trabajan sólo part-time, y frecuentemente faltan a sus clases o hacen sólo mínimos esfuerzos para enseñar. Los estudiantes disfrutan la gratuidad de la educación pero generalmente toman mucho más tiempo del necesario para completar un curso de estudio, o abandonam antes de terminar sus estudios. Además, la educación superior está altamente politizada: las universidades son

legalmente autónomas, los estudiantes participan en las elecciones de su gobierno, y las facultades están frecuentemente irrumpidas por la confrontación política entre partidos y grupos de intereses.” (BANCO MUNDIAL, 1993. Apud MOLLIS, 1998: pp.13-14)

A reação da maioria das universidades representadas no Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) ante o subprojeto 06 pode ser caracterizado, de início, como resistência crítica, visível, aliás, através dos fundamentos apresentados nos documentos das comissões regionais e na Comissão de Ensino do CIN (MOLLIS, 1998: p.15). Posteriormente, temendo que a avaliação fosse utilizada de forma estandardizada, orientada a privilegiar o funcionamento de áreas de conhecimento ligadas apenas a aparatos produtivos e tecnológicos, a comunidade acadêmica começou a institucionalizar a necessidade da avaliação universitária como parte das políticas de gestão e do planejamento institucional, desenvolvendo seus próprios marcos teóricos, metodológicos, políticos e técnicos acerca da avaliação (MOLLIS, 1998: p.16).

Entretanto, a configuração do processo da avaliação universitária argentina teve como protagonista hegemônico o Ministério de Cultura e Educação (MCE), sendo este, por conseqüência, principal regulador do sistema de educação superior (MOLLIS, 1998: p.16). Um dos fatores que determinou essa hegemonia foi a criação, em 1993, da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU). Sua estrutura técnica, material e humana, a serviço da produção de políticas para o setor universitário, propiciou uma regulação e controle, em consonância com as recomendações dadas pelos organismos internacionais, das dinâmicas das instituições universitárias, caracterizadas desde a Reforma de 1918 e durante os períodos democráticos pela sua autonomia acadêmica (MOLLIS,1998: p.17). Isso porque parte importante da estratégia política da Secretaria tem sido gerar e concentrar recursos que o setor necessita, principalmente técnicos financeiros e informativos, o que a leva a se posicionar

num espaço de poder condicionante para as negociações e a contribuir na criação de estratégias de intervenção na relação entre o governo e as universidades (MOLLIS, 1998: p.18). Assim, a Secretaria ao se estabelecer com o propósito expresso de modificar as complexas relações do governo com as universidades, tinha entre seus objetivos promover a avaliação para o melhoramento da qualidade e, na prática, obter indicadores objetivos de situação e desempenho para a alocação de recursos às universidades (MARQUIS, 1994. Apud LEITE, 1997: p.08).

Outro fator decisivo para as práticas heterônomas ou normatizadoras (reguladoras, centralizadoras) na cultura universitária argentina tem sido o processo paulatino de criação de novas universidades nacionais, passando de 26 a 36 instituições em menos de sete anos. Este fato pode representar, entre outras coisas, devido à escassez de recursos declarada pelo governo, um intento para desequilibrar a concentração de poder institucional das universidades maiores e tradicionais do país que se opõem ao oficialismo (MOLLIS, 1998: p.17). O surgimento acelerado de novas universidades nacionais pode expressar também uma vontade do governo em alterar a representatividade do mapa político partidário dos reitores do CIN: entre as dez novas universidades, quatro de seus reitores têm filiação à administração Menen (1993-1997), enquanto que as seis restantes, criadas em função de interesse de legisladores dos partidos majoritários, estão sob intervenção de um reitor normalizador eleito pelo MCE (MOLLIS, 1998: p.17).

Finalmente, um outro fator de regulação e controle do sistema universitário argentino é a Lei de Educação Superior nº 24.521, promulgada em 07 de agosto de 1995. Essa Lei compreende as instituições de formação superior, universitárias ou não, estatais ou privadas, nacionais, regionais ou municipais, todas fazendo parte do Sistema Educativo Nacional regulado pela lei 24.195 (MOLLIS, 1998: p.18).

Nesse quadro, o sistema universitário argentino foi se configurando, a partir dos anos 90, em duas posições acerca do tema da avaliação da qualidade. Uma, que sintetiza a visão da comunidade universitária, se baseia na autoregulação do sistema, com uma participação preponderante das próprias universidades em sua coordenação. Outra, no sentido oposto, representando a postura do governo nacional, através de seu Ministério da Cultura e Educação (MCE), as posições centralizadoras pelas estruturas governamentais, destinadas basicamente ao controle, tanto do uso de recursos como das informações que a avaliação produz e à manutenção da avaliação de forma estandardizada, orientada à normatização (ALVAREZ, 1996: p.04).

A concepção de avaliação das universidades, orientadas à melhora institucional e à solidariedade interinstitucional, possui uma visão multidimensional dos processos de avaliação. Vale dizer, seus instrumentos tendem a ser democráticos e descentralizadores, o que permite legitimar os objetivos da avaliação assim como a sua idoneidade e representatividade de avaliadores internos e externos, contribuindo à autoregulação (autonomia) das instituições (ALVAREZ, 1996: p.05).

Por sua vez, a concepção do MCE, que se poderia classificar como sendo efficientista, burocratizante e centralizadora, pretende aplicar os processos de avaliação com objetivos mais de controle de desempenho do que melhora institucional. Seus instrumentos tendem a fortalecer as políticas governamentais com o poder de distribuição e controle de recursos educativos em detrimento da autonomia universitária, o que significa que esse poder determina ou interpreta o que pode ser considerado valioso e aceitável para as instituições (ALVAREZ, 1996: p.05).

A vinculação de recursos especialmente para a pesquisa e determinados projetos de modernização das instituições à avaliação faz com que a maioria das

universidades argentinas estejam hoje desenvolvendo processos avaliativos, embora apenas duas (Universidad de San Juan e Universidad de Luján) tenham já passado pela avaliação externa coordenada pela Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Entretanto, é muito significativo que a grande Universidade da Argentina, a Universidad de Buenos Aires, de forte tradição e poderio político não tenha adotado esse modelo de avaliação.

Assim, do exposto até aqui, nota-se que o conflito não está resolvido, dado a desconfiança que as universidades têm em relação à avaliação do MCE, provocada pela desconfiança com relação ao Banco Banco Mundial, órgão financiador das políticas de avaliação na Argentina.

CAPÍTULO II.

CONCEITO E METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1. DESDOBRAMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.

A avaliação institucional da educação superior no Brasil e no mundo é um processo recente. Antes, porém, de tratar aqui sobre avaliação institucional no âmbito da educação superior, falarei rapidamente- porque não é o meu tema- do conceito de avaliação no sentido mais tradicional do termo, isto é, o conceito de avaliação educacional. E, para isso, farei uma curta referência do desenvolvimento histórico do conceito de avaliação no cenário internacional, destacando como exemplo as fases ou períodos ocorridos nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos é difícil traçar de forma rígida os períodos do desenvolvimento da avaliação educacional. Existe uma relativa diferença entre os estudiosos do assunto quanto à divisão e classificação desses períodos.

Guy Berger¹, por exemplo, distingue três períodos que ligam o desenvolvimento histórico do conceito de avaliação nos Estados Unidos ao

¹ BERGER, Guy. *Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer?*. Paris: Pour, 1977. pp.10-11 Apud HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo*. Portugal: Porto Editora, 1994. p.36

conceito de medida. No primeiro, entre 1920 e 1940, ocorre um esforço para controlar os resultados e os desempenhos com a utilização de provas objetivas e estandardizadas: é a **fase dos testes**. No segundo período, durante a guerra, a necessidade de formar trabalhadores para as indústrias de ponta levanta um grande sistema de formação, e simultaneamente, de construção de instrumentos que permitem verificar e controlar a sua eficácia: é a **fase da mensuração**. O terceiro é o período do interesse pelos objetivos e pelos efeitos das políticas educativas, visando apreciar a coerência dos sistemas educativos e de medir o seu rendimento: **fase da avaliação** propriamente dita.

Outros autores como Stufflebeam e Shinkfield², dividem as origens e sistematizações da avaliação nos Estados Unidos em cinco períodos. O primeiro período, denominado de pré-Tyler, chega até o início dos anos 30. Caracteriza-se pela prática quase inexistente de avaliação. O segundo período, considerado o “nascimento da avaliação”, ocorre entre 1930 e 1945. Caracteriza-se pelo tipo de **avaliação centrada em objetivos**, isto é, centrada em determinar a equivalência entre os resultados e os objetivos previamente estabelecidos na programação do ensino, realizada por Ralph Tyler. O terceiro período (1946-1957), considerado “a inocência da avaliação”, é a fase menos expressiva; além de não produzir contribuições teóricas, representa pouco interesse pela sua prática.

O quarto período (1958-1972) esses autores chamam de “realismo”. Caracteriza-se pela utilização de exames estandardizados como forma de controlar a eficácia dos investimentos destinados pelas administrações públicas aos programas sociais. Nessa fase, as investigações no campo da avaliação

² STUFFLEBEAM, D. L., SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Espanha: Paidós/Mec, 1987. Apud TRINIDAD REQUENA, Antonio. *La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la facultad de ciencias políticas y sociología de la universidad de Granada*. Granada, Espanha: Universidad de Granada, 1995. pp.15-17.

educacional se relacionam ao conceito de “**accountability**” ou “**prestação de contas**”, igualmente tomado do âmbito industrial.

Finalmente, o quinto período (anos 70 em diante) é chamado de “**profissionalismo**”. A avaliação se consolida, como o termo indica, como profissão e acaba por se constituir numa atividade de especialistas. Caracteriza-se pelo surgimento de novas reflexões e perspectivas teóricas como, por exemplo, o modo de investigação qualitativo- sem que isto tenha significado o desaparecimento das linhas de avaliação de períodos anteriores.

Bielschowski e Penna Firme³, a partir das contribuições dadas por Guba e Lincoln, sintetizam a evolução do conceito de avaliação na área educacional em quatro etapas.

A primeira se associa à **mensuração**. Nessa etapa a ênfase é colocada na utilização de testes para a verificação de rendimento escolar. Aqui o papel do avaliador se restringe à função técnica. A segunda é a etapa da **avaliação voltada para a verificação do alcance dos objetivos**, definida por Tyler. O que caracteriza essa fase é a distinção entre medida e avaliação, onde o papel do avaliador, ainda técnico, reside mais em descrever padrões e critérios em relação ao êxito ou ao fracasso de objetivos estabelecidos pela instituição de ensino. A terceira etapa- **juízo de valor**- surge em consequência das limitações postas pela fase anterior, entre elas a excessiva dependência da definição de objetivos, nem sempre estabelecidos previamente com rigor e o aspecto meramente descritivo da avaliação. Dada a diversidade de “modelos” de avaliação, a função do avaliador se distingue principalmente como o de juiz. A

³ BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo, PENNA FIRME, T. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.1, n.1, pp.29-32., jul.1996.

quarta etapa é a da **negociação**. Caracteriza-se pela busca de um conceito mais amplo de avaliação, superando uma posição supostamente científica (voltada principalmente para a coleta de informação); pela questão de considerar no processo de avaliação os aspectos humanos, políticos, sócios-culturais e contextuais .

Em síntese, a despeito das divisões e classificações dadas pelos autores, é possível perceber que o conceito de avaliação educacional se desdobra dentro de quatro definições. A primeira definição identifica avaliação com medida (HADJI, 1994: p.35). A avaliação se relaciona com um modo de investigação predominantemente quantitativo, seguindo os mesmos passos da metodologia racional- positiva (ROSALES, 1992: p.46). A segunda definição é o da avaliação centrada em objetivos⁴, apresentada por Ralfh Tyler. Definição que concede mais valor aos resultados ou produtos finais (rendimento dos alunos)- em comparação com objetivos pré- determinados- do que ao processo da avaliação. A terceira definição considera a avaliação como um juízo profissional (HADJI, 1994:p.34). Por fim, a quarta definição é o da avaliação enquanto negociação, uma vez que esta leva em conta “*as preocupações, as percepções, as construções e os valores dos interessados em relação ao objeto de avaliação*” (BIELSCHOWSKI, PENNA FIRME, 1996: p.30).

⁴ A esse respeito ver FREITAS, Luis Carlos de. A categoria avaliação/objetivos. In: **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Cap.3.

2. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.

No âmbito das instituições universitárias o conceito de avaliação é bastante complexo, variando de autor para autor conforme seu referencial ou perspectiva teórico- metodológica.

Consultando a literatura sobre o tema, podemos encontrar uma pluralidade de termos ou definições. Para exemplificar: avaliação formativa/somativa; avaliação interna/externa, endógena/exógena; avaliação global ou holística; avaliação global/parcial; avaliação burocrática, autocrática/democrática; avaliação formal/substantiva; avaliação quantitativa/qualitativa; auto- avaliação, meta-avaliação etc.

A fim de compreender essa ampla gama de definições no campo da avaliação institucional das universidades e as suas diversas diferenciações e funções (os diversos tipos de avaliação existentes), adotarei parte da classificação dada pela autora Casanova (1992: p.40). Essa classificação está agrupada em vários “blocos” de opções teórico- metodológicas, que correspondem: aos atores que tomam a decisão de avaliar; à finalidade da avaliação; ao enfoque de avaliação e aos instrumentos e procedimentos em que se configura a avaliação⁵ (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.77).

⁵ Para ampliar sobre esse estudo ver STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-Mec, 1987. Ver também SCRIVEN, M. S. *The methodology of evaluation*. In: *Perspectives of curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1967.

Ao tratar dos diferentes tipos de avaliação, se poderá constatar que eles não se excluem uns aos outros, podendo ser utilizados conjuntamente para a avaliação das instituições, dependendo obviamente da situação e dos objetivos almejados.

2.1. OS ATORES DE AVALIAÇÃO.

A decisão ou iniciativa de avaliar uma instituição universitária pode partir de diversos segmentos, como o segmento dos professores, dos alunos, da administração, da diretoria, das agências financiadoras, da comunidade ou do Estado (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.78). O fato de a iniciativa poder partir de diferentes segmentos da sociedade, diretamente ligados ou não à vida da universidade, acaba suscitando algumas questões de fundo que não se deve perder de vista. Entre elas, uma é de ordem institucional: trata-se de saber quem tem o direito de avaliar; outra é de ordem epistemológica: trata-se de saber se é possível realizar uma avaliação- através de atores internos ou externos à instituição- rigorosa, isenta de interesses arbitrários (HADJI, 1994: p.53).

Dependendo dos atores que decidem avaliar, pertencendo ou não à instituição universitária, pode-se distinguir três tipos de avaliação: a **interna**, que surge da preocupação dos profissionais para compreender e transformar suas atividades, centrada na melhora da prática educativa; a **externa**, que nasce da preocupação dos responsáveis públicos pela educação ou dos destinatários dos serviços que a universidade presta, centrada no controle; e avaliação **mista** (SANTOS GUERRA, 1993: p. 88).

Tanto a avaliação interna como a externa pode seguir uma orientação endógena ou exógena, entendendo-se por orientação de uma avaliação institucional o predomínio de uma certa “lógica” na gestão, no desenvolvimento e na execução dos processos avaliativos (UNIVERSIDAD DEL LITORAL, 1995: p.180). A “lógica” predominante de uma orientação endógena é específica ou emergente da instituição, por exemplo, no caso das universidades, a lógica da produção do saber; na orientação exógena, a “lógica” é alheia à instituição, isto é, própria de outro setor social, como é o caso da “lógica” de mercado ou do poder político (UNIVERSIDAD DEL LITORAL, 1995: pp. 43-44).

Vale observar, contudo, que uma avaliação de orientação endógena pode recorrer a avaliadores externos à instituição, desde que compartilhem algum objetivo comum; inversamente, é possível imaginar uma avaliação da universidade de orientação exógena- aplicando, por exemplo, critérios de mercado- levada a cabo por um avaliador interno, pertencente à instituição (UNIVERSIDAD DEL LITORAL, 1995: p.44).

2.1.1. AVALIAÇÃO INTERNA.

Entende-se por avaliação institucional interna ou auto-avaliação o processo pelo qual a instituição se analisa através de seus atores- comunidade universitária (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.46). Tal análise visa, em última instância, emitir um juízo⁶ sobre si mesma.

⁶ Trata-se aqui de juízo de avaliação. Tal como define Hadji, juízo de avaliação pertence à categoria dos juízos de valor. Ao contrário dos juízos de realidade que enunciam fatos ou relações entre fatos, juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implica ter definido um valor. Valor é a característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas (1994: p.32).

O fato de ser efetuada pelos atores da instituição não significa necessariamente que a iniciativa da avaliação deva partir deles (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.78). A avaliação interna pode ser promovida por instâncias de dentro ou fora da universidade. Embora essas duas dimensões da avaliação interna estão orientadas para a melhora da instituição, é sempre possível que os dados obtidos sobre ela podem ser utilizados, mediante o consentimento e autorização dos responsáveis, por instâncias externas (inspeção, empresas) em alguma atuação de controle (PÉREZ JUSTE, MARTÍNEZ ARAGÓN, 1989: p.71).

Com relação às vantagens de uma avaliação interna, pode-se destacar algumas, citadas por Pérez Juste e Martínez Aragón:

- maior qualidade dos dados (valor, validade e confiabilidade), quando estes são obtidos por atores direta e voluntariamente comprometidos com o processo de decisões de melhora da instituição;
- respeito do direito à titularidade da informação;
- protagonismo dos professores e alunos no processo de realização da avaliação e não meramente agentes passivos, produtores de informação ou receptores da mesma;
- maior percepção dos atores para selecionar, interpretar a informação mais pertinente e importante, dado seu superior conhecimento do contexto em que essas informações surgem;
- mais elevada potencialidade de melhora da instituição como consequência da avaliação interna se realizar no seio da comunidade universitária (1989: pp.71-72).

Outros aspectos que favorecem uma avaliação interna estão relacionados à divisão de tarefas ou responsabilidades entre as pessoas envolvidas no processo, fazendo com que ela possa partir de diferentes níveis dentro da instituição e não necessariamente de cargos diretivos; finalmente, um outro aspecto positivo da avaliação interna diz respeito ao seu caráter contínuo das atividades que são avaliadas, considerando que os problemas a ser solucionados numa universidade são contínuos e não passageiros (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.33).

Para mencionar também as desvantagens, assinalam-se as seguintes: resistência de alunos e professores a serem observados, isto é, a serem objetos de avaliação; caráter individual da função docente; falta de motivação profissional; falta de tempo; falta de apoio técnico; falta de credibilidade; tendência em demorar para iniciar o processo de avaliação; ocultação de problemas substanciais; impaciência para a obtenção de resultados; demora para obtenção dos resultados risco de cada grupo atuar com critérios que justifiquem o que estão fazendo- avaliação- justificação (SANTOS GUERRA, 1993: pp.129-137)

2.1.2. AVALIAÇÃO EXTERNA.

Entende-se por avaliação externa o processo pelo qual a instituição universitária é analisada por agentes externos – especialistas com maior independência, com mais tempo dedicado à atividade e mais rigor devido à sua especialidade (SANTOS GUERRA, 1993: p.129). Geralmente, esses especialistas tratam de verificar a coerência entre o que diz e faz a instituição (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.19).

Como a avaliação interna, a externa pode ser efetuada a partir de dentro ou fora da instituição. Assim, os problemas possíveis de surgir quando se opta pela avaliação externa dependem dos atores que a solicitam. Se a iniciativa advém de atores externos à instituição, é possível que a avaliação seja vista como um mecanismo de controle (SANTOS GUERRA, 1993: p.129). Caso ocorra tal possibilidade, principalmente quando se considera o avaliador como um representante da hierarquia de algum poder ante a qual tem que se proteger, aumenta a possibilidade de ocorrer atitudes defensivas por parte dos membros da universidade. Conseqüentemente, a avaliação poderá resultar numa imagem distorcida da realidade da instituição (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.43).

Essa distorção se acentua quando há pressão- por parte ou dos atores da instituição ou dos avaliadores externos- para obter informação rápida. Aqui, as dificuldades podem ser: exigir informação de modo inadequado e momento impróprio; condicionar o avaliador para que ofereça informação com um sentido pré- estabelecido; ocorrer falsificações sobre a descrição da realidade para que o avaliador tenha uma visão deturpada da instituição; utilização da informação coletada pelo avaliador de forma arbitrária e partidária; conduzir a avaliação para lugares, pessoas, problemas e situações convenientes (SANTOS GUERRA, 1993: p.131).

As dificuldades colocadas acima, quando não superadas pelo grupo de avaliação, pode levar ao que Macdonald chama de avaliação burocrática e avaliação autocrática (MACDONALD, 1983. Apud ESTRELA, NÓVOA, 1993: p.54).

“Evaluación Burocrática constituye un servicio incondicional para las agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre la distribución de los recursos educativos. En este caso, el evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a efectuar los objetivos de su

política (...) evaluación Autocrática, siendo un servicio condicional a las autoridades gubernamentales. Los evaluadores ofrecen una validación externa de su política a cambio de la aceptación de sus recomendaciones.” (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.44).

Por outro lado, a realização de uma avaliação externa pode ser incentivada pela própria comunidade universitária, que é às vezes patrocinadora e participante. Nesse caso, podem aparecer as seguintes situações: ao eleger o grupo que realizará a avaliação, a instituição poderá se dirigir ou não para uma equipe que corresponda aos seus interesses mais imediatos; quando a avaliação transcorre por caminhos não previstos ou não desejados, pode haver ocultação de informação e barreiras para a difusão de resultados; ou a utilização das informações poderá ser democrática, favorecendo discussões sérias e rigorosas que propiciam a tomada de decisões (SANTOS GUERRA, 1993: p.131).

2.1.3. AVALIAÇÃO MISTA.

Trata-se de uma combinação da avaliação interna com a externa. Segundo Santos Guerra, *“la evaluación externa, cuando no ha sido fruto de una iniciativa del centro, debería desembocar en la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación institucional sistemática. A mi juicio, la solución se encuentra en la co-evaluación.”* (SANTOS GUERRA, 1993: p.133).

2.2. AS FINALIDADES DE AVALIAÇÃO.

A avaliação –ação de atribuir valor às coisas, afirmar algo sobre seu mérito (SANTOS GUERRA, 1993: p.63) –desempenha uma série de funções. Tais funções ou finalidades podem variar segundo as pretensões mediatas ou imediatas do grupo da qual procede a iniciativa de avaliar (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.82). Função é “*o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está integrado*” (HADJI, 1994: p.61). A função da avaliação de uma universidade “*será, pois, o papel desempenhado por esta atividade no conjunto das atividades ditas de ensino.*” (HADJI, 1994: p.61).

Assim, de acordo com a finalidade, ocorrem os seguintes tipos de avaliação: avaliação como “accountability” ou prestação de contas; avaliação formativa; avaliação somativa e avaliação diagnóstica.

2.2.1. AVALIAÇÃO COMO PRESTAÇÃO DE CONTAS (ACCOUNTABILITY).

A acepção do termo “accountability” é própria da realidade mercantil ou industrial. A transposição desse termo para campo educacional é resultante do interesse das autoridades governamentais que, a partir da década de 70, buscam saber ou mesmo controlar o emprego de fundos públicos destinados à educação.

No âmbito das instituições universitárias, a definição de avaliação como *accountability*⁷ visa sobretudo analisar os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência/eficácia social. O termo eficácia se refere aqui à capacidade institucional para alcançar a concretização de seus objetivos. Eficiência, por sua vez, diz respeito à capacidade para produzir o máximo com o mínimo de custos.

2.2.2. AVALIAÇÃO SOMATIVA.

A avaliação somativa é o tipo de avaliação que se propõe a fazer um balanço (soma) ou um inventário de competências adquiridas depois das atividades (ações) do processo didático (HADJI, 1994: p.188). A função somativa de avaliação verifica os resultados, os produtos desse processo, e serve de base para tomar decisões de certificação, promoção ou repetição, seleção, credenciamento, repasses orçamentários e financiamentos (ROSALES, 1992: p.36).

A avaliação somativa é também denominada de avaliação “ex-post-facto”, justamente porque avalia os fatos depois que eles ocorrem (Peréz Juste, Martínez Aragón, 1989: p.66).

⁷ Universidad del Litoral ajuda a distinguir claramente entre os conceitos de prestação de contas e aqueles que se relacionam com a avaliação de qualidade acadêmica: “Derivado da palavra inglês medieval *account* (y ésta a su vez del antiguo francés *acunt* y del latín *compuntum*) y de la palabra del inglés renacentista *accountable*, la etimología y la historia social de este término evidenciam que se trata de un concepto “contable”, que invoca esencialmente la responsabilidad, el responder por el uso de recursos monetarios. En ámbito anglosajón, por razones que no cabe detallar aquí pero que son perfectamente comprensibles a la luz de la mercantilización de las Universidades, denunciada, entre otros, por Thorsten Veblen a comienzos de siglo, el término acabó invadiendo esferas no contables.” (1995: pp.58-59).

2.2.3. AVALIAÇÃO FORMATIVA.

Denominação dada por Scriven, a avaliação formativa se propõe a guiar constantemente a atividade educativa durante as ações dos processos pedagógicos (HADJI, 1994: p.63). Serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento (ROSALES, 1992: p.36).

2.2.4. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.

O diagnóstico é uma “radiografia” de conhecimentos prévios (SANTOS GUERRA, 1993: p.63). A avaliação diagnóstica tem como função específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didático que se quer colocar em marcha. Serve de base para tomar decisões sobre a programação ou esboço desse mesmo processo (ROSALES, 1992: p.36).

2.3. OS ENFOQUES DE AVALIAÇÃO.

Segundo o enfoque, há de se distinguir três tipos de avaliação: o global, também denominado de holístico; o parcial ou molecular e o enfoque dito misto (Pérez Juste, Martínez Aragón, 1989: p.62).

2.3.1. AVALIAÇÃO GLOBAL OU HOLÍSTICA.

O enfoque holístico visa avaliar a realidade de uma instituição considerando o seu todo, vale dizer, todas as suas partes, todos os sujeitos envolvidos no processo e todas as fases do desenvolvimento do programa.

Dentre os aspectos que se reconhece como sendo positivos desse tipo de enfoque, vale mencionar: pretende abordar a realidade institucional em toda a sua riqueza e complexidade; permite apreciar as relações entre os elementos e não somente de modo isolado; e possibilita constatar congruências e incongruências do programa educativo, seus desajustes, ou a sua falta de coerência, assim como a sua coerência (Pérez Juste, Martínez Aragón, 1989: pp.62-63).

Com relação às dificuldades para a realização de uma avaliação global, pode-se destacar duas. A primeira está relacionada à participação efetiva de toda a comunidade educativa, professores, alunos, equipe de administração, de direção e etc.. A segunda, diz respeito à capacidade de uma metodologia para incorporar a rede de relações existentes dentro da instituição, além de encontrar procedimentos de análise de dados que possam enfrentar semelhante tarefa (TRINIDAD REQUENA, 1995: pp.88).

2.3.2. AVALIAÇÃO PARCIAL OU MOLECULAR.

O enfoque parcial de avaliação visa considerar determinados aspectos ou partes da totalidade de uma instituição, como por exemplo, os alunos, os professores, as instalações etc..

A principal vantagem desse enfoque é a de propiciar uma visão mais detalhada e completa, por conseguinte, mais confiável do aspecto avaliado numa instituição; de outro lado, as inconveniências do enfoque parcial dizem respeito à possibilidade de perder a referência integradora explicativa e o contexto de todo o processo do aspecto avaliado (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.89).

2.3.3. AVALIAÇÃO MISTA.

O enfoque misto trata da combinação entre o enfoque global e parcial, dado que, apesar da diferença, ambos não são considerados por diversos autores como alternativas radicalmente opostas.

2.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO: AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA.

Segundo a identificação com os procedimentos e instrumentos utilizados, o campo da avaliação pode se configurar a partir de uma perspectiva metodológica quantitativa ou qualitativa.

Os métodos quantitativos, mais próximos às abordagens científico-experimentais, tendem a decompor a realidade em unidades elementares e recorrem à obtenção de informação numérica ou processável estatisticamente (por exemplo, os indicadores quantitativos: número da relação entre professor/aluno; número de solicitações de matrículas que recebe a instituição;

número de alunos que alcançam o título de graduação; porcentagem de abandono escolar etc.); são bastante adequados para a medida concreta de variáveis, como algumas variáveis de entrada e de resultados (LUJÁN CASTRO, PUENTE AZCUTIA, 1993: p.314).

Assim, a forma de atacar um problema pelo avaliador que segue a perspectiva quantitativa consiste em

“descubrir, identificar y verificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo. Por lo general se esfuerza en emplear la asignación aleatoria u otras técnicas de muestro, con objeto de controlar y minimizar el efecto de variables extrañas que podrían confundir los resultados de la investigación. Con frecuencia se emplea un “grupo de control” con el fin de evaluar el “impacto” de la no intervención(...) Para analizar la información se emplean procedimientos estadísticos de diversa complejidad” (FILSTEAD, 1986, Apud CASANOVA, 1992: pp.56-57).

Historicamente, para entender a questão do quantitativo no âmbito da avaliação, convém colocar o quadro em que surge a avaliação científica na educação. Nele se pode ver que o termo avaliação aparece a partir do processo de industrialização que se produziu nos Estados Unidos no início do século 20, incidindo e modificando a organização social deste país, forçando a escola, entre outras instituições sociais, a se adequar às exigências do aparato produtivo (Casanova,1992: p.28).

Nesse contexto, sintetizando as idéias dadas pela autora Casanova (1992: pp.27-32), o campo da educação passa a incorporar termos do moderno discurso científico, como tecnologia da educação, desenho curricular objetivos da aprendizagem ou avaliação educacional. Concretamente é Henry Fayol quem, em

1916, com a publicação de sua obra *Administração Geral e Industrial*, estabelece os princípios básicos de toda administração: planejar, realizar e avaliar. Aos poucos, esses princípios de trabalho começam a aparecer nos centros educacionais como pautas didáticas para o desenvolvimento de tarefas de natureza pedagógica. Igualmente várias das teses utilizadas na administração de trabalho se refletiram na educação. Por exemplo, segmentação técnica do trabalho teve seu reflexo na segmentação da atividade docente (surgiram especialistas em currículo, em planificação, em avaliação, etc.); o controle de tempos e movimentos marcou uma pauta inequívoca para a origem dos objetivos de aprendizagem e para a incorporação da avaliação como controle de resultados obtidos. Portanto, controle empresarial e avaliação escolar se desenvolveram paralelamente nos momentos de sua iniciação e primeiro desenvolvimento.

Outro elemento decisivo neste caminho de ampliação da pedagogia como ciência foi, segundo Casanova, a aparição, difusão e utilização maciça dos testes psicológicos, especialmente através de sua aplicação ao exército dos Estados Unidos, no momento de sua intervenção na Segunda Guerra Mundial (1992: p.29). Os testes ofereceram às escolas o instrumento definitivo para proceder a quantificação científica da aprendizagem dos alunos, com a incorporação subsequente da estatística descritiva e a extensão progressiva deste modo de avaliar a outros componentes do sistema educativo. Este é o quadro em que surge a avaliação científica na educação, dentro de uma perspectiva essencialmente quantitativo e de mentalidade tecnocrática (CASANOVA, 1992: p.29).

Não obstante, diversos autores têm assinalado para algumas das limitações da perspectiva de avaliação quantitativa. Basicamente, a principal limitação diz respeito à dificuldade dos dados estatísticos se aproximarem de interpretações mais em consonância com a dinâmica e a complexidade dos fenômenos

humanos, particularmente os da realidade educativa, do que com os processos mecânicos de produção industrial (CASANOVA, 1992: pp.56-57).

Aliás, é a partir dessa limitação que emerge “*a questão do que seja o qualitativo, como consequência do desenvolvimento de uma área do conhecimento científico, o humano, cujo objeto de estudo constitui algo de natureza totalmente diversa da tradição do conhecimento científico, o das ciências da natureza.*” (FERNANDES, 1959. Apud MARQUES, 1997: p.20)

A avaliação qualitativa tem se definido nas ciências humanas enquanto uma perspectiva que se interessa pela descrição dos fatos observados para interpretá-los no contexto global que se produzem (TRINIDAD REQUENA, 1995: p.90), com o fim mais de compreender os fenômenos que explicá-los (MARQUES, 1997: p.22). Com essa pretensão, seus estudos se centram nos processos educativos e não, no caso da avaliação quantitativa, nos resultados. Os métodos qualitativos “*persiguen la aprehensión de fenómenos compuestos, la interpretación de los procesos que suceden, el significado que los mismos tienen para los actores que los viven y la interpretación que hacen de ellos; son muy adecuados para las variables que se resisten a una medición cuantitativa concreta, como la mayoría de las variables procesuales*”. (LUJÁN CASTRO, PUENTE AZCUTIA, 1993: p.314) Daí que os procedimentos de trabalho da avaliação qualitativa (observação, entrevista, descrição, etc.) e seus indicadores (clima de aula, currículo oculto, nível de expectativa da direção, alunos e professores, adequação do projeto curricular à instituição, utilização dos recursos didáticos, etc.) serem mais adequados para proporcionar a compreensão dos fatos, na medida em que “*sus datos son válidos, reales y profundos cuando se trata de la valoración de lo humano.*” (CASANOVA, 1992: p.57).

Mas, a despeito da aparente dicotomia entre ambas perspectivas, é importante considerar que no campo da avaliação da educação superior como naqueles *“que lidam com fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação, seria melhor defender o ponto de vista de que ambas modalidades de explicação (qualitativa e quantitativa) são necessárias e devem ser igualmente desenvolvidos nos limites possíveis”* (FERNANDES, 1959. Apud MARQUES, 1997: p.20).

A constatação de que algo não funciona num sistema educativo considerado no seu conjunto, só é feito mediante abordagens quantitativas. Para exemplificar a validade dos procedimentos quantitativos, pode-se citar a aplicação dos indicadores quantitativos. Esses ajudam, por exemplo, a apontar e localizar alguns problemas ligados ao abandono dos alunos de graduação. Se aí está a sua importância, ao mesmo tempo reside sua limitação (MARQUES, 1997: p.21). Depois de conhecer quais são os aspectos da instituição que não funcionam, há que se questionar o porquê ocorrem assim, e é para a obtenção dessa resposta que se faz necessário recorrer aos procedimentos qualitativos de avaliação, que permitirá examinar, compreender a fundo e valorar o que se passa, para assim chegar a uma explicação da situação detectada previamente pelos procedimentos quantitativos (CASANOVA, 1992: p.60). Desse modo, *“as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-la uma sem a outra, nem uma separada da outra”*(SANTOS FILHO, GAMBOA, 1995. Apud MARQUES, 1997: pp.22-23). A avaliação integral de uma instituição requer a obtenção de informação sobre todas as variáveis, o que implica, portanto, a utilização de metodologias mistas que integrem as perspectivas quantitativas e qualitativas (LUJÁN CASTRO, PUENTE AZCUTIA, 1993: p.314).

CAPÍTULO III.

ALGUMAS PROPOSTAS E TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.

1. UM POUCO DO PROCESSO EVOLUTIVO E DA CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB) E DO EXAME NACIONAL DE CURSOS

O tema da Avaliação Institucional aparece de fato no ambiente universitário brasileiro a partir da década de oitenta, apesar da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizar desde a década de setenta a experiência com procedimentos avaliativos da pós-graduação.

Antes da institucionalização do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que só ocorre em 1993 e da consolidação de Exames Nacionais de Cursos (conhecidos como “Provão”)- instituídos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) através da Medida Provisória 1018 de 08/06/1995-, a avaliação sobre o sistema de ensino superior brasileiro passa por diversos processos.

Os momentos desses processos podem ser traçados, ainda que panoramicamente, a partir dos diferentes projetos ou programas produzidos, ao longo dos anos oitenta e noventa, pelas comissões tanto do MEC quanto da comunidade acadêmica das universidades.

O primeiro programa, que marca o processo de avaliação no início dos anos oitenta, é o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Instituído pelo MEC em 1983, este programa tratou do tema da gestão das instituições de ensino superior— poder e tomada de decisões, administração acadêmica e financeira, financiamento e política de pessoal— e do tema da produção e disseminação do conhecimento, isto é, ensino, pesquisa e interação com a comunidade (CUNHA, 1998: p.08). Como não teve, segundo Leite, maior força política (1997: p.09), devido às disputas internas ao próprio MEC (CUNHA, 1998: p.08), o PARU vigora até 1984.

A partir de 1986, o Ministério da Educação cria um grupo formado por acadêmicos, burocratas do governo e empresários: o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES). O Geres propõe ao Ministério um programa de reformulação do ensino superior, cuja finalidade última seria, via avaliação, ranquear as instituições, diferenciando-as quanto às funções realizadas (LEITE, 1997: p.09).

No mesmo período, a Associação Nacional de Docentes (ANDES) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) enviam ao MEC projetos substitutivos, o que acaba provocando uma ampla discussão, em nível nacional, sobre a avaliação e interrompendo o programa proposto pelo Geres. Da discussão resultam três posições, a do Governo, a dos Reitores e a dos docentes. As posições tanto de um como de outro não consolidam uma proposta consensual de avaliação da educação superior do país. Mesmo sem esse consenso, o MEC inicia um estudo em 1988 sobre os custos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Um ano posterior, com o apoio do British Council o governo promove, em Brasília, o Seminário “Institutional Evaluation in Higher Education” para debater o tema da avaliação. Período em que —1987 e 1988— várias universidades, como a Universidade de Brasília (UNB), Universidade do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP), entre outras, esboçam seus

próprios processos de avaliação institucional (LEITE, 1997: p.10).

No ano de 1990, o Ministério da Educação forma uma Comissão Coordenadora das Atividades de Fomento à Melhoria do Processo de Gerenciamento das Instituições de Ensino Superior para propor o uso de indicadores de qualidade pelas universidades brasileiras. Tal proposta corresponde à intenção do governo de vincular avaliação e financiamento público, reorganizando o diversificado sistema de distribuição de recursos financeiros destinados ao ensino de nível superior (LEITE, 1997: p.11). Em janeiro de 1993, o MEC recebe a proposta de criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades do Fórum de Pró-Reitores. O próprio Ministério institui, seis meses após, uma Comissão Nacional da Avaliação para propor o sistema brasileiro de avaliação. Essa comissão, formada por vários representantes da comunidade acadêmica (Reitores das Universidades Federais, Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, Associações das Universidades Particulares e Confessionais) e por um Comitê Assessor (constituído por especialistas indicados pelas universidades) acaba institucionalizando o **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)** (DIAS SOBRINHO, 1996: p.06).

De acordo com esse programa, o processo de avaliação tem como fundamento

“a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo. Ao lado de indicadores clássicos, de ordem quantitativa, a avaliação institucional implica dimensões qualitativas, inclusive aquelas vinculadas ao projeto acadêmico” (DOCUMENTO BÁSICO, 1994: p.54).

Dentre os aspectos que caracterizam a avaliação de uma universidade, para o Programa, está a institucionalidade. A avaliação deve *“levar em consideração os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões – ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade.”*(DOCUMENTO BÁSICO, 1994: p.55)

Outra característica da concepção do processo de avaliação presente no documento produzido pela Comissão Nacional de Avaliação e Comitê Assessor é *“a intensa participação do seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados, traduzidos em medidas ao aperfeiçoamento da instituição.”* (1994: p.55) O documento salienta ainda que a avaliação desenvolvida pelos atores diretamente ligados à instituição (avaliação interna) não é suficiente para incorporar visões de outros atores sociais atingidos pelas atividades acadêmicas. Para tal, destaca a necessidade de *“aliar a estratégia de avaliação interna à avaliação externa.”*(1994: p.55)

Uma outra característica a destacar é o caráter contínuo e sistemático do processo de avaliação *“para promover permanentemente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica.”* (DOCUMENTO BÁSICO, 1994: p.55) Por isso, *“não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas.”* (DOCUMENTO BÁSICO, 1994: p.55)

Segundo o documento da Comissão, esses aspectos que caracterizam a sistemática de avaliação institucional da atividade acadêmica devem ser desenvolvidos tendo em vista alguns princípios básicos: princípio da adesão

voluntária, isto é “*aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos*”; princípio da legitimidade, “*reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados*”; finalmente, princípio democrático, “*envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.*” (1994: p.54)

O ano de 1994 é marcado pela realização de diversos eventos, cuja temática enfatiza a questão da avaliação institucional como um instrumento de qualidade para o ensino superior (FREITAS, 1997: p.42). Entre estes, o I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária, promovido e realizado em outubro pela Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP.

Em dezembro de 1996, em pronunciamento no IV Seminário Nacional de Avaliação, o Vice-Coordenador do PAIUB –José Dias Sobrinho –registra o sucesso do programa:

“(...) atualmente, noventa e quatro universidades estão mostrando ao Brasil que podem ser muito bons os resultados de um diálogo maduro e competente entre as universidades e o MEC-SESU, como este que se produziu a partir de 1993 e que já é, dentre tantos outros que se foram na educação superior brasileira, o programa mais sólido, criativo, amplo, consensual portador de força de melhoria da qualidade educacional”(Apud LEITE, 1998: p.62)

Entretanto, a despeito das negociações e da manutenção formal desse programa, o Ministério da Educação, a partir de uma decisão governamental, cria no âmbito do ensino superior de graduação o **Exame Nacional de Cursos**, pela Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, publicada no Diário Oficial da União, de 25 de novembro do mesmo ano, e sistematizado pela Portaria 249, de 18 de março de 1996, publicada no Diário Oficial da União, de 20 de março do mesmo ano.

Alguns meses depois, o Presidente da República- através do decreto 2026 de 10/10/1996- estabelece os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Um Documento Básico, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 10/07/96, coloca o objetivo do decreto :

“O Ministério da Educação e do Desporto, desde 1995, está investindo prioritariamente na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. A definição de ações coerentes com essa política só é possível se fundamentada no conhecimento objetivo proporcionado por processos de avaliação e diagnósticos sistemáticos (...). Nos meados da década de 80 havia grande resistência à idéia de avaliação, muitas vezes associada a penalidades burocráticas ou a restrições à liberdade de iniciativas de expansão, até então uma das prioridades do sistema de ensino superior brasileiro. Entende-se hoje que, para retomar a expansão, visando à ampliação das oportunidades de acesso de novas faixas da população à universidade, é imprescindível investir na melhoria da qualidade do ensino superior de graduação.”

Segundo o decreto, os procedimentos compreendem:

a) Exame dos *“principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino”* (Art.1, Inciso I).

Conforme o Artigo 3, os *“principais indicadores”* são levantados pela Secretaria de Informação e Avaliação Educacional (SEDIAE) e compreendem: taxas de escolarização bruta e líquida; taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso; taxas de evasão e de produtividade; tempo médio para conclusão dos cursos; índices de qualificação do corpo docente; relação média alunos por docentes; tamanho médio das turmas; participação da despesa

com ensino superior nas despesas públicas com educação; despesas públicas por aluno no ensino superior público; despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por habitante nos sistemas públicos e privados e proporção da despesa pública com a remuneração de professores.

b) *“Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão”* (Art.1, Inciso II).

Para fazer a avaliação individual das instituições de ensino superior, o artigo 4 considera os seguintes aspectos: administração geral (efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades- meio em relação aos objetivos finalísticos); administração acadêmica (adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar); integração social (avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços); produção científica, cultural e tecnológica (avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição).

c) *“Avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos”* (Art.1, Inciso III).

Para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, referida no inciso III do art.1, o artigo 6 considera: a organização didático- pedagógica; a adequação das instalações físicas em geral; a adequação das instalações especiais, como laboratórios,

oficinas e outros ambientes; a qualificação do corpo docente e as bibliotecas (acervo bibliográfico, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental). O decreto destaca ainda que a avaliação dos cursos de graduação- conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela Secretaria da Educação de Ensino Superior (SESU)- *“será precedida de análise abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional”* (Parágrafo único, art.5).

Enfim, d) *“avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento”* (Art.1, Inciso IV). Esta, segundo o artigo 7, cabe à Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que a realiza de acordo com critérios e metodologia próprios.

O quadro abaixo, elaborado por Leite, descreve sinteticamente os formatos de avaliação destacados aqui:

Quadro 1

ALGUNS FORMATOS AVALIATIVOS da EDUCAÇÃO SUPERIOR (LEITE, 1998: p. 09)

Formatos Avaliativos	Unidades de análise	Metodologia		Resultados
		Procedimento	Instrumentos	
PAIUB (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos de Graduação; ✓ Instituição (ensino, pesquisa, extensão, gestão e infraestrutura). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação Interna com Diagnóstico e Auto Avaliação; ✓ Avaliação Externa e Reavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionários; ✓ Indicadores quantitativos e qualitativos; ✓ Fichas – roteiro e outras, a critério da IES. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatório da Avaliação Interna (pela comunidade); ✓ Relatório da Avaliação Externa (acadêmicos, empregadores e profissionais); ✓ Estudos específicos (evasão, nível sócio-econômico dos alunos e outros); ✓ Seminários e discussão na comunidade acadêmica; ✓ Autodefinição de metas e divulgação na Internet e na imprensa, a critério da IES.
ENC (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento profissional dos alunos; e ✓ Cursos de graduação (condição de oferta). 	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prova escrita nacional por profissão; e ✓ Indicadores quantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceitos e Classificação das Instituições pelo desempenho dos alunos e pelos indicadores: Conceito: A (12%); B (18%); C (40%); D (18%); e E (12%); ✓ Divulgação na Imprensa.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CURSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

As tendências em avaliação das instituições de ensino superior estão direta ou indiretamente relacionadas às funções que essas instituições desempenham

(ensino e pesquisa) ou são cobradas a desempenhar (prestação de serviços à comunidade) na sociedade. Na realidade brasileira, tais funções, historicamente atribuídas como indissociáveis para as instituições de educação superior, nem sempre –desde a Reforma de 68- foram consensuais. Aliás, parecem estar ultimamente em crise.

Este capítulo pretende apresenta algumas das principais tendências em avaliação da educação superior brasileira e as suas características do ponto de vista metodológico. Procura mostrar que estas tendências- desenhadas a partir da década de 90- estão intimamente vinculadas à crise de função (ou identidade) das instituições universitárias. Em diversos ângulos pode-se visualizar essa crise. Aqui, ela pretende ser vista no “velho” problema “novo” da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso, inevitavelmente, estão presentes como pano de fundo a Reforma Universitária de 1968, através do relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto 62.937/68 e alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, como o subsídio para discussão da avaliação no ensino superior (1996) e o documento básico para o Exame Nacional de Cursos (1997).

No Brasil, tradicionalmente, o ensino foi a função primordial da educação superior. Um esboço de reação a essa tradição foi a Reforma Universitária de 1968 que, através da lei 5.540, redefiniu a função das instituições de ensino superior, principalmente das universidades. Uma das inovações da reforma de 68, entre outras, foi a consagração da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo o ideal de que toda a educação superior no país se organizasse em universidades e não em escolas isoladas.

Na prática, a reestruturação das instituições de ensino superior, com a criação dos departamentos, a extinção da cátedra, a profissionalização do corpo docente e outras mudanças trazidas pela reforma, teve pouca mudança no que se

refere ao ensino. No que se refere à pesquisa, não houve avanço no sentido de promover o desenvolvimento científico autônomo pela via da expansão da pesquisa universitária o que, segundo Ribeiro, *“certamente está relacionado com o fato de o sistema produtivo brasileiro ter se consolidado mais pela importação de tecnologia do que pela sua criação, não fazendo, portanto, demandas efetivas à ciência, além daquelas requeridas pela absorção do Know-how externo”* (1986: p.25).

Assim, o sistema brasileiro de educação superior, ao invés de convergir para um modelo único, como pretendiam os reformadores de 68, provocou a expansão desregulada de todo o sistema, baseado principalmente em instituições isoladas no ensino privado e na criação de um corpo docente sem maiores qualificações acadêmicas (SCHWARTZMAN, 1982: p.14).

Um dos resultados dessas mudanças não planejadas pela Reforma de 68 foi que as instituições de ensino superior brasileiro passaram a ser constituídas ao longo do tempo por vários grupos, formados pelas profissões liberais clássicas- como o direito, medicina e engenharia-, pela comunidade de professores-pesquisadores da pós-graduação e professores de 3º grau como grupo profissional (SCHWARTZMAN, 1982: p.17). São esses grupos que discutem quais os rumos ou quais as funções que as instituições de ensino superior devem seguir. De um lado estão aqueles que consideram o ensino e a pesquisa como atividades indissociadas. De outro, estão os que, baseados nas especificidades tanto do ensino como da pesquisa, defendem como sendo atividades incompatíveis.

Para os que enxergam a educação superior do ponto de vista das profissões liberais clássicas, a função principal das instituições de ensino superior deve ser a formação técnica e a preparação para as profissões liberais, direcionando os alunos para o mercado de trabalho. Para os que enxergam a educação superior do ponto de vista da comunidade de professores e pesquisadores da pós-graduação,

a pesquisa é que deve ser a principal vocação das instituições universitárias, uma vez que a transmissão efetiva do conhecimento não pode ocorrer de modo isolado de sua criação. Para esse setor, o professor universitário deve ser sobretudo um pesquisador. Ao contrário desses, para os professores de 3º grau, o ensino deve ser a atividade principal das instituições universitárias.

Mas, para se compreender melhor essa discussão em torno da questão ensino versus pesquisa e prestação de serviços, é necessário resgatar a própria concepção de universidade implícita no relatório do Grupo de Trabalho encarregado de criar subsídios para a lei da reforma de 68. Uma das concepções presentes nesse relatório atribui à educação um papel fundamental como agente de aceleração do processo de desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos eficazes para o mercado de trabalho, onde a educação passa a ser considerada como investimento e o indivíduo como capital (RIBEIRO, 1986: p.27):

“(...) o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica a longo prazo, e valorização dos recursos humanos(...) A universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos(...) A Reforma tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira”(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1968. Apud RIBEIRO, 1986: p.27).

Além dessa concepção de educação superior relacionada ao desenvolvimento econômico, outra também está presente, fundamentada em pressupostos humanistas e liberais, que enfatiza o papel da educação como promotora do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano autônomo:

“Se a Reforma se referisse apenas à adequação técnica do ensino superior

às necessidades econômicas, não encerraria mensagem autêntica às novas gerações (...) Nesta perspectiva, a universidade se realiza na complexidade de suas funções, integrando o saber em suas várias formas, operando a síntese da práxis e da teoria, e não apenas atuando como instrumento de crescimento econômico, mas contribuindo para o desenvolvimento total do homem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1968. Apud RIBEIRO, 1986: p.27).

Pelo predomínio do pensamento educacional da época, o de que a universidade brasileira deveria ter as dimensões técnicas de uma fábrica que refinaria um produto tecnológico importado, por ter exatamente os recursos humanos especializados e treinados para este fim (AMORIN, 1992. Apud SGUISSARDI, 1997: p.51), a concepção de educação superior como investimento acabou recebendo tratamento privilegiado. Mesmo assim, no entanto, pode-se identificar no relatório a tentativa de conciliar as duas vertentes distintas de universidade, como a concepção liberal voltada para a produção do saber desinteressado, típica da universidade alemã, e a concepção funcionalista que busca adaptar a universidade às exigências imediatas do desenvolvimento econômico, típica da universidade francesa (RIBEIRO, 1986: p.27).

Ambas as concepções de universidade presentes no relatório têm como pano de fundo a idéia moderna de universidade, estruturada em torno dos *“princípios modernos da Razão e do Estado que inspiraram, respectivamente, o modelo alemão e francês de universidade”* (GOERGEN, 1997: p.53).

De forma simplificada, no modelo francês, o papel da universidade se define enquanto investigação instrumental e, no alemão, enquanto investigação especulativa (GOERGEN, 1997: p.55). Enquanto investigação instrumental (técnica), a função da universidade é de promover forças profissionais, operacionalizando conhecimentos científicos destinados a propiciar o progresso técnico de interesse do Estado moderno (GOERGEN, 1997: pp.55-56). Enquanto investigação especulativa, a função da universidade se dirige à produção de saber

desinteressado, onde, ao contrário da vertente francesa, “*é o Estado que deve orientar-se nas verdades estabelecidas pelos caminhos reflexivos da razão, manejada pela universidade*” (GOERGEN, 1997: p.58).

Passados 30 anos da Reforma de 68, o que se dava de forma conflitante no interior das instituições de ensino superior brasileiro (a relação entre pesquisa, ensino e prestação de serviços à comunidade) passa a se constituir na própria crise de funções da educação superior. De forma conflitante porque, como coloca Santos,

“A função da investigação colide freqüentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. O acionamento de mecanismos de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias tal como a formação de dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local” (SANTOS, 1994: p.165).

Em crise na medida em que se coloca em discussão e a “*idéia mesmo de universidade*”, fundamentada e legitimada como aparato institucional de saber-poder (TELLEZ, 1997: p.05). Em outras palavras, em crise na medida em que se discute as suas categorias básicas, por sinal herdadas da universidade moderna, categoria Estado (do ponto de vista político) e categoria Razão (do ponto de vista filosófico): “*Estado-Nação e Razão moderna são conceitos que, quando não considerados ultrapassados, como entendem os globalistas e pós-modernistas*

(LYOTHARD) necessitam, no mínimo, novamente legitimar (HABERMAS) seus fundamentos” (GOERGEN, 1997: p.54).

Resulta, pois, que essa discussão tanto no âmbito político quanto filosófico vem colocando para as instituições universitárias situações de bastante complexidade, afetando as relações entre o sistema de educação superior, a sociedade e o Estado (BRUNNER, 1990: p.162).

O primeiro aspecto dessa situação que se pode mencionar tem relação com a crise do modelo profissional que condiciona quase no seu todo o ensino superior no país. A suposição de que os diplomas funcionem como “moeda” genérica, garantindo uma posição fixa no mercado de trabalho, resiste cada vez menos ao crescimento acelerado e diversificado das instituições, à proliferação das profissões e à própria dinâmica do mercado de trabalho, em função das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas sucessivas (SCHWARTZMAN, 1982:p.20).

“O acelerado crescimento, tanto em números absolutos como relativos do sistema de ensino superior, que tem caracterizado as últimas décadas, acompanhado como foi de uma diversificação interna muito grande, fez com que ele perdesse transparência exatamente quando esta se tornava cada vez mais relevante. O conhecimento do sistema, a avaliação da qualidade do ensino que ele oferece e da pesquisa que realiza, a análise das áreas de conhecimento que cobre e das desigualdades regionais na oferta de cursos e no desenvolvimento da investigação, não podem mais ser obtidos através de uma visão impressionista. Apenas uma avaliação que utilize procedimentos análogos aos da pesquisa científica pode fornecer à nação o conhecimento necessário do conjunto das atividades e das instituições que constituem o ensino superior do Brasil”.
(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1996: p.02)

Intimamente ligado à crise do modelo profissional das instituições universitárias, a segunda situação complexa diz respeito à postura do Estado com

relação à educação superior no país. Este, *“ao mesmo tempo que procura desonerar-se da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade, tem vindo a tornar-se mais vigilante e interventor no que diz respeito à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém”*(SANTOS, 1994: p.188). Trata-se das novas funções do Estado, em especial pela passagem de “Estado-benevolente” (BRUNNER, 1990: p.166) a “Estado-constringente” (CUNHA, 1996: p.163) e, concomitantemente, a “Estado-avaliador” (BRUNNER, 1990: p.172).

Segundo Brunner, o Estado-benevolente se caracteriza por apoiar incondicionalmente as instituições, financiando-as sem se ocupar das relações custo-benefício (1990: p.166). Já a postura do Estado-constringente se caracteriza pelo empenho em realizar reformas institucionais, entre elas a educacional (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 1997: p.07), com o intuito de impor *“severos cortes orçamentários e/ou amarras administrativas capazes de frear o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa, tanto o das rotineiras quanto a emergência de novas atividades”* (CUNHA, 1996: p.164). Finalmente, o Estado-avaliador, um Estado que reconhece a autonomia e a diversidade das instituições de ensino superior e o caráter público dos serviços que elas prestam e que, portanto, contribui para o seu financiamento (BRUNNER, 1990: p.172). Isso vem instaurando a curto prazo uma profunda revisão dos critérios de alocação dos recursos públicos para o sistema de ensino superior, em particular para as universidades, estabelecendo novos critérios de financiamento e gratuidade do ensino que antes não existiam (SCHWARTZMAN, 1982:p.23).

“(...) Precisamos considerar que os custos do ensino superior, tanto em termos absolutos como relativos, vêm se tornando cada vez mais elevados. Quer se trate de instituições públicas, financiadas com recursos de impostos, quer de instituições privadas, mantidas diretamente com o pagamento efetuado pelos alunos, é indispensável que quem sustenta as instituições seja informado sobre a qualidade e os custos dos serviços que elas prestam. Só esta informação permite

decisões fundamentadas sobre a quantidade e a direção dos investimentos a serem feitos, quer a decisão resida com o Poder Público, quer esteja na mão das famílias que mantêm os filhos em instituições particulares. Mesmo em se tratando de universidades públicas, não se pode conceber que a autonomia as isente de accountability, nem que continuem a receber recursos públicos sem prestar contas da qualidade e da amplitude dos serviços que prestam à sociedade em termos de ensino, pesquisa e extensão.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1996: p.03)

E, por fim, a terceira situação está relacionada à ampliação da gama de serviços que a sociedade civil tende a exigir, cada vez mais, das instituições universitárias. Além das atividades tradicionais de ensino e pesquisa acadêmica, as instituições têm sido cobradas para assumir um grande número de atividades, que vão das assistências médicas e odontológicas a convênios de transferência tecnológicas às empresas, passando por cursos de extensão e programas de ensino à distância para professores do ensino fundamental etc.(SCHWARTZMAN, 1982:p.24).

Diante dessas situações complexas, a crise de função das instituições de educação superior se traduz em vários dilemas: Entre eles: “*voltar-se para o prático ou preservar sua autonomia especulativa?*”(GOERGEN, 1997: p.58) Dedicar-se à formação profissional, já que “*sua natureza é social; é pela e para a sociedade que foram criadas e se mantêm as instituições universitárias*” (DIAS SOBRINHO, 1995: pp.21-22) ou conservar sua autonomia didático-científica, uma vez que “*a ligação umbilical com a comunidade pode custar às universidades a perda de suas características próprias (...)*”, na medida em que “*o termo “comunidade” em grande parte está limitado ao setor produtivo, ou seja, aos interesses econômicos das empresas*”? (DIAS SOBRINHO, 1995: p.21)

Esse é, portanto, um dos dilemas que parecem condicionar quase todas as

concepções e práticas de avaliação da educação superior. O consenso que todos os atores sociais têm, diretamente ou não vinculados às instituições universitárias, em torno da utilização da avaliação não deixa de estar relacionado à postura ou à resposta dada para aquele dilema. E, de acordo com a postura tomada, isto é, com o modo de realizar a avaliação e conceber o seu processo no interior das instituições universitárias em crise, é possível percebê-la circunscrita dentro de duas, entre outras, tendências (ou orientações) de natureza distintas mas não necessariamente antagônicas: tendência “técnico-burocrática” e “democrática” (MACDONALD, 1983. Apud RODRIGUES, 1993: p.50)⁸.

Ambas tendências, em curso na realidade brasileira, consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão universitária e à prestação de contas de seu desempenho para a sociedade. Diferem, entretanto, quando é posto em questão o quê, para quê e quem deve (ou deveria) avaliar as instituições universitárias; em outras palavras, diferem quanto aos fins e critérios de avaliação. Por esse motivo, o tipo de avaliação conseqüente tanto de uma como de outra orientação não acaba sendo neutro ou destituído de valores. Ao contrário, revela implícita ou explicitamente uma determinada compreensão do que vem a ser a crise das instituições universitárias e, inevitavelmente, a própria função de sua avaliação.

No caso da orientação técnico-burocrática de avaliação, a crise do ensino superior remete à questão da eficiência ou ineficiência das instituições em se adaptarem às novas exigências sociais, entendendo que a educação superior funcione como fator de incremento do mercado de trabalho. A necessidade da avaliação é justificada, para essa orientação, porque se considera que as instituições de ensino superior devem dar respostas à sociedade, de onde provém os recursos que a sustentam a partir dos contribuintes, nos quais se deve prestar

⁸ A denominação dada aqui para essas tendências tem uma certa equivalência com outras denominações atribuídas por diversos autores, como por exemplo, orientação “técnica” e “teórico-crítica” (AOKI, 1986. Apud GREGO, 1997: p.102); orientação “vertical” e “horizontal” (SANTOS GUERRA, 1993: p.10); “acadêmico-técnica” e “político-institucional” (DÍAZ BARRIGA, 1996: p.58) etc.

contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento (CARDOSO, 1991. Apud SGUISSARDI, 1997: pp.53-54). Não com a pretensão de modificar ou melhorar a instituição, senão determinar o seu valor, positivo ou negativo, em função da utilização que se deseja fazer de sua avaliação (CASANOVA, 1992: p.43).

Nessa linha, a avaliação se limita a uma atividade predominantemente técnica, às questões de operacionalidade, vale dizer, à mensuração dos resultados produzidos pelas instituições no que diz respeito às suas tradicionais funções de pesquisar, ensinar e prestar serviços à comunidade (GOERGEN, 1995: p.64). Daí, portanto, o porquê da ênfase nos indicadores quantitativos:

“indicadores quantitativos promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de “ranking” de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação (ou “desalocação”?) de financiamento e como organizador social de estudantes e de profissionais.” (DIAS SOBRINHO, 1996, p.17)

Em contrapartida, para a orientação democrática, a avaliação das instituições não se restringe à medição de seus aspectos performáticos. Para além desses, a avaliação adere também à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade; entendendo que essas instituições sejam de “*funções múltiplas*” (HABERMAS, 1993: p.111), onde, o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, possa se tornar também um “*instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade*” (DIAS SOBRINHO, 1995: p.17).

Nesse aspecto, a avaliação na ótica democrática não se apresenta

somente como prática produtora de juízos de fatos, de recolha de informação, medida e controle de desempenho, que aliás pode englobar (RODRIGUES, 1993: p.31). Isso porque seu processo requer reflexão sobre tanto a forma (meios) de a avaliação ser praticada como sobre o objeto mesmo dela, o que só pode ser feito através de juízos de valor. De fato, a avaliação sofre influência dos valores em vários momentos: na escolha e definição do objeto a ser avaliado; na escolha da orientação da avaliação; na escolha da perspectiva que fundamenta a recolha e a interpretação dos dados; durante o processo, através das pressões oriundas dos valores existentes no meio e que a avaliação tem lugar e no final, em consequência da produção de resultados concordantes ou dissonantes com esses valores (GUBA, LINCOLN, 1986. Apud RODRIGUES, 1993: p.40).

As diferentes experiências e propostas metodológicas em curso que caracterizam o funcionamento e os modos sociais da avaliação do ensino superior brasileiro (LEITE, 1998: p.07) estão, de certa forma, circunscritas dentro dessas orientações ou tendências. É o que sugere a diferença entre os dois exemplos de avaliação institucional destacados anteriormente aqui, o PAIUB e o Exame Nacional de Cursos. Neste último *“aparece uma preocupação com resultados, com controle do desempenho frente a um padrão estabelecido, sugerindo um assessment (apreciação do rendimento dos indivíduos ou grupos), cuja finalidade se objetivaria na produtividade, voltada ao cliente”* (LEITE, 1998: p.10) e accountability (prestação de contas). No PAIUB, há *“uma preocupação com a totalidade, com o processo e com a missão das instituição na sociedade”* (LEITE, 1998: p.10).

No quadro 1, são visualizados algumas das diferenças metodológicas entre as tendências técnico-burocrática e a democrática.

Quadro 2

DIFERENÇAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE AS TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	TENDÊNCIA TÉCNICO-BUROCRÁTICA	TENDÊNCIA DEMOCRÁTICA
<i>Atores</i>	<i>Avaliação externa, de orientação exógena</i>	<i>Avaliação interna e externa, de orientação endógena</i>
<i>Finalidades</i>	<i>Avaliação somativa</i>	<i>Avaliação formativa</i>
<i>Enfoque</i>	<i>Avaliação parcial</i>	<i>Avaliação global</i>
<i>Instrumentos e procedimentos</i>	<i>Avaliação Quantitativa</i>	<i>Avaliação qualitativa e quantitativa</i>
<i>"Modelo"</i>	<i>Avaliação formal (baseada em resultados)</i>	<i>Avaliação substancial (baseada em processos)</i>

Este quadro não esgota a realidade, apenas sinaliza algumas das diferenças mais importantes entre as tendências técnico-burocrática e a democrática. Como todo esquema, pode ajudar a compreensão desse fenômeno que é muito mais complexo que a sua tradução num quadro. É, pois, uma simplificação. Além disso, este quadro opera com a idéia de tendências, não necessariamente com uma oposição cerrada entre dois blocos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procurei traçar um pouco do aspecto conceitual e metodológico do processo de avaliação de uma instituição educativa determinada, que é a instituição de educação superior.

Esse processo se caracteriza pelo seus modos sociais de funcionamento, isto é, nas etapas ou momentos de constituir os protagonistas ou sujeitos de avaliação, de constituir o objeto e as finalidades, de constituir os critérios, instrumentos e metodologias de avaliação.

Assim, no que diz respeito à constituição dos sujeitos, este trabalho quis colocar que a avaliação é um processo institucional, resultante de uma gama coerente de conceitos e práticas deliberadas e socialmente organizadas. Como é processo social e não conjunto de ações esporádicas, esses conceitos e práticas não estão isentos de valores e mesmo contradições. A avaliação deverá, pois, uma vez que cada sujeito possui os seus próprios referenciais e interesses, basear-se num processo de constante negociação sobre todos os possíveis critérios e perspectivas.

Por sua vez, a constituição do objeto de avaliação não ocorre sobre uma entidade abstrata. Ao contrário, se dá sobre um conjunto criteriosamente selecionados de informações, dados, fatos e qualidades capazes de fornecer uma representação substantiva a respeito da qual se deseja avaliar. O conjunto de dados, informações fatos e qualidades selecionadas podem ser obtidos nos aspectos objetiváveis da instituição, ou seja, nas funções que ela exerce na sociedade, como por exemplo, as funções de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade.

Com relação aos objetivos, estes estão, sem dúvida alguma, intimamente ligados ao objeto de avaliação. E no caso de uma instituição de educação superior, o principal objetivo de sua avaliação é o desenvolvimento das pessoas que dela diversamente participam e concomitantemente o aperfeiçoamento da instituição.

Do ponto de vista dos instrumentos e metodologias, vale dizer, das categorias e perspectivas de análise, devem ser coerentes com o objeto avaliado; o que evita avaliar uma determinada instituição a partir de categorias que lhe são estranhas. Quis me referir à opção pelo tipo qualitativo ou quantitativo. A adoção de um ou outro procedimento, em cada etapa ou passo específico deve ser justificado pelo critério de adequação do objeto.

Explicitados as principais características da avaliação institucional, penso também, para sintetizar, que ela deve realizar como *“processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para ajudar a melhora da instituição educativa”* (TRINIDAD REQUENA, 1995: p. 07).

Tendo em vista essas marcas e momentos da avaliação, vejo que o seu funcionamento e modos sociais na situação recente brasileira se dão através de diferentes formatos avaliativos, como foi dado os exemplos do PAIUB e Exame Nacional de Cursos. Estes formatos avaliativos estão, por sua vez, condicionados, de certa forma, por algumas tendências denominadas aqui de “técnico- burocrática” e “democrática”. Tais tendências, se configuram, como resumidamente apresentei, na relação hoje bastante complexa e, por sinal, muito questionada, entre ensino, pesquisa e extensão.

O eixo que procurei caracterizar essas tendências se limitou ao teórico-metodológico. Indubitavelmente, há outros que precisam ser estudados e, conseqüentemente, não estão separados daquele. Contudo, se for o caso, isso pode ser um estímulo para prosseguir a própria pesquisa, já que ao invés de pretender esgotar o assunto, como não pretendi, penso apenas ter, pelo menos, despertado para a importância desse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Sonia. Combates y debates sobre la evaluación de calidad en la Argentina. In: **Pensamiento universitario**, Buenos Aires, n.45, pp.03-17, ago.1996.
- ANGULO RASCO, J. Félix. La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.2, pp.77-90, jun.1998.
- ARAGÓN, Lucio Martínez, PÉRES JUSTE, Ramón. **Evaluación de Centros y calidad educativa**. Madrid, Espanha: Cincel, 1989. pp.13-137.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington D.C., 1995.
- BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em formação**. Porto: Afrontamento, 1990. 286p.
- BARCELONA, Pietro. **Postmodernidad y comunidad**. Madrid: Trotta, 1992. 206p.
- BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso com a avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: COSTA, M.J. Jackson (org.). **Avaliação institucional e o desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997. pp.17-34.
- BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo, PENNA FIRME, Teresa. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.1, n.1, pp.29-32, jul.1996.
- BRUNNER, Joaquin J. La crisis y el futuro de la educación superior. In: **Eucación superior en America Latina: cambios y desafios**. Chile: Fondo de Cultura Economica, 1990. Cap.IV.
- CAMPBELL, Juan C. La educación superior en Chile: cambios y desafios. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.2, n.4, pp.25-30, dez.1997.

- CASANOVA, Maria Antonia. **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Madrid: Edelvives, 1992. 150p.
- CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção ? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian J., HADDAD, Sérgio(orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. Cap.III.
- CUNHA, Luiz Antônio. Avaliação universitária na América Latina. In: FREITAS, Marcos C.(org.). **A reivenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996. pp.143-166.
- CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: **Cipedes-Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior**. Campinas, SP, n.1, pp.7-21, jun.1998. Separata da Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v.3, n.2, jun.1998.
- DAGNINO, Renato, DAVYT, Amílcar. **Siete equívocos sobre la orientación de la investigación universitaria**. In:Anales de las jornadas latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnologia, Quilmes, p.1-23, 1995.
- DAVYT, Amílcar, FIGAREDO, Francisco. Dos enfoques sobre la educación superior. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.1, n.2, p.15-22, dez.1996.
- DIAS SOBRINHO, José(org.). **Avaliação institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados**. Campinas, SP: Unicamp, 1994. 403p.
- DIAS SOBRINHO, José, BALZAN, N. C.(orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995. pp.07-86.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.2, p.19-29, jun.1997.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação Quantitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar.(org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. pp.71-90.
- DIAS SOBRINHO, José. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**

- Superior**, Campinas, SP, v.3, n.2, pp.65-76, jun.1998.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. Evaluacion de lo academico – nuevas reglas y desafios. **Revista do Programa de estudos pós-graduados**, puc-sp, São Paulo, n.2, p.57-72, jun.1996.
- ESCOTET, Miguel A. **Aprender para el futuro**. Madrid: Alianza, 1992. 267p.
- FREITAS, Iêda Maria Araújo Chaves. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997. 216p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Cap. 2.
- GARCIA, GUADILLA, C. **Globalización y conocimiento en tres tipos de escenario**. *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, v.6, n.1, p.81-101, 1995.
- GENTILI, Pablo, A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo , Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, cap.4.
- GOERGEN, Pedro. A avaliação Universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.2, n.3, pp. 19-23, set. 1997.
- HABERMAS, Jürgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, pp.111-130, jan/abr.1993. Conferência pronunciada no Instituto Alemão de Lisboa em 30.03.1987. Trad. João Barreto.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Portugal: Porto, 1994. 190p.
- KELLS, H. R. Higher education evaluation systems for latin america: an analysis of recente experiences and the formulation of a generalized model. In: **Higher Education Policy, Great Britain**, v.9, n.3, pp.239-253, 1996.
- KROTSCH, Carlos Pedro. Organización, gobierno y evaluación universitaria. In: PUIGGRÓS, Adriana, KROTSCH, Carlos Pedro(org.). **Universidad y evaluación: estado del debate**. Buenos Aires: Aique, 1994. Cap. 4.
- KROTSCH, Pedro. El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la universidad argentina: hacia una relación público-privado. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**,

Campinas, SP, v.2, n.4, pp.31-43, dez.1997.

LEITE, Denise. Avaliação e tensões, estado, universidade e sociedade na América Latina. In: **Avaliação-Revista Avaliação da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.1, p.7-17, mar.1997.

LEITE, Denise. Editorial. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.2, pp.07-13, jun.1998.

LEITE, Maria Cecília L. Avaliação e relações de poder: Paiub e Exame Nacional de Cursos. In: **Avaliação- Revista da rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.1, pp.59-68, mar.1998.

LUJÁN, José, PUENTE, Julio. El plan de evaluación de centros docentes. In: **Revista Bordón**, Madrid, Espanha, v.45, n.3, pp.307-320, 1993.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na pesquisa educacional. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.2, n.3, pp. 19-23, set. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Reforma Universitária** (relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto 62.937/68). Brasília, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. A avaliação do ensino superior (subsídios para discussão). Brasília, 1996. pp.01-10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Exame nacional de cursos (Documento Básico)**. Brasília, 1996.

MOLLIS, Marcela. El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.1, pp.11-21, mar.1998.

MOLLIS, Marcela. El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. In: **Pensamiento universitario**, Buenos Aires, n.45, pp.102-115, ago.1996.

MONTES, Pedro. **El desorden neoliberal**. Madrid:Trotta, 1996. 206p.

MORIN, EDGAR. **Terra – Pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. 163p.

- PETRELLA, Riccardo. **Los límites a la competitividad: cómo se debe gestionar la aldea global**. Buenos Aires: Sudamericana, 1996. 209p.
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB). Documento Básico. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.1, n.1, pp.54-59, dez.1996.
- RIBEIRO, Sérgio C. Ensino e/ou pesquisa: a teoria na prática é outra. In: **Revista Ciência Hoje**, São Paulo, v.4, n.22, pp.25-33, jan/fev.1986.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na universidade. Uma etnografia na Unicamp**. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997. 266p.
- RODRIGUES, Pedro. Avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Estrela(orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto, 1993. pp.33-57.
- ROSALES, Carlos. **Avaliar é refletir sobre o ensino**. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1992. 264p.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Algibe, 1993. pp. 11-157.
- SANTOS, Boaventura. **Pela mão de alice. O social e o político na pós modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon. O contexto institucional e político da avaliação. In: DURHAM, Eunice R. (org.). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP, 1992. pp. 13-27.
- SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES, 1. , Campinas, SP, 1994. **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/GEPES, 1995.302p.
- SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar(org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. Cap.2.
- SOARES, Maria C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian j.,

- HADDAD, Sérgio(orgs.) São Paulo: Cortez, 1996, cap.I.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, J. **Evaluación sistemática. Guía teórico y práctica.** Barcelona: Paidós – MEC, 1987.
- TEDESCO, Juan C. **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.** Madrid: Anaya, 1995. 190p.
- TELLEZ, Magaldy. Sobre el caracter de la crisis atual de la universidad. In: **Revista del Instituto de Invetigaciones en Ciencias de la Educación.**, Buenos Aires, n.10, pp.04-09, abr.1997.
- TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo em educação. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRINDADE, Hélgio. O novo contexto da avaliação nas universidades federais. In: **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.6, n.16,p.33-40, mar.1995.
- TRINIDAD REQUENA, Antonio. **La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la facultad de ciencias políticas y sociología de la universidad de granada.** Granada, Espanha: Universidad de Granada, 1995. Cap. IV.
- TÜNNERMANN, C. Una nueva visión de la educación superior. **Educación Superior e Sociedad**, Caracas, v.6, n.1, p.123-136, 1995.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. **La evaluación institucional: para el mejoramiento de la calidad en la Universidad Nacional del Litoral.** Santa Fe: Centro de Publicaciones U.N.L, 1995. 180p.
- VELLOSO, Jacques (org.). **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 1991. 251p.
- WORKSHOP DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE E NORTE, 3., Belém, 1997. **Anais do III Workshop de Avaliação Institucional das Universidades do Nordeste e Norte.** Belém: PROEG/UFPA/SESU/MEC, 1997. 215p.