

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Glades Tereza Felix

TESE DE DOUTORADO

Reconfiguração dos modelos de universidade pelos
formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal

Porto Alegre
2008

Glades Tereza Felix

Reconfiguração dos modelos de universidade pelos
formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Denise Balarine C. Leite

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F316r Felix, Glades Tereza

Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal [manuscrito] / Glades Tereza Felix, orientador: Denise Balarine Cavalheiro Leite. – Porto Alegre, 2008.

280 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Avaliação institucional – Universidade – Ensino superior – Brasil – Portugal. 2. Política educacional – Administração universitária. 3. Medicina – Graduação – Avaliação. 4. Microbiologia – Graduação – Avaliação. I. Leite, Denise Balarine Cavalheiro. II. Título.

CDU – 378.4.001.4

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória
de meu sobrinho *Narlon*, que,
pela violência
das grandes cidades,
muito cedo foi retirado de
nosso convívio.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

A meus filhos Gil e Liz que souberam dar, com muito carinho, o suporte necessário, para o desenvolvimento necessário deste trabalho.

À minha família, meu pai, minha mãe (*in memoriam*), minhas irmãs, meus cunhados e sobrinhos (as), especialmente à mana Lurdes pela presença solidária, afetuosa e generosa em todos os momentos, pelo carinho em família que dá sustento à vida.

À amiga Maria Elly Genro, que conheci no Germinal e reencontrei no InovAval, por sua amizade leal e o constante companheirismo.

Aos Professores Maria Estela D. P. Franco, Mérión C. Bordas, Vera Peroni, Norma Marzola e Helvécio Aguiar, cujas aulas me permitiram rever conceitos e ampliar meus conhecimentos.

À colega e grande amiga Elisane Maria Rampelotto pelas inúmeras acomodações

Às colegas e amigas Regina Celi M. Pires e Clarice M. Escott, pelo companheirismo e a fraterna amizade e cumplicidade na arte de aprender.

À Ana Clara Petersen, minha competente professora de Inglês.

Ao colega Francisco de Paula Marques Rodrigues, pela afetuosa acolhida na UCPEL.

Aos professores e servidores-técnicos da UCPEL e da UCP que contribuíram gentilmente com suas entrevistas para este estudo.

Ao professor Guido Rodrigues, responsável pelo Setor de Avaliação da UCP, pela competência e incansável busca de acolhida junto à ESB.

Aos colegas portugueses Antônio Magalhães, Amélia Veiga, Sofia Sousa e José Aurélio Leal Coelho, pela amável receptividade.

Aos dirigentes e educadores da ONG AFASO, pela oportunidade de continuar a relação Universidade e Comunidade.

Aos técnicos administrativos da Secretaria do PPGEdu/Faced/UFGRS, especialmente a Eduardo, Douglas, Ione, Vera, Mary, Cecília e Marisa, que atendem aos acadêmicos com entusiasmo, competência e respeito.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Prof^a. Dra. Denise Leite, minha orientadora, pela ética, competência e profissionalismo. Por ter me aceitado em seu Grupo de Pesquisa e ter me ensinado a pesquisar.

Ao Professor Dr. Alberto Amaral (CIPES/Uporto), pela competência e generosidade em dividir seus conhecimentos e pela amizade na orientação deste estudo.

Às colegas portuguesas Maria José Sá, Maria de Lourdes Machado e Maria Cândida Fernandes, pela acolhida e a amizade solidária em terras distantes.

Aos trabalhadores brasileiros que, através da CAPES, financiaram o desenvolvimento deste trabalho no Brasil e no exterior.

FELIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal.** – Porto Alegre, 2008. 280 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

RESUMO

Esta tese situa-se na fronteira das tensões entre regulação social e emancipação social entendidas no debate geral das políticas de educação superior. Tais políticas estão vinculadas às estratégias de inserção da economia nas grandes transformações que vêm ocorrendo na base produtiva do capitalismo em âmbito mundial. Nesse contexto são instaurados programas de avaliação institucional que podem alterar os modelos de curso e de IES com o intuito de atender aos interesses da sociedade e do capital. Neste âmbito situa-se o objetivo desta tese - investigar os efeitos e as mudanças promovidas pelos processos de avaliação institucional externa nos modelos de universidade. A revisão de literatura destacou as concepções clássicas e contemporâneas de universidade e suas influências na construção de tipos, formatos e modelos de IES. Estudou-se também a agenda política dos organismos internacionais (Banco Mundial e UNESCO) com ênfase no binômio diferenciação e diversificação bem como a agenda dos processos de internacionalização e transnacionalização da Educação Superior influentes sobre os modelos das instituições contemporâneas. Igualmente fazem parte do corpo teórico que sustenta esta tese os modelos de avaliação existentes na literatura e seus enfoques político-filosóficos: liberalismo, fenomenologia e socialismo sem fim. O estudo metodológico de caráter exploratório e descritivo incluiu dados, fatos e fenômenos, que constituíram dois estudos de caso relativos a avaliações externas de dois cursos de graduação, um Curso de Medicina de universidade confessional do Brasil e um Curso de Microbiologia de universidade confessional de Portugal. Para elaborar os estudos de caso foram coletados depoimentos orais através de entrevistas *in locu*, analisados documentos e legislação dos dois países. As informações obtidas permitem apontar exemplos de mudanças resultantes das avaliações tanto na IES brasileira quanto na IES portuguesa. Aponta-se que os enfoques de avaliação externa vivenciados por estas IES, na sua época e contexto, alteraram o status da IES no caso brasileiro e o perfil do curso no caso português. Em ambas as instituições foram introduzidas melhorias nos cursos decorrentes das recomendações dos processos avaliativos externos.

Palavras-chave: 1. Avaliação institucional – Universidade – Ensino superior – Brasil – Portugal. 2. Política educacional – Administração universitária. 3. Medicina – Graduação – Avaliação. 4. Microbiologia – Graduação – Avaliação.

FELIX, Glades Tereza. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. – Porto Alegre, 2008. 280 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

ABSTRACT

This thesis is situated on the border tensions between social regulation and social emancipation understood in the general debate of the policies of Higher Education. Such policies are linked to the strategies of integration of the economy in major transformations occurring in the productive base of capitalism on the world level. In this context are instituted programs of institutional evaluation that may change the models of courses and IES in order to meet the interests of society and capital. In this area lies the aim of this thesis – investigate the effects and changes promoted by the external procedures of evaluation on the institutional models of university. A review of the literature highlighted the conceptions of classical and contemporary university and its influences in the construction of types, formats and models of IES. It also studied the political agenda of international organizations (the World Bank and UNESCO) with emphasis on binomial differentiation and diversification as well as the agenda of processes of internationalization and transnationalization of Higher Education influential on the contemporary models of institutions. Also part of the body that supports this thesis are the theoretical models of evaluation in literature and their political-philosophical approaches: liberalism, socialism and phenomenology without end. The methodological study of exploratory and descriptive character includes data, facts and phenomena, which constitute two studies of case concerning external evaluations of two graduation courses, a Medicine graduation course of a confessional university of Brazil and a Microbiology graduation course of a confessional university of Portugal. For the preparation of the case studies were collected through interviews oral testimony *in locu*, examined documents and legislation of the two countries. The information obtained allow to point examples of changes resulting from evaluation in both IES, Brazilian and Portuguese. It indicates that the external evaluation approaches experienced by these IES, in its time and context, changed the status of IES in the Brazilian case and the profile of the course in the Portuguese case. In both institutions improvements in courses have been introduced arising from recommendations of the external evaluation processes.

Keywords: 1. Institutional Evaluation – University – Higher Education – Brazil - Portugal
2. Education Politics – University Administration. 3. Medicine - Graduation - Evaluation. 4. Microbiology – Graduation - Evaluation

LISTA DE GRÁFICOS

1	Evolução do número de alunos.....	242
2	Classificação dos alunos admitidos.....	243
3	Análise dos candidatos e acesso a Microbiologia no ano letivo de 1996/97.....	244
4	Percentagem de reprovação em cada ano escolar.....	245
5	Avaliação do Pessoal docente pelo docente.....	248
6	Avaliação das condições gerais das instalações.....	249

LISTA DE ORGANOGRAMA

1	Organograma da UCPEL.....	189
---	---------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

1	Modelos de Universidade Clássica.....	93
2	Síntese de novas modalidades, formatos e tipos de Educação Superior.....	118
3	Modelo periférico de internacionalização da Educação Superior.....	127
4	Modelos de internacionalização da Educação Superior.....	130
5	Decretos e tipos organizacionais das IES brasileiras.....	139
6	Diversificação das IES segundo o Banco Mundial.....	141
7	Taxionomia dos formatos de avaliação segundo HOUSE (2000)....	164
8	Proposta de classificação das abordagens de avaliação.....	171
9	Avaliação emancipatória e participativa.....	173
10	Design ou formato de avaliação participativa.....	179
11	Dimensão I. Corpo docente.....	196
12	Dimensão II. Organização didático-pedagógica.....	198
13	Dimensão III. Instalações.....	200

LISTA DE SIGLAS

ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACE - Avaliação das Condições de Ensino
ACO - Avaliação das Condições de Oferta
ACG - Avaliação das Condições de Graduação
ADISPOR - Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses
AMRIGS - Associação Médica do Rio Grande do Sul
ANDES - SN - Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AIP - Avaliação institucional participativa
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APESP - Associação portuguesa do Ensino Superior Privado
AUGM - Universidades do Grupo Montevidéo
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BR - Brasil
CAI - Comissão de Avaliação Institucional
CAE - Conselho de Avaliação Externa
CAP - Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUP - Conselho de avaliação da Fundação das Universidades Portuguesas
CB - Condições Boas
CCA - Comissão Central de Avaliação
CEA - Comissão Especial da Avaliação do Ensino Superior
CIPES - Centro de investigação de Políticas do Ensino Superior
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CI - Condições insuficientes
CMB - Condições Muito boas
CR - Condições Regulares
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEAU - Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPA - Comissão própria de Avaliação
CP I - Comissão Parlamentar de Inquérito
CRP - Constituição da República Portuguesa
CRUB - Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CRUP - Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas
DEPES - Departamento de Política do Ensino Superior

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais
EBES - Estado de Bem-Estar
EDUDATA - Sistema de estatísticas educacionais
EDR - Escritório de Desenvolvimento Rural
EC - Emenda Constitucional
ENADE - Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
ENC - Exame Nacional de Curso
ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education
Associação Européia para a garantia de qualidade do Ensino Superior
ESB - Escola Superior de Biotecnologia
ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System
Transferência de Crédito do Sistema Europeu
FACED - Faculdade de Educação
FAP - Fundação de Amparo a Pesquisa
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUP - Fundação das Universidades Portuguesas
FURG - Fundação Universidade de Rio Grande
GAA - Guião para a auto-avaliação
GATS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GAE - Guião para a avaliação externa
GED - Gratificação de estímulo a docência
GERES - Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior
GEU - Grupo de estudos universitários
HU - Hospital universitário
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDES - Internacionalização da Educação Superior
IEE - Instituto de Estudos Europeus
IES - Instituição de Ensino Superior
IEFD - Instituto de Ensino e Formação a Distância
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
INE - Instituto Nacional de Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITEPA - Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria
LBSE - Lei de Bases do Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior
NAE - Núcleo de Avaliação Educacional
NUTES - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde/UFRJ
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio (WTO)
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PADES - Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Superior
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAING - Programa de avaliação Institucional das Universidades Gaúchas
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PBDCT - Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PEC - Projeto de Emenda Constitucional
PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação
PET - Programa Tutorial de Educação
PDEE - Programa de Doutorado no País com estágio no exterior
PIB - Produto interno bruto
PICDT - Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos das IFES
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUni - Programa Universidade para todos
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PPGEdu - Programa de Pós Graduação em Educação
PPP - Projeto de Lei sobre Parceria público-privada
PT - Portugal
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RAA - Relatório de auto-avaliação
RAE - Relatório de avaliação externa
REFORSUS - Reforço à reorganização do sistema único de Saúde
RJU - Regime Jurídico Único
RSG - Relatório de síntese geral
SEBRAE - Serviço de Apoio às Micros e pequenas empresas do RS
SEDAI - Secretaria de Desenvolvimento e Assuntos Internacionais
SESu - Secretaria da Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPAC - Sociedade Pelotense de Assistência a Cultura
TICs - Tecnologias de informação e comunicação
UCPEL - Universidade Católica de Pelotas
UCP - Universidade Católica Portuguesa
UDELAR - Universidad de la Republica del Uruguay
UDF - Universidade do Distrito Federal
UEALC - Espacio Común de Enseñanza Superior de la Union Europea, América Latina y el Caribe
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Uporto - Universidade do Porto
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS
URCAMP - Universidade da Região da Campanha
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

1	Distribuição das IES por categoria administrativa.....	143
2	Tipos de IES por organização acadêmica	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	ESTADO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	27
2.1	A crise do Estado de Bem-Estar Social (EBES) e a avaliação...	29
2.2	O Estado Regulador e as políticas sociais e educacionais.....	36
2.3	Políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil.....	39
	2.3.1 Influências externas sobre a concepção de avaliação.....	41
	2.3.2 Percurso da avaliação da Educação Superior no Brasil.....	46
2.4	Considerações sobre as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil.....	59
	2.4.1 Políticas educativas no Brasil.....	61
2.5	Políticas de avaliação da Educação Superior em Portugal.....	69
3	MODELOS, TIPOS E FORMATOS CLÁSSICOS DE UNIVERSIDADE E IES.....	91
3.1	Modelos no plano histórico.....	91
	3.1.1 Modelo de Universidade da Pesquisa (Alemanha).....	93
	3.1.2 Modelo de Universidade do Espírito (Inglaterra).....	99
	3.1.3 Modelo de Universidade do Estado (França).....	103
	3.1.4 Modelo de Universidade Pragmática (USA).....	106
	3.1.5 Modelo de Universidade Latino-americana (Argentina).....	111
	3.1.6 Modelo de Universidade da Cultura (Espanha).....	114
3.2	Novas modalidades, formatos e tipos de IES: a reconfiguração da Educação Superior.....	116
4	MODELOS DE UNIVERSIDADE E TIPOS DE IES NO BRASIL.....	132
4.1	A instituição universitária no Brasil.....	132
4.2	O binômio diferenciação e diversificação na Educação Superior brasileira.....	136
5	MODELOS E FORMATOS DE AVALIAÇÃO.....	149
5.1	A história e a influência da avaliação na sociedade	149
5.2	Por que há tantas abordagens de avaliação?	153
5.3	Classificação dos modelos de avaliação.....	161

5.3.1	Modelo de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista.....	162
5.3.2	Modelo de avaliação emancipatória e participativa.....	172
5.3.3	Modelo de avaliação participativa.....	175
6	O CURSO DE MEDICINA DA UCPEL: A LEGITIMIDADE DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	184
6.1	Trajectoria histórica institucional da UCPEL.....	185
6.1.1	Período fundacional.....	185
6.1.2	Período atual.....	186
6.2	O caso em estudo: a avaliação externa do curso de Medicina	194
6.2.1	Dimensões da avaliação: Corpo docente, Organização didático-pedagógica e Instalações.....	196
6.3	As medidas pós-avaliação para recuperação.....	206
6.4	Considerações críticas sobre o caso estudado.....	211
7	O CURSO DE MICROBIOLOGIA DA UCP: A REPRESENTATIVIDADE DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	223
7.1	Trajectoria histórica institucional da UCP.....	225
7.1.1	Período fundacional.....	225
7.1.2	Período atual.....	227
7.2	O caso em estudo: a avaliação externa do curso de Licenciatura em Microbiologia.....	232
7.2.1	Dimensões gerais da avaliação.....	237
7.3	As medidas pós-avaliação para recuperação.....	254
7.4	Considerações críticas sobre o caso estudado.....	255
8	O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA: HÁ RECONFIGURAÇÃO NO MODELO DE UNIVERSIDADE OU NO TIPO DE IES PELO PROCESSO DE AVALIAÇÃO?	260

REFERÊNCIAS	271
ANEXOS.....	290
ANEXO A - Roteiro da entrevista gravada: O caso da avaliação do curso de Medicina da UCPEL (1998-2006).	291
ANEXO B - Roteiro da entrevista gravada: A avaliação da Universidade Católica Portuguesa (1999-2000).....	292
ANEXO C - Plano de Estudo da Licenciatura em Microbiologia (UCP).....	293

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a composição do problema de pesquisa, a justificativa e seus objetivos, a abordagem teórica, o tipo de pesquisa e os procedimentos operacionais adotados, além de descrever a organização do texto.

Atualmente têm ocorrido, na Educação Superior, mudanças importantes, que, de certo modo, temos acompanhado como profissional docente em uma IES pública e também como estudante de pós-graduação. Nossa pesquisa sobre a Educação Superior teve início com o ingresso no PPGEduc/Faced/UFRGS em março de 2004, com a seleção de leituras visando o arcabouço teórico da pesquisa. Defendemos o Projeto de Tese em janeiro de 2006 e, após este evento, surgiu a oportunidade de participar do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nosso estágio foi realizado no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), coordenado pelo Prof. Dr. Alberto Amaral. O CIPES é um Centro de Excelência em avaliação, localizado em Matosinhos, ligado à Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). O estágio doutoral nos possibilitou, então, observar outra realidade e permitiu contar com atores da comunidade acadêmica (ex-alunos, professores, coordenadores, diretor, funcionário), integrantes da Universidade Católica Portuguesa (UCP). No Brasil, contamos com atores que fizeram parte da pesquisa (pró-reitor, coordenador, professores, diretor, assessores técnicos) que tratou do curso da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

As amplas mudanças no Ensino Superior advêm do campo econômico, político e cultural e são uma conseqüência da emergência do neoliberalismo.¹ Apontam para a reconfiguração de novos tipos de IES, bem como para novos padrões de qualidade, por meio do controle e da regulação produzidos pelos processos avaliativos.

¹ O chamado neoliberalismo surge logo depois da II Guerra Mundial, sobretudo na Europa e na América do Norte, em que imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social. Seu texto de origem é o *Caminho da servidão* de Friedrich Hayek, e se trata de um ataque contra quaisquer limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Diante disso, a universidade que é uma instituição multissecular, que já experimentou embates de toda a ordem com a Igreja, o Estado, a Cidade, o Capital, se defronta hoje com as conseqüências da economia pós-fordista e pós-Estado de Bem-Estar Social, ao conviver com a drástica redução do financiamento público, com a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, com o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial daquelas com fins lucrativos, com o aumento da diferenciação e da diversificação institucional e com a adoção de modelos gerenciais ou empresariais na administração interna das universidades.

As modificações foram profundas e a forma de conceber e organizar a nova universidade não é um projeto, mas uma realidade, traduzida em grande parte pelas atuais políticas de diferenciação e diversificação, pela transnacionalização e internacionalização da Educação Superior que compromete e altera o significado, o modelo, a função e a missão das IES. Frente a este panorama, novas relações institucionais emanam das contradições desveladas na constituição e desconstituição da universidade como espaço público da produção do conhecimento.

Para controlar esse estágio de mudança de concepção de universidade, implantar e consolidar com eficácia a nova ordem entre Estado, sociedade e o modelo de ensino superior pretendido, os diferentes governos, especialmente sob a orientação de organismos internacionais, passaram a instituir mecanismos de regulação, cujo destaque, de modo geral, vem recaindo sobre processos de avaliação externa das IES, e dos cursos de graduação e de pós-graduação.

No marco amplo de transformações, a temática central desse estudo é compreender os efeitos da relação entre modelos de universidade e formatos de avaliação. Esse estudo, por conseguinte, busca responder as questões: que modelos de Universidade existiam antes dessas avaliações institucionais? Quais modelos têm se tornado disponíveis após as avaliações?

A hipótese de trabalho que norteou essa investigação se resumiu à suspeição de que a política pública educacional, que incide sobre a avaliação do ensino superior, interferiu e produziu efeitos sobre os modelos de universidade existentes.

O fenômeno dos efeitos das avaliações externas sobre os modelos de universidades como parte das reformas de Estado, portanto, constituiu o problema de pesquisa investigado, ou seja, este estudo procurou responder à seguinte

questão principal: que mecanismos induzem mudanças nos modelos das IES após os processos de avaliações externas? Essa problemática nos encaminhou para duas ordens de objetivos. O objetivo geral consistiu em investigar os efeitos e as mudanças promovidas após as avaliações externas nos modelos de universidade. Os objetivos específicos foram: verificar o papel do Estado, enquanto propulsor dos processos avaliativos nos cursos e nas IES; identificar efeitos e mudanças propiciadas pelos processos de avaliação nos cursos e nas IES, segundo a percepção de atores da comunidade acadêmica; compreender a concepção de modelos de universidade a partir dos processos de supervisão, para a efetiva qualidade do ensino superior nos cursos e nas IES.

Assim, dos objetivos ora apresentados emergiram as seguintes questões que nortearam esta investigação. Qual o papel do Estado enquanto elemento impulsionador dos processos regulatórios nas IES? Quais efeitos e mudanças foram propiciados pela avaliação externa nos cursos e nas IES, na percepção dos atores entrevistados? Quais os principais indicadores de ordem técnica e política que impulsionam a qualidade do ensino nos cursos e nas IES?

Portanto, objetiva-se discutir as medidas que afetam a Educação Superior e que não são imediatamente visíveis, o que possivelmente pode ser explicado pela lucidez dos atuais governos, que dão nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida.

Assim, o que é imediatamente visível aponta-nos para um cenário de adoção de uma cultura avaliativa induzida pela criação de sofisticados mecanismos regulatórios, os quais suspeitamos que estão a colaborar para a consolidação do modelo de universidade pretendido pelos organismos internacionais, visto a legitimação das práticas e competências da instituição.

A lenta maturação desses processos tem nos mostrado que os resultados das avaliações implementadas favorecem a produção e o controle no sentido de moldar a performance das instituições. Não é por acaso que os enfoques de autorização, reconhecimento, credenciamento e reconhecimento de cursos e instituições, continuam condicionados aos processos de avaliação, segundo os princípios do atual programa denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Portanto, esse estudo se justifica pela percepção de que a avaliação, que é um instrumento de mudanças, a partir das reformas neoliberais tem resumido seus

efeitos quase que exclusivamente ao controle e regulação em detrimento de maior autonomia e emancipação. Em decorrência disso vem se desenhando um novo modelo de universidade, em algum sentido menos preocupada com o conhecimento e mais atenta ao mercado.

Estudos que visem identificar os efeitos já produzidos pelas avaliações externas nos modelos de universidade são ainda escassos, por isso fazem-se necessárias investigações que busquem revelar como vem sendo assimilada pela comunidade universitária e pela sociedade a rápida transformação das IES a partir da lógica do mercado. A consonância entre estes dois elementos pode conduzir a novas relações orientadas para o aperfeiçoamento político social e científico da educação superior pública de qualidade em favor da comunidade local, regional e da sociedade.

Muitas vezes as decisões reais não são tomadas a partir da auto-avaliação pela carência de auto-reflexão na maior parte da comunidade, na qual a regra geral tem sido aceitar a avaliação externa, pela imposição estatal da renovação dos cursos e do credenciamento das IES. Com isso, observamos que os processos avaliativos têm priorizado apenas a produtividade individual e institucional de fachada.

Aqui não é secundária a análise de diretrizes e bases da reestruturação dos sistemas que demonstram a força dos organismos internacionais, pois vivenciamos plenamente o processo de padronização das políticas e estratégias de diferenciação dos tipos de ensino e diversificação das fontes de financiamento, da qualificação e produtividade docente, conforme os desafios, princípios e missão da Educação Superior.

Por esta ótica, a aparência das IES, tradicionalmente, continua sendo aquela de profunda dependência ao poder central, o que garante ao Estado o controle político e administrativo dos sistemas. Assim, conforme a conjuntura, é favorecida a estabilidade de um determinado modelo de universidade, que revoga as antigas reivindicações de inspiração autonômica e autogestionária da academia para o ensino superior.

Por isso, nossa justificativa de trabalho se alicerça, entre outros fatores, no enriquecimento da avaliação das IES como instrumento viabilizador da melhoria do modelo de universidade e como meio de levá-la continuamente à reflexão em torno de seu desempenho, visando estabelecer a qualidade capaz de proporcionar ao

estabelecimento o acompanhamento sistemático de suas práticas inovadoras de gestão.

Portanto, na atualidade, a concepção de universidade pela visão do sistema de Educação Superior não pode ser compreendida longe das macropolíticas que lhe dão sustentação, e que só podem ser ensaiadas a partir da análise das grandes transformações protagonizadas pelo processo de globalização. É necessário contextualizar o atual momento histórico, sem nunca, porém, perder de vista a natureza das mudanças implementadas pelo Estado na relação com a sociedade civil e o mercado.

A idéia de universidade é um elemento importante para elucidar nossa problemática, até porque sua notável continuidade institucional sugeria que seus objetivos seriam permanentes; porém, no esgotamento destes, é cada vez mais complexo o confronto com as exigências sociais, políticas e econômicas da sociedade, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento.

Desafiada duplamente, parece que a universidade não se encontra preparada para enfrentar os desafios, e sua inadaptação é mais estrutural do que conjuntural, pois à medida que sua perenidade é abalada, cada vez mais demonstra-se avessa às mudanças, inclusive no que diz respeito à avaliação. Portanto, a incapacidade da universidade para resolver funções contraditórias levou o Estado e as agências econômicas a procurar fora dela meios de atingir seus objetivos. A universidade ao sentir-se preterida, passou a se contradizer, desencadeando crises que, segundo SOUSA SANTOS (2000, p. 189), compõem tema central da sociologia das universidades. Tal teorização auxiliou na delimitação do escopo de nosso problema de investigação.

Desse modo as questões teóricas atinentes ao sistema de relações entre o Estado, a universidade e, em conseqüência, a forma de produzir os processos de avaliação, foram enfocadas e debatidas à luz dos conceitos co-relacionados de MARX, HARDT e NEGRI, e SOUSA SANTOS.

Ao longo do estudo as idéias de CUNHA, MÉZSÁROS, JANELA AFONSO, e POPKEWITZ, complementam-se, permeando os estudos relativos à Educação Superior, reformas e mercado. No entanto, MOROSINI, SGUISSARDI, ROSSATO, DREZE, DEBELLE, TEIXEIRA, foram a base para discussão dos modelos de universidade, diferenciação, diversificação, internacionalização e as contribuições de

DIAS SOBRINHO, SANDERS, LEITE, HOUSE e SAUL foram os fios condutores para a compreensão dos processos de avaliação.

Este estudo tem caráter exploratório e descritivo e toma como objeto de investigação duas Instituições de Educação Superior confessionais de dois diferentes países: Brasil e Portugal. Estas IES foram avaliadas e alguns de seus cursos de graduação receberam recomendações e/ou foram reprovados. Após a avaliação estes cursos foram modificados, o que repercutiu de forma diferente em cada IES. Assim, os procedimentos de investigação enfocaram os cursos de cada IES como um estudo de caso.² Para LÜDKE e ANDRÉ (1988), essa estratégia de pesquisa investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real e surge da necessidade de compreender um fenômeno social complexo.

Para entender o que aconteceu em cada IES fez-se necessário compreender os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e em Portugal. Procuramos conhecer os efeitos e as mudanças promovidas pelas avaliações externas, exclusivamente nos dois cursos estudados, bem como entender o que ocorreu em cada IES a partir das mudanças que se fizeram necessárias. Ao final levantamos algumas suposições sobre os efeitos das avaliações sobre os modelos de IES.

A investigação foi desenvolvida tanto com a utilização da abordagem quantitativa como da qualitativa, visto que as bases quantitativas serviram para a elaboração dos argumentos críticos. Na pesquisa trabalhamos também com duas naturezas de dados: uma institucional e outra pessoal, tendo em vista a contribuição das percepções dos atores da comunidade que foram entrevistados a partir de um roteiro previamente elaborado contendo seis questões.

Para abordar as questões de contexto exploramos fontes primárias e secundárias, que segundo os estudos de FRANCO e WITTMANN (1998), classificam-se em quatro tipos:³ caráter normativo, relatos de ocorrência, caráter analítico e relatos opinativos.

² As estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimental; *survey* (levantamento); histórica; análise de informações de arquivos (documental) e estudo de caso. Cada uma dessas estratégias pode ser usada para propósitos: exploratório; descritivo; explanatório (causal). Isto significa que o estudo de caso poderá ser: exploratório; descritivo ou explanatório (causal), sendo mais frequentes os estudos de caso com propósitos exploratório e descritivo. A estratégia de pesquisa dependerá do tipo de questão da pesquisa; grau de controle que o investigador tem sobre os eventos; ou foco temporal (eventos contemporâneos versus fenômenos históricos).

³ Ver Referências de FRANCO e WITTMANN (1998).

Portanto, podemos registrar que para os documentos de caráter normativo, definidos como político-legal-decisórios, contamos com todas as normativas do Governo Federal, dos organismos internacionais e das respectivas IES, no que diz respeito aos processos de avaliação. Os relatos de ocorrência constituíram-se em documentos de outras IES (estatísticas, informativos, planos e projetos) que tomamos por base, especialmente no que tange a comparações entre Brasil e Portugal. Inclui-se também neste rol toda a bibliografia que trata da avaliação e de modelos institucionais consultada e que de modo amplo nos esclareceu o processo de globalização, as relações entre Universidade, avaliação, mercado e Estado (que se resume a um Estado-avaliativo por meio das reformas). Portanto, em nível descritivo, explicativo e histórico são tais as fontes que subsidiam nosso trabalho em nível macro.

Já as fontes de caráter analítico vieram dos projetos de auto-avaliação organizados pelas IES, complementados pelos respectivos relatórios e demais documentos (atas, relatórios, planos, projetos, informativos) existente nos cursos. Estes serviram tanto para a pesquisa descritiva quanto para os fatos e dados refletidos na pesquisa exploratória. Os relatórios opinativos encontram-se nos depoimentos e entrevistas realizados junto aos atores da comunidade que foram entrevistados, e tais fontes serviram para justificar o caráter explicativo e descritivo em nível micro.

Esta tese, por sua vez, está organizada em oito capítulos.

O capítulo inicial tratou de introduzir e apresentar o problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia. O segundo capítulo intitulado *Estado e políticas de avaliação no Brasil e em Portugal*, apresenta uma reflexão sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social, focando a inversão das relações democráticas entre Estado e sociedade, pela via do Estado Regulador como responsável na condução e formulação das atuais políticas regulatórias de avaliação da Educação Superior no Brasil e em Portugal, bem como a trajetória do processo de avaliação da Educação Superior nos dois países.

O terceiro capítulo, intitulado *Modelos, tipos e formatos clássicos de universidade e IES*, faz um resgate dos modelos clássicos de universidade, revisando aqueles que se destacaram no plano histórico, retomando a primeira idéia de universidade e recuperando os modelos de Universidade da Pesquisa, do

Espírito, do Estado, Pragmática, Latino-americana e da Cultura. Apresentamos a emergência das novas modalidades, formatos e tipos de IES redesenhadas pela transnacionalização e pela internacionalização da Educação Superior.

O quarto capítulo, intitulado *Modelos de universidade no Brasil*, analisa os modelos de universidade e tipos de IES adotados no Brasil, tem por objetivo mostrar a criação e evolução da instituição universitária no país, e também o quanto foi tardio este processo. Resgatamos a contribuição da Universidade Moderna de Anísio Teixeira e as influências da Reforma de Córdoba, através do Modelo Latino-americano, que mais tarde foi sacudido pelas amplas reformas do projeto neoliberal, criando outros tipos e formato de IES, o que foi possível devido a uma avalanche de normativas, em atendimento às receitas das políticas de diferenciação e diversificação sugeridas pelo Banco Mundial para os sistemas de Educação Superior.

O quinto capítulo, intitulado *Modelos e formatos de avaliação*, trata, em síntese, da história e da influência da avaliação de modo geral, e procura responder à questão: por que há muitas abordagens de avaliação? No campo da Educação Superior, apresentamos uma classificação dos modelos de avaliação em três enfoques político-filosóficos (liberalismo, fenomenologia e socialismo sem fim) que partem de um nível de democracia menos representativa (utilitarista) para uma de maior representação (emancipatória), na qual centramos a denominada avaliação institucional participativa (AIP).

O sexto capítulo, intitulado *O curso de medicina da UCPEL: a legitimidade da avaliação externa* aborda o estudo de caso do curso de medicina da UCPEL, bem como a legitimidade de sua avaliação externa. Além de apresentar e analisar elementos da avaliação externa ocorrida no curso em 1999, trata de demonstrar o quanto esta avaliação foi legítima e necessária, pois afetou profundas estruturas da IES, visto que o resultado apontou para o fechamento do curso. Analisamos a concretude desse impacto como um dos principais elementos sinalizadores de profundas mudanças na universidade e no curso.

O sétimo capítulo, intitulado *O curso de microbiologia da UCP: a representatividade da avaliação externa* constitui-se no outro estudo de caso da pesquisa. Por meio deste recorte procuramos destacar o quanto a avaliação pode ser representativa, apesar da indiferença e da descrença em seus gestores, haja vista as mudanças ocorridas. Apresentamos o processo de avaliação externa do

curso que teve lugar durante o primeiro Ciclo Avaliativo do Ensino Superior em Portugal (1997) cujos resultados positivos e negativos foram lentamente assimilados e incorporados a uma nova proposta curricular do mesmo curso.

O oitavo capítulo, intitulado *O impacto da avaliação externa: há reconfiguração no modelo de Universidade ou no tipo de IES pelo processo de avaliação?* Apresenta a conclusão da tese, tecendo considerações finais acerca de cada capítulo trabalhado. Nele procuramos dar uma resposta à seguinte problemática: há reconfiguração no modelo de universidade pelo processo de avaliação?

2 ESTADO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Este capítulo aborda aspectos relacionados à política de avaliação da Educação Superior e suas relações com o Estado, especialmente a partir dos anos de 1980. A fim de alcançar nosso objetivo, o texto seguirá a seguinte linha de raciocínio: partindo de uma reflexão sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social, enfoca a inversão das relações democráticas entre Estado e sociedade e a instauração do Estado Regulador como responsável pela condução e formulação das atuais políticas regulatórias de avaliação da Educação Superior no Brasil e em Portugal.

A idéia de que a avaliação da Educação Superior pode levar à modernização e à melhoria dos processos educativos tem justificado uma série de ações empreendidas por órgãos e agências governamentais em todo o mundo.

Isso se justifica no sentido do poder protagonizado pela avaliação em quase todos os âmbitos de intervenção social, uma vez que as profundas transformações deste período (1990-2000), dominadas pela mercadorização da Educação Superior, ainda não se esgotaram.

Diante desse percurso, os países modernos continuam empenhados em produzir mudanças estruturais, especialmente no que se refere à produção e naquilo que geralmente é conhecido como “reformas do Estado”. É por tal motivo que a centralidade dessa relação é altamente corroborada por diversos pesquisadores e políticos,⁴ portanto, nada entre “avaliação e reforma” é secundário, inócuo, neutro ou irrelevante.

Antes de tudo, são relações de instrumentos técnicos e políticos que fundamentam e legitimam as transformações que operam tanto na produção quanto na administração pública, de modo que os Estados Modernos não dispensam mais as múltiplas avaliações de seus setores. Portanto, a idéia de competitividade no cenário internacional, da modernização do Estado e da

⁴ DIAS SOBRINHO (2002, p. 57) cita o caso do Ministro da função pública, da reforma do Estado e da descentralização da França, quando este reconhece que “a avaliação é um instrumento fundamental da reforma do Estado”.

eficácia e eficiência da economia e na gestão, dá sentido geral e especial à avaliação.

Nesta perspectiva de que não haverá reformas bem-sucedidas sem avaliação, os Estados⁵ criaram suas agências de coordenação geral dos processos e dos sistemas avaliativos. Essa postura nos revela, portanto, que avaliação é matéria de Estado e que se aloja no núcleo do poder central.

Assim, instalado no centro do poder e nas instâncias administrativas de diferentes níveis, apoiado pelo empresariado, elogiado pela mídia e introjetado pela população, ainda que existam críticas da área especializada, esse procedimento tem tido significativa presença.

A partir deste prisma, a educação não pode ser interpretada longe das transformações políticas, econômicas e sociais, nas quais se fundem as relações entre Estado e sociedade. Esse ponto de fusão é importante porque descortina a especificidade do fenômeno avaliação, traduzindo seu significado em um contexto mais extenso, complexo e não consensual a partir da lógica das mudanças das políticas e das medidas governamentais.

Entretanto, seja por esta ou aquela situação, aqui é importante que busquemos a base para explicar a razão pela qual, a partir dos anos 90, deu-se o reordenamento das políticas sociais e educacionais integradas ao contexto de descentralização do Estado a partir dos critérios de eficiência e qualidade. O Estado, por sua vez, utiliza-se da avaliação como uma forte estratégia para atingir seus interesses.

Subseqüentemente, enfocaremos a crise do Estado de Bem-Estar Social, e suas conseqüências de ordem geral no panorama mundial e, nomeadamente, seus reflexos na derrocada do período desenvolvimentista no Brasil e suas implicações no plano da Educação Superior.

⁵ A França tem seu Conselho Nacional de Avaliação, que abriga uma Sociedade Francesa da Avaliação e uma Sociedade Européia de Avaliação; na Austrália, a avaliação é de responsabilidade do Ministério das Finanças; o Canadá criou um Escritório de Controlador Geral e a Sociedade Canadense de Avaliação, a Inglaterra constituiu o *Academic Audit Unit* e o *Higher education Funding Councils for England*, enquanto os EUA possuem mais de quarenta agências de avaliação (acreditação)

2.1 A crise do Estado de Bem-Estar Social ⁶ (EBES) e a avaliação

O modelo de Estado de Bem-Estar Social ou intervencionista, que vigorou no Ocidente até meados dos anos de 1980, representou um pacto social entre o trabalho e o capital, que, originado no início do século XX, foi fortemente impulsionado, após o término da II Guerra Mundial, pelo *New Deal*⁷. Portanto, foi uma forma de governo em que os cidadãos podiam aspirar a níveis mínimos de bem-estar em saúde, habitação, educação, salário e seguridade.

Podemos perceber que este modelo de regulação social, a partir da sua forma política que é a social-democracia caracterizada pelo Estado-Providência, procurou fazer com que a gestão controlada administrasse as desigualdades e a exclusão que ajudou a produzir, de modo que pudesse mantê-las dentro de seus limites funcionais.

Nestes termos, SOUSA SANTOS (2006, p. 285) nos coloca que no Estado-Providência, as políticas sociais e econômicas centram-se na desigualdade e as políticas culturais e educacionais, na exclusão e segregação.

Em vista disso, esse autor ainda aponta que em tal modelo há vários pressupostos, entre os quais salienta que:

[...] em primeiro lugar, é formulado à escala das sociedades nacionais. Os seus protagonistas e os interesses que eles representam estão organizados a nível nacional: sindicatos nacionais, burguesia nacional, Estado nacional. Ainda que o capitalismo, enquanto modo de produção seja transnacional, a produção da sociedade tem lugar privilegiadamente a nível nacional. O espaço-tempo nacional tem uma primazia total sobre os espaços-tempo regionais, locais ou supranacionais.

Por sua vez o Estado nacional tem uma primazia total na regulação desse espaço-tempo. O objetivo-alvo da providência estatal é a população nacional, as famílias e os indivíduos e a maioria das políticas tem por objetivo garantir a reprodução estável de famílias

⁶ Tipo de organização política e econômica em que o Estado (nação) é o agente do bem estar social por meio da garantia de serviços públicos e proteção à população. Para SOUSA SANTOS (1999, p. 244) "é a forma política mais acabada do reformismo nos países centrais do sistema mundial", o mesmo que o Estado Desenvolvimentista nos países semi-periféricos e periféricos.

⁷ Refere-se ao conjunto de medidas em forma de programas implementados nos EUA durante o Governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt (1933-1937), com o intuito de sanear a economia norte-americana e dar assistência aos lesados pela grande depressão.

estáveis biparentais em que o homem ganha o salário familiar num emprego com segurança (2006, p. 286).

Portanto, se hoje a desigualdade e a exclusão têm um significado bastante distinto do que tinham para o Estado-Providência, ainda não foi com ele que a igualdade, a liberdade e a cidadania foram reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social, dado que o modelo pleno deste tipo de Estado vigorou apenas em uma minoria de países, ou seja, segundo SOUSA SANTOS (2006, p. 290), houve tentativas sérias de produzir uma gestão controlada dessas desigualdades e exclusões apenas no Atlântico Norte e na Europa ocidental.

No caso de Brasil e Portugal, países nos quais nunca houve um pacto social-democrático, há o que o próprio SOUSA SANTOS (2006, p. 291) designa como um *quasi*-Estado-Providência, que no Brasil foi levemente experimentado com as reformas de base ocorridas no Período Desenvolvimentista. O caso de Portugal, a seu turno, por estar integrado à União Européia, pela construção tardia do pacto social democrático e por ser reconhecido como uma democracia de baixa intensidade, é difícil e complexo.

Sobre a origem, desenvolvimento e crise do EBES nos países industrializados e sobre sua conexão com as políticas educacionais, há vários indícios que apontam ambigüidades e dificuldades de interpretação. ARRETCHE (1995, p.3) nos diz que os condicionantes da emergência e desenvolvimento do EBES e sua relação com as políticas educacionais são predominantemente de ordem econômica, enquanto outros são de ordem preponderantemente política. AFONSO, por sua vez, espelhado em múltiplas visões, afirma que:

[...] passou o Estado de Bem-Estar a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica, e por outra, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como proteção social, o acesso aos cuidados de saúde e a educação (1999, p. 99).

Sobre isso, dados estatísticos nos dão conta de que até o fim da Primeira Grande Guerra, o gasto com programas sociais nos países

desenvolvidos atingia apenas 25% do produto interno bruto (PIB). Devido ao aumento do gasto com seguridade social, além da criação de empresas públicas, atingiu 40% do PIB após a Segunda Guerra, e em muitos países ultrapassou 50%.

Para aquela época, esses dados deixam bastante claros a importância dispensada à avaliação, pois certamente fornecia parâmetros de julgamento para as políticas implantadas pelo Estado. Portanto, foi neste período e sob esta égide que a avaliação se profissionalizou, tornando-se, pois, matéria de especialista.

Em virtude disso é que o EBES, por meio de políticas e legislações, tem a função de “regulador social”, ou seja, é responsável tanto pelo ajuste da economia quanto da política. Neste caso as políticas de avaliação incidiram basicamente sobre a avaliação de programas, mais especificamente sobre os processos de implementação visando distribuir recursos para determinado programa social.

No EBES isso foi fundamental, na medida em que a educação nesta realidade foi tomada como uma demanda social, tendo no Estado o seu principal agente financeiro e garantidor das condições necessárias para que cada vez mais respondesse às necessidades da indústria e da produção.

Neste contexto, especialmente, a partir dos anos de 1970, a educação floresceu como um fenômeno nacional de natureza pública e democrática, integrando a agenda dos direitos sociais, o que contribuiu para o desenvolvimento econômico e o consumo de massa.

O aumento da popularidade do termo avaliação começa a conviver com uma multiplicidade de significados e sentidos. Porém, de acordo com os valores que defende, conforme a intencionalidade e a base que a fundamenta, a função que pretende obter e, por fim, de acordo com o público que pretende atingir, dependendo da resposta escolhida, a avaliação poderá ser um instrumento de *emancipação e/ou regulação*.

Como pano de fundo, o aumento do interesse dos governos pela avaliação, muito particularmente pela avaliação da Educação Superior, constituiu-se em tema central na construção e implementação da agenda das reformas empreendidas a partir dos anos de 1980 por inúmeros governantes.

Isso certamente não ocorreu por acaso, mas pode ser explicado pela ótica das mudanças das políticas sociais e das políticas educacionais, que sempre estiveram à frente nas políticas de Bem-Estar Social. SOUSA SANTOS nos coloca que políticas sociais são:

[...] ações do governo voltadas para a (re) distribuição de benefícios sociais visando promover aos indivíduos as condições de cidadãos frente às desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. São ações de natureza preventiva (medidas destinadas a produzir o mínimo de desigualdade), compensatória (medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação) e social *stricto sensu* (orientadas para a redistribuição de renda e benefícios sociais) (2000, p.58).

Portanto, podemos considerar que entre as que denominamos políticas sociais encontram-se as políticas educacionais, que, por sua vez, configuram-se material e ideologicamente como núcleo central das políticas públicas a partir da viabilização do EBES.

Nos termos de ARRETCHE, além de caracterizar-se como marca do século XX, esse também foi um fenômeno

[...] que se tornou um direito assegurado pelo Estado, elemento chave na intervenção e reestruturação da economia política dos países industrialmente avançados. Porém, foi após a segunda guerra mundial que este fenômeno encontrou expansão e institucionalização assegurando um conjunto de programas de proteção social, como direito à aposentadoria, habitação, saúde, educação (1995, p.3).

Deste modo, se tal política representou, de fato, o máximo de consciência possível da modernidade capitalista na luta contra as desigualdades, a segregação e a exclusão, diante do que conseguiu produzir certamente passará à história, afirmou HABERMAS (1982), como um “projeto inacabado”, como uma cidadania plena que foi protelada em favor de uma consciência econômica chamada de “neoliberalismo”.

Entretanto, como muito bem nos adverte SOUSA SANTOS (2006, p. 189), “com o tempo o que não pode ser questionado, deixa de ser uma questão, isto é; torna-se evidente”, ocorreu a crise do Estado de Bem-Estar Social em meados da década de 1970, arrastando consigo a base de sustentação do apogeu das economias capitalistas no Pós-Segunda Guerra.

Assim, o Estado de Bem-Estar, que fora marcado por um caráter reformista compatível entre capitalismo e democracia, que permitira uma convivência harmônica entre capital/trabalho, supondo mesmo a superação do conflito de classes, teve seu esgotamento.

Foi o limite de um ciclo da agenda capitalista dos países industrializados, que reconheceram e estabeleceram o bem-estar a partir das práticas do Estado. Sobre essa implosão, cabe uma exposição que desvele os condicionantes que levaram o EBES ao fim, de modo que possamos priorizar as análises das conseqüências dessa derrocada na esfera educacional com a decorrente adaptação dos processos avaliativos segundo a nova ordem.

Podemos elencar, primeiramente, a grande *crise do modelo econômico do pós-guerra* que, a partir do choque do petróleo (1973), envolveu o mundo capitalista em uma longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.

Disso decorre a segunda conseqüência esboçada na modificação da *divisão do trabalho com a substituição do pleno emprego* pelo desemprego estrutural, através da automação e da robotização da produção e dos serviços. Isso se resume no saldo das revoluções técnico-científica, microeletrônica, microbiológica e nuclear.

A terceira diz respeito à *redefinição do papel do Estado na sociedade* e respeita o modo como as elites⁸ políticas e econômicas (nova direita) interpretaram e elaboraram estratégias⁹ para minimizar os efeitos da crise capitalista dos anos 1970. Frente a isso, essas elites assumiram as políticas neoliberais patrocinadas por seus guardiões, nitidamente reconhecidos em agências como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), herdeira do Acordo Geral de Tarifas e Comércio, como salvaguardas na superação do *déficit* público e da estabilização da economia.

⁸ *Elite* é uma referência genérica a grupos posicionados em posições hierárquicas de diferentes instituições públicas, partidos ou organizações de classe, ou seja, o termo pode ser entendido simplesmente como referente àqueles que têm capacidade de tomar decisões políticas ou econômicas.

⁹ O conjunto de ações consubstanciadas no Consenso de Washington e implementadas nos países latino-americanos a partir da década de 1980 ganhou amplitude nas políticas neoliberais.

Portanto, se o efeito da ideologia neoliberal na formação econômica, social e política das sociedades tem sua denúncia visível em várias explicações, amplamente divulgadas por inúmeros investigadores, entendemos que deve ser compreendido em um espectro maior, exatamente por configurar uma nova realidade complexa e contraditória definida por SOUSA SANTOS como “globalizações”.¹⁰ A globalização hegemônica, alerta-nos o autor, é:

[...] o processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival como local. Frequentemente, o discurso da globalização é a história dos vencedores contada por eles. Na verdade, a vitória é, aparentemente, tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer completamente do cenário (2006, p.195).

Entretanto, IANNI a isso chama de a “era do globalismo”, na qual enxerga uma:

[...] nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso expande e institui as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo (2000, p. 217).

Como acabamos de ver, essa crise representa o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais, e sinaliza, portanto, a própria rearticulação da relação entre Estado e sociedade. Se as políticas públicas e sociais antes eram entendidas como direito garantido pelo Estado, passam a ser uma escolha de consumo individual ofertada pelo mercado, através da competição da prestação de serviços ligados a saúde, previdência, segurança, habitação e educação.

Em tal cenário o mercado, e não mais o Estado-Nação, demarca as fronteiras físicas, políticas e econômicas, sociais e culturais entre os países, de

¹⁰ O autor se refere à globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica, pois parte do pressuposto de que aquilo que habitualmente designamos por globalização apresenta-se como conjuntos de relações sociais, logo, à medida que tais conjuntos se transformam, transforma-se a globalização. Com isso nos aconselha a sempre utilizar este termo no plural. Para maiores detalhes sobre este tópico ver SOUSA SANTOS, 2006, p.194.

modo que as decisões atinentes à vida dos cidadãos não são mais restritas ao território, mas passam para o âmbito de organismos mundiais. Foi a partir desta inversão do papel do Estado Interventor que NEAVE (1994) cunhou a expressão “Estado avaliador”.

Nos termos de AFONSO (1999, p. 112), “isso reproduz o ponto de vista de governos conservadores neoliberais”. A partir dos anos 1980 esses governos seguiram o modelo de gestão privada no setor público, por meio da implementação de práticas calcadas em critérios como eficiência, competição, lógica de mercado, privatização e enfoque nos produtos ou resultados dos programas sociais e educacionais, política que de modo muito específico reflete-se na oferta do ensino superior. Mais adiante apresentaremos as concepções do Banco Mundial e da UNESCO sobre tais determinações e implicações na base dos sistemas produtivos e educacionais.

Entretanto, a partir desta tônica foi colocado na pauta dos governos o problema da gestão da avaliação e das questões sociais, o que muito especialmente atingiu a área educacional, modificando substancialmente a relação entre Estado e Educação Superior. O resultado mais imediato foi o corte das despesas públicas para o setor, que por sua vez condicionou a busca de uma cultura gestonária, conformada aos moldes empresariais, além da criação de mecanismo de controle e responsabilização social.

Mas a principal limitação para SOUSA SANTOS (2006), está na fase atual do capitalismo global, que ele denominou globalização hegemônica, liderada pelos EUA, cuja supremacia tem inviabilizado outras saídas. Entretanto,

[...] tal alternativa é não só necessária, mas urgente, dado o regime de dominação global atual que, à medida que perde coerência, mostra-se cada vez mais violento e imprevisível, aumentando desse modo a vulnerabilidade das regiões, das nações e dos grupos sociais subordinados e oprimidos. O perigo real, tanto nas relações internas dos países que compõem o sistema mundial, como nas relações internacionais, é a emergência daquilo que chamo fascismo social, pois contrariamente ao fascismo político, este é pluralista, coexiste facilmente com o estado democrático, e o seu espaço-tempo privilegiado, em vez de ser nacional, é simultaneamente local e global (2006, p.392)¹¹

¹¹ Para maiores detalhes sobre esse tópico ver o capítulo 9 de SOUSA SANTOS (2006, p. 317).

Desse modo, a partir destas breves considerações sobre o sistema social da modernidade capitalista, que, como vimos, procurou estabelecer mecanismos que lhe permitissem controlar ou manter dentro de certos limites a desigualdade e a exclusão, tratamos também do conjunto de elementos que provocaram o fracasso desse modelo ocidental, causando, conseqüentemente, profundas transformações na base produtiva do sistema econômico, especialmente dos países periféricos ou do sul, e alterando substancialmente as políticas sociais e educacionais.

2.2 O Estado Regulador e as políticas sociais e educacionais

A passagem do Estado-Providência para o Estado Regulador no contexto da crise capitalista dos anos de 1970 transferiu muitos direitos sociais e educacionais para a esfera dos serviços individuais.

Esse movimento se deu a partir do processo atual de reordenamento da relação entre Estado e sociedade, portanto dos espaços públicos. A base de atuação ocorreu sem mediações, pois se de um lado houve a articulação direta com os órgãos do executivo federal, de outro se formaram as parcerias para seleção e execução de programas sociais, o que levou ao reordenamento dos programas governamentais mediados pelos critérios da eficiência e competição do mercado.

Entretanto, a implementação desses critérios em uma visão ingênua, aparentemente ressignificados na solidariedade das parcerias entre Estado e sociedade civil, leva a transferência das responsabilidades públicas da prestação de serviços sociais à própria comunidade. Portanto, é o caso do bem público ser identificado com o interesse coletivo de grupos sociais junto aos quais os espaços públicos tenham sido reduzidos aos termos da participação comunitária.

Por este viés se observa a nova relação ou o redirecionamento das questões sociais para a gestão do social, restrita à solidariedade e à benemerência. A responsabilidade sobre essa gestão deixa de ser da alçada do Estado-sociedade e passa para a alçada da comunidade-empresa, das Organizações não-governamentais (ONGs) e das instituições filantrópicas.

As conseqüências dessa inversão de funções, se analisadas à luz das sociedades periféricas, são fortes e desproporcionadas em relação às resistências que a elas podem ser oferecidas. Isso poderia ser mais do que a transformação do Estado. Sua falência e/ou inviabilidade é revogada, em muitos casos, pela interferência de ONGs na gestão das questões sociais.

Se os mecanismos implementados pela modernidade capitalista procuraram minimizar as desigualdades e as exclusões, os processos do Estado regulador têm levado com demasiada freqüência à desigualdade, à exclusão e à segregação extremas, o que inviabilizaria as possibilidades de emancipação social.

Traduzindo esse quadro para a área das políticas educacionais, e mais restritamente para a da Educação Superior, as implicações podem ser sintetizadas em:

[...] cobranças para que as IES fossem mais eficientes na alocação e utilização de seus recursos, sendo responsáveis pelas estratégias de sua missão; transferência do modo de gestão política para gestão empresarial; exigências para que as IES correspondessem às demandas de sua região; concentração da responsabilidade das atividades nas mãos das IES que demonstram excelência e transposição de valores técnicos do mundo dos negócios para o mundo acadêmico (NEAVE e VAN VUGHT, 1994, p. 377).

É com esta nova função que o papel do Estado Avaliador controla a racionalização e redistribuição de funções entre o centro e a periferia de tal modo que o centro detenha o controle estratégico geral através de menos esforço, porém com mais estratagemas políticos. Portanto o Estado prevê os objetivos de sistema e define os critérios de qualidade e as IES decidem como responder às expectativas do governo, ampliando, pois, sua autonomia sobre como fazer, mas nunca o seu espaço de liberdade sobre o que e para que fazer.

Aqui se apresenta o paradoxo do Estado mínimo e do Estado máximo; mínimo na responsabilidade e promoção das políticas sociais e educacionais e máximo nas políticas de controle, entre as quais se destacam as políticas de avaliação. Em decorrência da “maximização” destas políticas na esfera educacional ocorreu a centralização do controle pedagógico, em nível de

avaliação do sistema, com a conseqüente descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

É a partir dessas idéias e práticas que o impacto das políticas de avaliação da Educação Superior pode ser compreendido pelas quatro necessidades a seguir:

[...] implementar mecanismos de controle de resultados, o que torna necessário criar indicadores objetivos que possam medir as performances dos sistemas educativos; de dispor de sistema avaliativo concreto, prático e fiável dos resultados da ação administrativa, o que só ocorre com a aplicação de provas padronizadas; de desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão empresarial no âmbito da educação superior e necessidade de regulação, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência segundo as exigências de mercado (AFONSO, 2000, p. 50).

Deste modo, a postura do Estado Avaliador em suma delimitou a formulação de políticas em três grandes conceitos: *qualidade, autonomia e avaliação*, que obviamente passaram a determinar as tendências das políticas educacionais desde então.

Assim, a função da avaliação, que é uma de nossas prioridades na presente tese, se entendida em um quadro de descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, leva à problemática da eficiência ou da ineficiência das IES em se adaptarem e se moldarem às novas regras sociais. Muitas vezes alienadas de sua verdadeira missão, a maioria das IES substituiu o direito social, atuando menos como instituições formadoras e promotoras de cidadania e mais como instituições formadoras para o mercado de trabalho, que priorizam o direito do consumidor.

Na década de 1990 essa nova orientação produziu no Brasil alguns programas ancorados na nova racionalidade incorporada no trinômio qualidade, autonomia e avaliação. São bastante ilustrativos, nesse sentido, programas como *Universidade solidária, Amigos da Escola, PROVÃO, ENEM, SAEB* e outros. Em Portugal, esta racionalidade se consubstancia na política compensatória do Sistema de Bolsas para alunos carentes. Portanto, ao analisarmos os dois primeiros, logo se percebe que partem da mesma premissa, ou seja, o esforço voluntário, individual, das pessoas, das famílias e da comunidade em busca de maior eficiência, e por isso obtêm mais relevância

que as medidas do Estado. Nos outros casos, sobressai a competição que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional.

Sob esta ótica, podemos perceber que semelhante política ainda é excludente, agora, porém em nível mais profundo, na medida em que diz muito pouco a respeito dos princípios de representação e de participação que fundamentam os regimes democráticos, pois:

[...] a crise hoje reconhecida desses princípios acarreta a relativa irrelevância da cidadania que, em qualquer caso, já aponta, na sua versão liberal, para uma integração de baixa intensidade, formal e abstrata. O esvaziamento político do conceito de cidadania é, sobretudo evidente nos grupos sociais que ocupam os escalões inferiores do sistema da desigualdade ou o lado da rejeição, no sistema da exclusão. O laço nacional que cimenta a obrigação política vertical do cidadão, ao Estado é conseqüentemente fragilizado. (SOUSA SANTOS, 2006, p.295)

Portanto, dentro do contexto do Estado Regulador, a partir do qual as empresas e os serviços públicos essenciais, inclusive o ensino superior; adotaram o *ethos* próprio do mercado, passamos a enfocar os reflexos do Estado Avaliador, inicialmente nas políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil e, depois, em Portugal.

2.3 Políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil¹²

A idéia de que toda a avaliação é produzida em situações específicas e concretas e de que parte de um contexto estruturado de valores que se justificam e dão sentido à sua formulação não pode passar despercebida nesta

¹² É uma república federativa formada pela união de 26 Estados federados, pelo Distrito Federal e 5.564 municípios, situada na América do Sul. Tem a quinta maior população, 186 milhões de habitantes (IBGE 2006), e a quinta maior área do mundo com 8.514.876,599 km². É a maior economia da América Latina. Ocupa quase a metade (47%) da área da América do Sul. O País possui entre 15 e 20% da biodiversidade mundial, sendo exemplo desta riqueza a Floresta Amazônica, com 3,6 milhões de quilômetros quadrados. Faz fronteira a norte com a Venezuela, a Guiana, o Suriname e com o departamento ultramarino da Guiana Francesa; a sul com o Uruguai; a sudoeste com a Argentina e o Paraguai; a oeste com a Bolívia e o Peru e, por fim a noroeste com a Colômbia. Os únicos países sul-americanos que não têm uma fronteira comum com o Brasil são o Chile e o Equador. O país é banhado pelo Oceano Atlântico ao longo de toda sua costa, ao norte, nordeste, sudeste e sul. Apesar de ser o quinto país mais populoso do mundo, o Brasil apresenta uma das mais baixas densidades populacionais. A maior parte da população se concentra ao longo do litoral, apresentando enormes vazios demográficos em seu interior. O Brasil é um país religiosamente diverso, com tendência de tolerância e mobilidade entre as religiões. A população brasileira é predominantemente cristã (89%), sendo sua maior parte católica. Herança da colonização portuguesa, o catolicismo foi a religião oficial do Estado até a constituição republicana de 1891". Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 14 mar. 2007.

análise. Tendo isso em vista, a ênfase aqui será priorizar os aspectos técnicos, sociais e políticos da atual política de avaliação a partir de seus determinantes e as conseqüentes implicações socioeconômicas e culturais. Portanto, do resgate histórico ao acompanhamento de programas implementados em diferentes contextos, teremos a dimensão das possíveis relações estabelecidas entre Estado e Educação Superior. DIAS SOBRINHO afirma, nesse sentido, que:

[...] como tudo que é humano está mergulhado em valores, tudo que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político; a avaliação deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas conseqüências na e para a sociedade (2002, p.31).

Analisando as reformas do ensino superior no contexto latino-americano, captamos que elas emergiram de inúmeros fatores políticos, sociais e econômicos que sustentaram a reconfiguração da relação Estado e Educação Superior.

Entretanto, há condições que nos permitem enxergar a origem e o ponto de encontro dessa sólida relação. A primeira delas é o *processo de expansão desordenada e a diversificação* do sistema, que será tratado mais adiante, pressionado pelas novas demandas do mercado de trabalho e por crescentes demandas da população para ingressar no ensino superior. A segunda é a *crise do Estado de Bem-estar* e as contínuas reformas do Estado, com a privatização de alguns serviços públicos essenciais e, a última, a *crise do modelo de educação*, que, como objeto de nosso estudo, será amplamente discutido no próximo capítulo.

Tais condições, de grande complexidade, são, intermediadas por amplas decisões que não dizem mais respeito ao Estado nacional. Passam a prevalecer as relações transnacionais, que têm exercido forte pressão em torno da discussão dos modos tradicionais de pensar a função da Educação Superior e o papel de sua avaliação, o que de fato contraria o objetivo da providência estatal, para a qual o espaço-tempo nacional apresentava primazia total sobre os regionais, locais ou supranacionais.

Sob essa inversão bem sucedida, cabe ressaltar que o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura¹³ - UNESCO, apesar de postularem princípios e filosofia divergentes, tiveram importante papel na difusão de mudanças de concepção da educação, pois nela participaram de forma direta, à medida que fizeram diagnósticos, lançaram documentos, divulgaram relatórios, reforçando a idéia da contribuição da educação para o desenvolvimento econômico dos países.

Sobre a importância da revisão dessas agências, CONTERA (2002, p.119) ressalta “que são discursos instalados no imaginário e na cultura dos atores universitários e atravessam a maior parte dos debates atuais sobre a qualidade do ensino superior”.

Referimo-nos aos inúmeros documentos abrangentes, cujo teor, no que tange aos modelos de universidade, também apresentaremos no próximo capítulo. Por isso, aqui tão somente faremos uma réplica da noção de qualidade da Educação Superior e de sua avaliação, assumida nos discursos desses dois organismos internacionais.

2.3.1 Influências externas sobre a concepção de avaliação

O Banco Mundial e a definição das políticas para o ensino superior: uma avaliação reguladora

No caso da Educação Superior de países latino-americanos, a definição de suas políticas encontra-se mais visível no documento publicado em 1995, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que oferece diretrizes endereçadas à América Latina e muito especialmente ao Brasil.

Esse documento apresenta uma moldura da crise da Educação Superior e defende reformas que garantam maior eficiência, qualidade e equidade. Para tanto, aponta quatro orientações a serem perseguidas, uma das quais referente aos processos de avaliação, como se observa quando advoga que é necessário “adotar políticas que estejam destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade” (BM, 1995).

¹³ Para uma análise mais profunda sobre estas políticas de avaliação de acordo com a visão destes dois órgãos internacionais ver CONTERA, C. (2002) e GUMBOWSKY, A. (2003).

Disso decorrem os objetivos prioritários da reforma da educação superior, em função dos quais se pode medir o progresso em:

- a) melhor qualidade do ensino e da investigação;
- b) maior adaptabilidade da educação pós-secundária às demandas do mercado de trabalho e
- c) maior equidade.

Depreende-se do exposto uma preocupação com a qualidade da Educação Superior, que deverá ser submetida a processos avaliativos, como vimos, e que deverá, além disso, integrar-se de modo mais efetivo com o mercado de trabalho, visando maior equidade. Sob este ponto de vista, a avaliação institucional deve, sobretudo, medir a eficiência e a produtividade e ser um instrumento técnico para regular e controlar a política e a economia do sistema.

O documento é claro em suas regras, inclusive quando menciona que seu apoio financeiro está condicionado à maior participação dos alunos na manutenção dos custos da Educação Superior, o que condicionaria o Estado a criar mecanismos de controle através de organismos de fiscalização para analisar políticas, avaliar solicitações financeiras, vigiar o desempenho das IES bem como colocar à disposição das famílias, da sociedade e dos estudantes seus desempenhos.

O outro documento editado pelo BM denomina-se *Higher Education in developing countries: peril and promise*, e nele o Banco altera suas tradicionais posturas em função da experiência dos países com a aplicação das orientações do Consenso de Washington.

Nos termos deste documento, o BM esclarece seu equívoco em priorizar a educação básica em detrimento da Educação Superior. Sabe da necessidade de continuar apoiando a educação básica, reforça sua confiança no mercado. Atribui ao Estado antes o papel de supervisor do que de administrador da Educação Superior, fortalecendo assim a perspectiva do Estado Avaliador.

No que tange à avaliação, conclui-se que estes documentos apresentam alto teor de regulação e uma valoração totalmente diferenciada do projeto da modernidade. Pela ótica de SOUSA SANTOS (2000, p. 5), esse seria um exemplo de “condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna”.

Assim como o BM, outro organismo internacional, a UNESCO, produz e divulga documentos sobre a Educação Superior. A seguir, a síntese das linhas gerais de alguns documentos editados por esta agência, que tratam diretamente sobre a temática da avaliação no Ensino superior.

A UNESCO e a definição das políticas para a Educação Superior: uma avaliação emancipatória

Na ótica desse organismo, um ensino superior de qualidade não pode estar dissociado da avaliação e da regulação de natureza sistêmica, para isso três fatores são importantes: a cultura da avaliação, a cultura da emancipação e a cultura da autonomia da responsabilidade e da prestação de contas devem ser levadas em conta.

Por isso, para a UNESCO, a missão da Educação Superior é “educar, formar e realizar pesquisa”, portanto, a implementação dessa missão deverá promover a educação e a formação de pessoas altamente qualificadas, preparando-as para o exercício da cidadania e participação na sociedade.

Para o enfrentamento desta questão, o organismo compromete-se com o desenvolvimento de ações que procurem:

- 1) promover melhor cooperação entre as agências internacionais;
- 2) apoiar IES de países menos desenvolvidos;
- 3) estimular o desenvolvimento de centros de excelência em países em desenvolvimento;
- 4) propor um documento internacional sobre autonomia e responsabilidade social;
- 5) assegurar o prosseguimento de ações que tenham em vista o desenvolvimento do ensino superior democrático e de qualidade.

Estas definições sobre a educação geral e a Educação Superior constam no documento *La educacion superior em el siglo XXI: vision y acción* (1998).

Para a avaliação do ensino superior, o documento define qualidade como um conceito multidimensional envolvendo todas as suas funções e

atividades. Afirma a necessidade de uma auto-avaliação transparente, além da avaliação externa coordenada por especialistas independentes. Compreende que o quesito qualidade é um determinante essencial, que não pode se resumir a preocupação de alguns entes da universidade, mas à sua totalidade, pois, segundo HOUSE (1980), a avaliação faz parte, de maneira fundamental e inextricável, de uma situação pública: uma decisão coletiva.

Quando o documento trata da qualidade do pessoal, adverte que não basta a IES ter um seleto corpo de ensino ou pesquisa, deve estar comprometida e imbuída de valores éticos visando uma qualidade direcionada à pertinência social. Isso poderia ser garantido por meio da oferta de carreira digna e a oportunidade de formação permanente, com valorização financeira capaz de um *status* social e financeiro adequado às necessidades. Portanto, a qualidade do pessoal vai depender de uma mudança que altere a formação pedagógica docente, instaurando práticas de trabalho coletivo entre os pesquisadores envolvidos nas IES.

Por este motivo a avaliação deve designar “um processo de coleta de tratamento de dados pertinentes, válidos e confiáveis, permitindo aos responsáveis tomar decisões que se impõem para melhoria dos resultados”. A avaliação não deve se restringir a modalidades específicas, mas deve ser ampla e envolver a todos, inclusive a comunidade em seu entorno, pois a construção coletiva é um quesito indispensável. O processo deve ser contínuo, uma vez que os dados não podem dizer respeito somente a um determinado período, de modo que a IES consiga implementar com os resultados um banco de dados que forneça subsídios qualificados para as decisões.

Para essa agência, a cultura de regulação não é entendida como sinônimo de controle e fiscalização, mas como fruto de uma construção coletiva emancipatória, na qual a participação discente é relevante e necessária, por ser um estímulo ao desenvolvimento da cultura empreendedora. Um espaço de comunicação é fundamental para a existência da cultura regulatória aliada à participação de todos.

Outro fator pertinente é a cultura da autonomia, da responsabilidade e da prestação de serviços, pois se a autonomia universitária tem sido conflitante e tem se relativizado frente à política neoliberal, deve ser perseguida pelas IES, pois não há prestação de contas sem autonomia.

As idéias de CONTERA ilustram a questão da seguinte maneira:

[...] a avaliação da qualidade da educação superior é uma questão chave que requer uma aproximação múltipla e complexa: isto é, trata-se de revisar os pressupostos políticos e éticos nos quais se apóiam as elaborações teóricas acerca da qualidade que servirão de base às distintas formas de implicação e compromisso que adotam os atores envolvidos: Estado, sociedade, empresas, universitários, etc. (2002, p.138).

Portanto, frente a essa síntese que procurou pinçar a concepção e as principais intenções da avaliação para a UNESCO, podemos distinguir claramente que o modelo defendido pelo órgão tem muita aproximação com o que foi proposto pelos alicerces emancipatórios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1994, que adiante apresentaremos.

A avaliação também não se coaduna com padrões estabelecidos por agências financiadoras externas, pelo Estado, mas acredita tão somente na força da construção democrática da comunidade universitária. Portanto, percebemos aqui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e os princípios do antigo PAIUB. É preciso, pois, haver qualidade em tudo, exatamente como BUARQUE (2003, p.17) afirma: “a universidade deve ter tanta qualidade que defina o próprio conceito de qualidade”.

Considerando-se tal panorama, seja como for, as noções destes organismos serviram de base para a revisão dos instrumentos tradicionais de condução e regulação *ex post* dos processos avaliativos que tratam da Educação Superior no país, pois desde o início da década de 1980, os setores organizados das universidades públicas brasileiras justificavam a necessidade da avaliação institucional. Primeiro pelo imperativo ético de transparência em relação à sociedade e depois pela idéia de que a avaliação é um importante mecanismo de luta política contra as constantes ameaças de privatização e de possíveis avaliações de caráter utilitarista.

2.3.2 Percurso da avaliação da Educação Superior no Brasil

Na década de 1990 as universidades públicas brasileiras estabeleceram que a avaliação deveria ser vital para sua sobrevivência, a par e passo com isso, em nível nacional, esse tema tornou-se um assunto de Estado, que passa a assumir densa centralidade na pauta de reformas da educação superior.

Ilustra bastante bem esse fato o discurso do Ministro da Educação¹⁴ da época, que caracterizou a proposta governamental em três linhas, enfatizadas pela via da avaliação, autonomia universitária plena e melhoria do ensino, ou seja,

- a) redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior, devendo o Estado diminuir sua função credenciadora e aumentar sua função avaliadora;
- b) aumentar a eficiência e o nível de responsabilidade social (*accountability*) do sistema, especialmente do setor público federal;
- c) incluem-se as ações de caráter administrativo para ampliar a capacidade de recursos humanos.

Até propor este novo pilar principal da agenda de política educacional, que compreendeu os primeiros esforços sobre avaliação regulatória no país, o processo de formação das políticas destinadas a avaliar o ensino superior brasileiro circunscreveu-se a alguns momentos ou fases bem determinados. Por isso, no que diz respeito a este ponto, julgamos pertinente lançarmos um sintético recorte, resgatando, sobretudo por meio da legislação, a base histórica que permeou as fases preliminares do nosso sistema de avaliação, com especial ênfase para os anos de 1990, período em que foi implantado o processo compulsório de cunho regulatório.

Experimentos simples e tímidos de caráter não-formal vêm sendo ensaiados, desde os anos 1970, porém vão se intensificar, de fato, apenas nos anos 1990, por meio da avaliação global das instituições, quando passam a refletir mais sobre a organização e as políticas educacionais do Ensino Superior.

¹⁴ Professor Paulo Renato Souza. Ministro de Estado da Educação de 1995 a 2003 do Governo Fernando Henrique Cardoso.

No entanto, muito antes disso já se falava em avaliação: nos anos cinquenta e sessenta pela primeira vez foram ventiladas idéias sobre a avaliação do ensino superior. Era um período “nacional-desenvolvimentista” de regime democrático, época de intensa mobilização estudantil, o que levou à proposta de revisão do projeto vigente. Por isso a reforma universitária tinha por objetivo atingir reformas de base (Educação Popular) através de uma avaliação assistemática do desempenho das universidades.

Em 1964, com o golpe militar e a ditadura, a esfera da democratização é deslocada, entrando em cena o universo da modernização, cujo contexto histórico refletiu-se diretamente na educação superior.

Em 1968, com a lei 5540/68, através de disposto em seu artigo 49º, começa-se a pensar na avaliação das universidades. A lei, apesar de não estabelecer claramente dispositivos que explicitem como ocorrerá essa avaliação, coloca a necessidade de “verificação periódica das universidades”. A partir dessa definição, surge em 1969 a idéia de estabelecer que o reconhecimento das universidades deveria ser renovado periodicamente, o que de certo modo ficou dúbio, abrindo margem para a especulação sobre quais procedimentos seriam estes.

Na década de 1970, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje Fundação CAPES, iniciou, através de processos de aperfeiçoamento e melhoria, a avaliação dos cursos de pós-graduação, processo que foi construído ao longo dos anos em conjunto com a comunidade acadêmica, e que hoje se encontra fortemente consolidado.

Nessa mesma época, passou a existir, através de iniciativas isoladas o Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Superior/ PADES, que sobreviveu com muitas dificuldades, dependendo da boa vontade dos administradores. O PADES visava um olhar pedagógico sobre a instituição como um todo e não tinha linha de fomento, apesar dos bons resultados em algumas universidades.

Entretanto, um olhar mais apurado sobre a prática da avaliação da Educação Superior no país nos permite reconhecer que tivemos, até então, concretamente quatro ciclos avaliativos, ou seja, o primeiro ciclo iniciou-se em

1983, estendendo-se até 1992, período denominado construção da agenda, que se caracterizou pelo espaço de constituição da lista de problemas que chamaram a atenção dos governos da época. Foi uma época de discussões nas universidades, associações científicas e sindicais, e no MEC. Foi em 1983/85 que surgiu a primeira experiência com a avaliação, através da criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), proposto pelo Conselho Federal de Educação (CFE), com apoio da CAPES e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O Programa, cujo objetivo era montar um amplo diagnóstico da educação superior, não teve, entretanto, expressão política.

Em 1986 surgiu o Grupo Especial para Reformulação do Ensino Superior (GERES), que criou uma Comissão Nacional para Reforma do Ensino Superior, durante o Governo do Presidente José Sarney. Tinha como meta a implantação da eficiência e produtividade nas instituições com ênfase na qualidade de cunho empresarial, priorizando concentrar a formação e a produção em poucas universidades, o que denominou universidades de conhecimento ou centros de excelência (por oposição à universidade de ensino). Foi incluída, através da avaliação, juntamente com a ética dos princípios, uma ética de resultados chamados de *avaliação de desempenho*, subordinada ao controle finalístico das instituições pelo Estado.

Essa ação gerou choque entre a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES SN) e o Grupo Especial GERES, o que levou ao fim deste projeto, quando o Estado se definiu pela criação das Comissões de alto nível, as quais a partir da elaboração de Relatórios concluíram por um projeto de avaliação que levasse em conta o binômio autonomia/avaliação.

Por tais fatos, não chegou a ser implementada uma avaliação de caráter nacional. De 1986 a 1992, houve experiências isoladas de avaliação no país, como: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1988; avaliação das atividades de produção científica da Universidade de São Paulo (USP), 1988 e lista dos improdutos, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1991/93, avaliação institucional completa e sistemática.

Em 1988, a Constituição Federal definiu que o ensino deveria ser ministrado com a garantia de padrão de qualidade, possibilitando a ampliação do Ensino Superior através da livre iniciativa privada, desde que essa atendesse às questões de autorização e avaliação de qualidade definidas pelo poder público. Por este instrumento, começou a despontar o esgotamento deste ciclo, que cedeu espaço ao marco da avaliação com enfoque regulador e, sob este caráter políticas foram formuladas, constituindo um novo ciclo da avaliação no Brasil.

O segundo ciclo, denominado formulação da política (1993-1995), caracterizou-se pelo espaço político de trocas, conflitos e poder. Também foi a fase em que se elaboraram concretamente as alternativas ou propostas de avaliação, pois em 1993 a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criou um grupo para discutir a temática da avaliação, baseada na experiência CAPES. Incentivou a constituição de uma comissão interdisciplinar, denominada Comissão Nacional de Avaliação que, assessorada por um Comitê de Especialistas, elaborou o Programa Nacional de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras (PAIUB). No seu documento base, a Comissão Nacional de Avaliação definiu parâmetros e indicadores de avaliação.

A fundamentação do PAIUB apontou para a necessidade de implantação de um projeto institucional que contemplasse as características de processo contínuo de desempenho acadêmico, a avaliação como uma ferramenta para o planejamento e a gestão universitária, sendo esse um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Os princípios do projeto se baseavam na *globalidade* – não se pode absolutizar indicadores parciais; na *comparabilidade* – buscar uma uniformidade básica de metodologia e de indicadores; no *respeito à identidade institucional* – contemplar as características próprias de cada instituição; na *não premiação ou castigo* – o processo de avaliação não deveria estar vinculado a mecanismos de punição ou de premiação; na *adesão voluntária* – que garantisse a legitimidade política da avaliação, porque o que se busca é uma cultura de avaliação; na *legitimidade técnica* – garantida por uma metodologia adequada e na *continuidade* do processo de avaliação.

O modelo de avaliação proposto pelo PAIUB, orientado por valores sociais, éticos e políticos, apresentou uma proposta identificada com os princípios e valores da educação como bem social e público, exatamente como as idéias preconizadas nos documentos da UNESCO para a Educação Superior. Muito de acordo, pois a organização desta proposta nacional procurou respeitar o projeto educativo de cada instituição, permitindo a reflexão coletiva sobre a inserção de cada uma delas na sociedade, permitindo “uma meta-compreensão, a produção de sentidos e, conseqüentemente, a superação das dificuldades” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45).

Este movimento teve ampla repercussão no meio acadêmico nacional. Apoiada pela Secretaria de Ensino Superior – Sesu/MEC abriu concorrência para o financiamento de projetos que se alinhassem à ótica condutora. Nas duas concorrências promovidas, regidas pelo princípio de adesão voluntária, 144 instituições apresentaram projetos e 138 foram financiadas pela Sesu/Mec entre 1994 e 1997. Das 58 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na época,¹⁵ 48 ingressaram. Para as demais foram destinados recursos esparsos: apesar de não financiadas, perceberam-se incluídas nas orientações políticas do momento.

O PAIUB era dividido em cinco etapas. Inicialmente era feito o *Diagnóstico, ou fase de sensibilização*, a partir dos dados quantitativos sobre a Instituição em análise. Em segundo lugar, era realizada a *Avaliação Interna*, que se subdividia em auto-avaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso e a consolidação dos dados pela Comissão de Avaliação da Instituição. A terceira etapa consistia na *Avaliação Externa*, realizada por acadêmicos de outras instituições, profissionais da área, representantes de entidades

¹⁵ Atualmente com o lançamento e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) conhecido como Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação Superior, o Governo Lula está retomando investimentos na educação superior pública por meio da expansão. Novas IES: Universidade Federal do ABC (SP) e Universidade Federal do Pampa (RS). IES criadas por transformação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Ciências de Saúde de Porto Alegre. IES criadas por desmembramento: Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; IES consolidadas: Universidade Federal do Vale do São Francisco e Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: www.inep.gov.br/ Acesso em 28 dez. 2007.

científicas e profissionais, empregadores, etc. Logo após, era realizada a *Reavaliação Interna* que, a partir de todos os indicadores avaliados nas etapas anteriores, propiciava uma análise com a comunidade do Curso. Finalmente, a quinta e última etapa consistia na *Realimentação e Difusão*, que implicava a reconsolidação dos dados, a tomada de decisões a serem implementadas e a publicação de todos os resultados obtidos.

Esses passos não garantiram a sua implementação e a concretização da avaliação, porém abriram o caminho para que se construísse uma cultura avaliativa. Deixando-se de lado os medos, essa cultura passa a ser vista como um processo de melhoria e de continuidade, mas não de conclusão, uma vez que a proposta era trabalhar com a instituição por inteiro, o que demandaria tempo. Estagnados e sem concluir o que foi financiado a partir de 1993, visto que a proposta inicial do PAIUB pretendia obter a conscientização das universidades para a importância do processo avaliativo, o MEC se comprometeu a não vincular a avaliação ao financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior.

Em decorrência das restrições financeiras, as Instituições IES sentiram-se desobrigadas de cumprirem os parâmetros definidos nas orientações do MEC, além da implementação das reformas de Estado. Assim, tanto as instituições públicas quanto as privadas acabaram esperando a regulamentação do Ensino Superior para dar prosseguimento ao Programa, visto que o tom da reforma passou a dar outro curso ao processo de avaliação. Sendo assim, depois de quase quatro anos, o PAIUB ficou desmerecido pela força das regulamentações que precederam a LDBEN 9394/96, acompanhando a reforma de Estado no governo Fernando Henrique Cardoso.

Essa pausa em torno das ações avaliativas representou, portanto, o prenúncio de um novo ciclo que procurou se consolidar por meio de inúmeras normativas agilizadas e articuladas velozmente, de acordo com a intencionalidade do projeto do Estado Avaliador em questão.

O terceiro ciclo da avaliação, denominado Consolidação ou implementação da proposta governamental (1995-2003), caracterizou-se realmente por se constituir em um diferencial entre todos os que até então havíamos experimentado.

Novos mecanismos de avaliação são efetivados por parte do MEC, entre eles o Exame Nacional de Cursos (ENC), 1996, cujos princípios foram totalmente distintos dos estabelecidos no PAIUB. Inicia-se a crescente ampliação do poder regularmente federal para o controle das atividades de ensino em razão da nova Lei da Educação, e da velocidade da edição de Decretos e Portarias, legitimando o novo processo de avaliação.

Em 1995 foi promulgada a medida provisória 1018/95, que institui o ENC, apelidado de Provão, originado da lei 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com atribuições normativas e deliberativas, fazendo, também, referência à autorização, reconhecimento, credenciamento e credenciamento periódico das IES, e nela está implícita a figura da avaliação de qualidade, o que pode ser observado a partir dos artigos da referida lei, abaixo relacionados:

Artigo 3º – fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos superiores do País; realizará a cada ano o Exame Nacional de Cursos, como um dos meios de avaliação qualitativa dos cursos de graduação.

Artigo 4º – os resultados das avaliações serão também utilizados pelo MEC para orientar suas ações, para incentivar e fomentar iniciativa voltada para a melhoria da qualidade do ensino..

Isso se resume na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, logo regulamentada pela Portaria 249/1996 e pelo Decreto 2026/1996, que tratou de criar o ENC, que apenas em 2001 adquiriu seu formato, vigente até 2002.

Cabe ressaltar que o Decreto 2026/96 estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições, e o Provão objetivou a análise 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 natureza das instituições.

A avaliação do desempenho individual das IES compreendia todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão e ainda a avaliação do ensino de graduação, por curso, que, por meio do tipo de avaliação denominada Análise das Condições de Oferta (ACO), avaliou as diferentes instituições de ensino,

somando-se à análise os resultados do Exame Nacional dos Cursos. A ACO foi criada pelo Decreto 3860/96 e realizada pelo MEC, com um caráter mais abrangente e detalhado, porém, baseada nos mesmos princípios autoritários do Provão. Esta avaliação era feita a partir da visita de dois avaliadores que, por dois dias, preenchiam um relatório eletrônico, apontando, automaticamente, o conceito daquela Instituição de Ensino Superior.

Este decreto que trouxe a autorização e o reconhecimento das IES abordou, também, outras resoluções, como o fechamento de cursos. A autorização e o reconhecimento também seriam ao máximo automatizados, baseados no Provão e na ACO. Sendo assim, a lei 9394/96 nos mostrou que seu princípio referia-se à avaliação e não à flexibilidade, visto que os instrumentos utilizados eram frágeis e entendidos como irrepreensíveis, objetivos, neutros, incontestes.

Em 1997, o Decreto 2.306/97 criou novas figuras jurídicas como os Centros Universitários e Faculdades Integradas ampliando, assim, a diversificação institucional do sistema e sua organização. Neste caso, a avaliação dos cursos não se confundia com a avaliação da instituição, como ocorria antes, quando o credenciamento era permanente. Ainda no mesmo ano, a Portaria Interministerial 880/97 cria uma comissão para definir os procedimentos, critérios, parâmetros e indicadores de qualidade, para orientar a análise dos pedidos e autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia.

A Portaria 2040/97 passa a definir os critérios adicionais de organização institucional das universidades aos já estabelecidos anteriormente, Em seu Artigo 3º solicita que a Secretaria de Educação Superior (SESu) considere todas as informações disponíveis acerca do desempenho da instituição em processo de avaliação, de seus cursos de graduação e pós-graduação, nos termos do Decreto 2026/96, para os processos de credenciamento e credenciamento das universidades. Essas informações deveriam indicar se a instituição encontrava-se acima da média de qualidade de ensino oferecido pelos cursos superiores do País.

Em 1998, a Resolução 02/98 passa a estabelecer indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de

credenciamento, nos termos do art. 46 da lei 9394/96. No mesmo ano, a Portaria 302/98 reativa o PAIUB, no âmbito do programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Através da centralização na SESu, normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das Instituições de Ensino Superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão.

A Portaria 635/98 designa o Comitê assessor do PAIUB que institui o processo de avaliação. Este processo se dará em três etapas, devendo constituir-se em atividade permanente, que compreende o processo de auto-avaliação, avaliação externa, a qual incluirá visita *in loco* e apreciação dos relatórios da avaliação interna e da avaliação externa pelo referido Comitê PAIUB, bem como outro procedimento avaliativo autônomo da instituição, coordenado pelo Departamento de Política do Ensino Superior (DEPES) da SESu.

Para a avaliação dos cursos de pós-graduação a CAPES que, inicialmente, avaliava os cursos de Mestrado e Doutorado separadamente, em 1998 passou a analisar os mesmos em conjunto, conferindo nota de 1(um) a 5 (cinco) para mestrado e de 1 (um) a 7 (sete) para doutorado. Nessa avaliação foram realizados diagnósticos quantitativos e qualitativos, e seus principais itens eram a proposta do programa, corpo docente, corpo discente, atividades de pesquisa, atividade de formação, produção intelectual, teses e dissertações.

Em janeiro de 2000 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), editado pela lei 10.172/2001. De modo a não deixar margem a especulações, o governo da época¹⁶ deixou clara sua posição ao negar o aumento, nos próximos dez anos, dos gastos com educação, abrindo brechas, inclusive, para que diminuíssem os gastos públicos, e ao defender a expansão do sistema superior primordialmente por meio da iniciativa privada, negando-se até a alcançar o índice de 40% das vagas públicas. Até os baixos investimentos sugeridos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em documento de 1997 são defendidos como forma de evitar o desperdício.

¹⁶ Presidente Fernando Henrique Cardoso

Em 2001 entrou em vigor o Decreto n. 3860/01 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e Instituições de Ensino Superior. As medidas reordenaram as competências do Ministério da Educação do CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A avaliação de cursos e instituições de ensino superior passou a ser organizada e executada pelo INEP.

Em complemento ao Provão, criou-se a Análise das Condições de Oferta de Ensino (ACE), anteriormente chamada de Avaliação de Condições de Oferta (ACO). Essa avaliação foi dividida em três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e instalações físicas com ênfase nas bibliotecas e laboratórios. Esse processo é utilizado para reconhecimento de cursos ou sua renovação devido à exigência da LDB 9394/96 que trata de prazos para avaliações sistemáticas dos cursos.

Estas avaliações passaram a subsidiar os processos de credenciamento de instituições de Ensino Superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Favoreceram também a ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tornando irreversível a configuração das instituições de diferentes características (pesquisa, ensino e extensão) e fixando, para muitas, a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de conhecimentos conjuntamente à preparação de profissionais (universidades), conforme a tipologia para a organização acadêmica das IES que será aprofundada no capítulo 2.

Ainda nesse ano, a Portaria 1465/01 estabeleceu critérios e procedimentos para o processo de credenciamento de Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, com base na lei 9394/96 e no decreto 3860/01, ficando decidido que a SESu solicitaria ao INEP a realização de avaliação nas instituições em processo de credenciamento. Tais procedimentos e critérios seriam estabelecidos em Portaria específica desse instituto.

Portanto, percebemos que este terceiro ciclo, que abarcou os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso, foi bastante fértil especialmente em matéria de legislações que de fato implantaram processos regulatórios de

avaliação da Educação Superior no país, a partir da ótica de resultados e do valor do mercado.

No quarto ciclo da avaliação (2003/atual), que denominamos Construção da avaliação emancipatória, o diferencial está na proposta de comprometimento com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa, que se iniciou com a criação da *Comissão Especial da Avaliação do Ensino Superior (CEA)*, composta por docentes e especialistas na área, representantes das universidades brasileiras do MEC/INEP/CAPES/SESu, e representante da União Nacional dos Estudantes (UNE), ainda na primeira Gestão do Governo Lula da Silva, com o objetivo de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborando sua revisão, criticando seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados, historicamente.

De uma forma geral, a proposta procurou resgatar a identidade da universidade como instituição plural a serviço do conhecimento, enfatizando a necessária coerência ética, epistemológica e metodológica.

Em 2004, após as contribuições e debates da CEA, foi aprovada a lei 10.861/04 que institui o Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação de Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, tendo por finalidade a melhoria da qualidade do Ensino Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, e especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior.

Os resultados da avaliação constituem o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de graduação. Ainda nesse ano, a Portaria 1217/04 suspende o credenciamento de Instituições de Ensino

Superior e a autorização para novos cursos de graduação, como forma de controlar a expansão desenfreada, legitimada na legislação anterior.

A partir da implantação desse novo sistema de avaliação a expectativa é de que a Universidade possa vivenciar criticamente valores distintos daqueles impostos pela lógica neoliberal, de mercado, através do tensionamento com valores centrais da universidade e da vida pública como *cidadania, justiça e profissionalismo* (DIAS SOBRINHO, 2002).

No documento *Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior* (2004) observa-se com clareza que a proposta do SINAES vem contrapor-se a uma concepção e prática de avaliação regulatória vinculada ao controle de resultados e valores de mercado, afirmando-se como uma proposta comprometida com a transformação acadêmica em uma perspectiva formativa e emancipatória.

Assim, no seu artigo primeiro, a lei 10.861/04 define como finalidades do SINAES:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2004, p.133).

Através da proposta do SINAES, enfocando a avaliação das instituições, a avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, a lei pretende assegurar:

- a) a avaliação institucional externa e interna, a partir da análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES;
- b) o respeito à identidade e à diversidade das IES e dos cursos avaliados;
- c) a participação de todos os segmentos – docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo das IES, bem como da sociedade civil, através de representação.

Fica definido, através do SINAES que a avaliação do ensino superior compreende:

- a) o credenciamento e a renovação do credenciamento das IES, tendo por base a auto-avaliação da mesma (cada IES deverá ter uma Comissão Interna de Avaliação Institucional que deverá funcionar de forma autônoma em relação aos órgãos de gestão universitária);
- b) a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação;
- c) o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, aplicado periodicamente, através de procedimentos amostrais ao final do primeiro e do último ano da graduação, tendo por base as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, habilidades para o ajustamento às exigências da evolução do conhecimento e as competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, contextualizados na realidade brasileira.

Cabe à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Educação, a coordenação e supervisão do SINAES.

No que diz respeito à diferenciação e diversificação do ensino superior, em 2006 tivemos a aprovação do Decreto 5773/06 (Decreto-ponte) que alterou o Decreto 3860/01. O novo decreto aprofundou a ruptura e tornou irreversível a configuração de instituições de características diferenciadas, pois fixou, pelo menos, dois tipos de IES: aquelas às quais cabe a preparação do profissional (ensino) e aquelas responsáveis pela produção de conhecimento aliada à preparação profissional (pesquisa), assunto que será tratado no próximo capítulo.

2.4 Considerações sobre as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil

A descrição histórica dos ciclos de avaliação nos permite observar que os textos legais apresentados indicam que as instituições, públicas ou privadas, deverão assumir suas funções com responsabilidades e competência e submeter-se a processos avaliativos explícitos e permanentes. Para funcionar, a instituição passa pelo estágio de credenciamento e credenciamento. Estes destaques legais, inclusive os últimos, evidenciam um intenso grau de articulação de estratégias de um “Estado fortemente regulador” com muito poder político e talvez ainda avesso a ações “emancipatórias”, pois na prática as ações tem sido de intenção punitiva, como as ameaças de fechamento de Curso, que de fato nunca ocorreram.

Esse pensamento pode ser remetido e ampliado na idéia de SOUSA SANTOS, quando trata de questões complexas à luz do universalismo.

A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais, impedindo comparações mais densas ou contextuais pela negação dos termos de comparação. Pelo contrário, a absolutização das diferenças opera segundo as normas do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais (2000, p. 283).

Portanto, mesmo que essa apropriação individual pela trajetória da avaliação seja histórica, pois sempre ocorreu com a eliminação da autonomia consentida pelo Estado, além de ser uma causa é também o efeito de um processo muito desigual e contraditório. Nesta medida podemos falar de uma metamorfose¹⁷ do sistema de avaliação em “sistema de exclusão e desigualdade”, que opera a partir de fragmentos desarticulados das diversas dimensões das IES.

¹⁷ Enfocada aqui a partir do conceito de SOUSA SANTOS (2006, p.295), abrange transformações condicionadas pela intensificação dos processos de globalização hegemônica e contra-hegemônica.

De acordo com as idéias de alguns autores, isso não pode ser suficiente para desvanecer as práticas emancipatórias, para as quais os desafios são acadêmicos e científicos, morais e éticos, por isso:

[...] a avaliação deve ser um espaço coletivo de aprendizagem e de construção, embora determinadas funções certamente devam ser delegadas a pessoas e instâncias externas às IES. Assim, a verdade ou os juízos a respeito de determinada realidade educacional não seria propriedade exclusiva de um instrumento técnico, de grupos ou agências, mas sim emergiram como o resultado dos diálogos dessa construção coletiva (DIAS SOBRINHO. 2000 p.176).

Frente a essa construção coletiva da avaliação emancipatória, julgamos que os esforços têm sido desvalorizados em relação aos resultados de qualidade que temos obtido. Além de haver algo de contraditório na fixação de uma abstração segundo as regras que separam a teoria e a prática, especialmente se perpassarmos os princípios evocados na proposta do SINAES e a sua implementação, veremos que na prática muitas ações continuam espelhadas na proposta do 3º ciclo, o que talvez se explique pela questão cultural e a peculiar resistência a mudanças que persegue nossas IES.

Considerando estes acontecimentos, chegamos ao limite de um olhar atento sobre as bases legais da implantação do processo de avaliação em diferentes conjunturas. Se os ciclos foram intersticiais, foram-no devido ao modo de pensamento que os concebeu, e esse pensamento sempre foi formulado imerso na realidade dos contextos em que a prática ocorreu, portanto, nos parece adequado tentar interpretar e analisar criticamente esses sintomas através do conjunto de fatos legais que paulatinamente conferiram legitimidade ao atual sistema nacional de avaliação.

Assim, tendo essa questão em mente, faz-se necessário aprofundar alguns pontos polêmicos até agora brevemente mencionados, pontos que, no entanto, se apresentam como conteúdos basilares na configuração do Estado Regulador.

2.4.1 Políticas educativas no Brasil

A atual LDBEN 9394/96, que antes de sua aprovação configurava-se como uma correlação de forças, acabou sendo aprovada no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo amplamente benéfica para o setor privado, pois nas suas determinações e omissões a própria concepção de instituição universitária foi de modo amplo e genérico definida.

Um ponto importante na expansão do ensino superior foi o eixo da flexibilidade, pois com a diminuição de vários requisitos burocráticos para a autorização de funcionamento, deu autonomia às IES para a criação de cursos, além de conferir às credenciadas a capacidade de emissão de diplomas, favorecendo o fim do registro no MEC.

Não restam dúvidas de que as exigências ficaram mais brandas para a autorização de cursos, deixando para o eixo da avaliação uma análise *ex post* da atuação da IES. Para CURY (2005, p. 783) isso pressupõe a negação de um sistema nacional de educação e a afirmação de um sistema nacional de avaliação.

Entretanto, CUNHA (2005, p. 801) reconhece que o efeito da exigência compulsória da avaliação regulatória imposta a partir de 1995, ocasionou resultados contraditórios, pois os critérios para funcionamento das IES ficaram tão flexíveis que na realidade acabaram por legitimar um mercado de ensino desregulado em qualidade e quantidade para o ensino superior.

Além disso, a sinalização de medidas, como a que se refere ao prazo médio em que requisitos específicos deverão ser cumpridos com relação à formação e dedicação dos docentes, sendo que um terço deles deve ter título de mestre ou doutor e atuar em tempo integral, tanto servem para melhorar a qualidade, como podem representar o contrário, ou seja, a indução e o fortalecimento de outros tipos de IES, exatamente como vêm ocorrendo.

Fortaleceu-se o ensino privado com a alteração na legislação previdenciária, que no bojo das mudanças fez com que muitos docentes das IFES se aposentassem precocemente e reforçassem o quadro das IES privadas, que, sem investirem em suas carreiras, beneficiaram-se do investimento público, elevando seus *status*.

Além de curso de graduação, pós-graduação e extensão, a LDBEN introduziu os cursos seqüenciais por campo de saber, que podem ser de dois tipos: *seqüencial de complementação de estudos* (não sujeitos a autorização do MEC e ligados a cursos de graduação), ou *seqüenciais de formação específica* (sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação), ambos destinados a egressos do ensino médio e planejados como alternativa à rigidez dos cursos de graduação, principalmente os currículos mínimos. Os cursos seqüenciais em teoria favorecem aos alunos a flexibilidade diante do mundo do trabalho, poupando-lhes a necessidade da busca do grau acadêmico e permitindo-lhes a complementação dos estudos ou a obtenção de formação específica em menor tempo e com mais especificidade do que a graduação.

Entretanto, na realidade isso não ocorreu, pois o esforço e a expansão da oferta atraíram as IES privadas, que muitas vezes, por não conseguirem preencher suas vagas na graduação, procuram cooptar para estes cursos os candidatos não selecionados em universidades públicas.

Outro fato exposto na lei é a seleção de alunos para os cursos de graduação, não se tratando de exame, mas de concurso, o que possibilitou a realização de diversas experiências de admissão de alunos. Com isso o custo das seleções foi reduzido, principalmente nas que são obrigadas a realizar muitos concursos ao longo do ano para suprir as vagas ociosas, como é o caso de algumas IES, que aplicam apenas uma redação. Outras utilizam as médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há outras ainda, que realizam provas de disciplinas específicas como matemática e português. O resultado disso é o acirramento da concorrência entre as IES privadas.

Cabe ressaltar, contudo, que o antigo Exame Nacional de Curso (ENC) foi a única avaliação efetiva de alcance geral exposta na LDBEN que não cumpriu o objetivo de controlar o processo de qualidade dos cursos de graduação. O setor privado educacional foi o principal opositor do ENC, por não querer expor seu nível de qualidade frente ao setor público. No entanto, vitoriosos foram os empresários do ensino ao impedir na justiça que os resultados de cada IES fossem divulgados.

Assim, logo após sua promulgação, a LBDEN se une às demais normativas gerais em vigor, dando nova feição (modelo) ao sistema de Educação Superior. Cabe ressaltar que a tônica mais importante recaiu sobre

os centros universitários, compreendidos como instituições de ensino pluricurriculares e caracterizados pela excelência do ensino ofertado, o que se comprova pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo INEP. Tais centros foram dotados de autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, em sua sede, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo CNE. Isso representa no discurso reformista oficial o modelo de universidade de ensino, em oposição ao modelo de universidade de pesquisa.

Com isso a legislação acelerou o número de IES privadas, muito especialmente na figura dos centros universitários e faculdades, o que elevou o índice de alunos cooptados pelo setor, no entanto não sem o conhecimento governamental do comprometimento da qualidade.

Em uma visão conjuntural, podemos afirmar que as políticas do período compreendido entre 1995 a 2003 para a Educação Superior, tanto na esfera pública quanto na privada foram distintas, mas compatíveis e convergentes, carregando em si a mais legítima representação de uma nítida fase do desenvolvimento desigual¹⁸ e combinado dos setores público e privado no ensino superior brasileiro.

Como conviver com uma ordem na desordem? Há uma tentativa de estabelecer a ordem no setor privado, conhecido tradicionalmente como caótico? A diferenciação das IES privadas com fins lucrativos foi excluída dos benefícios dos recursos públicos e da imunidade fiscal. Em contrapartida a diferenciação dos centros universitários dotou-os de autonomia. Por outro lado, ficaram isentos do cumprimento do princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Isso gerou uma nova configuração de ensino superior, quando antes todos estes lutavam para chegar à universidade.

A maioria dos resultados da avaliação dos cursos deste setor nos provou bastante bem que as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso foram derrotadas pelos próprios grupos que lhe deram sustentação. Somando-se a isso à propalada regulação do mercado, que não vingou, pois se prestou a uma pseudo-regulação pelo favorecimento dos

¹⁸ Na caracterização dos três períodos também seguimos idéias de FAORO (1981) e SOUSA SANTOS (2000).

critérios de flexibilidade, levou à desregulação e à oferta indiscriminada do ensino superior.

Na dimensão estritamente econômica da questão, a orientação impressa pelo Ministério da Educação foi no sentido de que a legislação do campo do ensino superior acabasse com o capitalismo patrimonial vigente desde a formação do Estado Nacional. O sentido das normas foi o de estabelecer um capitalismo concorrencial, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixasse de usufruir condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as de qualquer outro setor econômico (CUNHA, 2005, p. 808).

Frente a essa situação perde o sistema de ensino como um todo, pois nossas IES têm se orientado na direção do estabelecimento de um mercado concorrencial que, no entanto, também ainda se encontra sob a ingerência do Estado como regulador das políticas, o que ao mesmo tempo, de fato, torna-o corporativo, e patrimonialista, para não perder sua tradição colonial.

Portanto, categorias pontuais consolidadas nestas práticas ecléticas, que continuam, diante da mira de consensos internacionais, favorecem a sedimentação da atual fase do processo de desenvolvimento desigual e combinado instaurado nos diferentes setores do ensino superior, reconhecido como Estado + Mercado.

Mesmo sabendo que a baixa qualidade do ensino ministrado é regra nesse setor, cabe propor, responsabilmente, medidas que possam produzir o aumento do desempenho, a começar pela profissionalização do magistério e a independência das instituições de ensino diante das instituições ditas mantenedoras. A suspensão de autorização e de credenciamento de muitas IES não poderá ser evitada: é só cumprir a LDB (CUNHA, 2005, p. 809).

No tocante às IES públicas, sabemos que não são homogêneas, como nenhuma regra é geral, pois ao lado das que apresentam qualidade equivalente às tradicionais e renomadas universidades internacionais, nos deparamos com as que reproduzem, em seu projeto e função, o modelo improvisado das antigas universidades clássicas.

Com todo esse panorama nacional frente ao processo de mundialização da economia, que alternativas poderíamos lançar sem dar a exclusividade do ensino superior do Estado para o mercado? A quem de fato pode interessar a regulação pelo mercado? Obviamente, nem ao Estado, nem à sociedade, mas tão somente ao capital.

Neste caso, o mais viável é a supervisão direta e reforçada do Estado sobre os meios de ensino de cada instituição.

Incluir os currículos, os docentes, laboratórios, acervos bibliográficos etc. na avaliação institucional, à imagem da proposta pelo SINAES, seria o ponto de partida do aparato pelo qual o Estado – o governo federal à frente – asseguraria à sociedade que cada IES teria meios para cumprir com os requisitos estabelecidos para o ensino superior. Não haveria dúvida que esta avaliação seria feita a partir do topo do sistema, ou seja, a elevação da qualidade do ensino e da pesquisa, àquela ligada de modo indissociado nas universidades, seria o vetor a nortear todo o processo. Um mecanismo caro, mas indispensável, num campo em que a qualidade do ensino tem sido tão desprezada, mais cultuada pelo simulacro que pela emulação da interação acadêmica nacional e internacional (CUNHA, 2005, p. 811).

Diante dessa posição cabe reforçar que o legado histórico do Estado brasileiro, de caráter autoritário, constituído por uma efetiva experiência de dominação, estabeleceu-se por meio de um processo de longa duração, de regulação e disciplinamento da esfera social. Isso implica dizer que se trata de uma experiência histórica que se caracterizou pela intervenção dos agentes detentores do poder do Estado, instalados nos altos postos da administração pública, na economia e na sociedade.

Entretanto, sobre outro prisma as ações do Estado não são contraditórias, se explicadas sob a crença no livre mercado como núcleo sólido do pensamento neoliberal.

O magistral trabalho de POLANYI nos mostra que:

[...] a grande transformação demonstra, de modo brilhante, como o mercado resultou de uma construção social deliberada a partir do Estado e, portanto, de suas leis e normas. Como a organização e a classificação das medidas governamentais não fornecem os elementos heurísticos para entender o movimento do real, cabe ao pesquisador enfrentar o problema dos conceitos e das categorias que permitem tornar pensável o real (2000, p. 869).

Portanto, sem teoria e indagações, podemos tão somente nos contentar em examinar as medidas encaminhadas pelo MEC, ou secundarizar as disposições elaboradas pela área econômica. Entretanto a obviedade da comodificação da educação que vem sendo operada por intermédio do mercado nos leva a um esforço analítico sistemático para captar a dinâmica interna do concreto. MARX (1994) já nos demonstrou que é típica do

capitalismo a densa opacidade que torna a análise cada vez mais importante, embora cada vez mais difícil.

Ao refletir sobre esta questão através do pensamento de outros autores, aliamos-nos à seguinte idéia.

A ideologia neoliberal é tão exitosa (ANDERSON, 2000) que as disposições de pensamento (THERNBORN, 1987) provocadas por ela produzem, pelo excesso de luz, a cegueira a que se refere o aterrador romance de Saramago (LEHER, 2005, p. 870).

Sem essa possibilidade, a opacidade vai requerer revisões e uma nova estruturação, bem como a invenção de novos procedimentos metodológicos para poder trabalhar com os atuais dispositivos do ensino superior, pois como foi comentado antes, a crença de que o mercado e a comunidade são mais capazes do que o Estado para prover as necessidades individuais e sociais tem se apresentado como um dogma no governo Lula da Silva.

Assim, setores externos, com suas lógicas e interesses estatais ou do mercado, terão cada vez maior interferência na agenda da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. O que não significa dizer que a universidade imediatamente passa a ser administrada por atores extra-universitários. Sua prática cotidiana é que estará cada vez mais submissa à lógica do mercado e do Estado, o que deve refletir nas prioridades, prêmios e punições, funções, estruturação e organização interna.

Nunca antes a universidade esteve tão centrada na economia. Conhecimento, ciência e tecnologia são valorizados como mercadoria pelas grandes corporações globalizadas, atendendo ao interesse dos países centrais. Como outro resultado nos parece ilustrativo também o caso de Portugal, em que se destaca o paradigma da educação contábil, cujo conteúdo se apresenta como:

[...] uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas. São perspectivas gerencialistas e neocientíficas e a defesa da adoção por parte das escolas de ensino superior, de modos de organização e de gestão considerados típicos dos sectores privados e produtivos são analisados criticamente a luz da democratização da educação universitária enquanto parte integrante do domínio público (LIMA e AFONSO, 2005, p.92).

Essa correlação antes inimaginável entre economia e universidade pode ser entendida tomando-se o conceito de “controle sócio metabólico” cunhado por MÉSZÁROS (2002, p. 98), em que o capital é um modo de controle que a tudo se sobrepõe, antes mesmo de ser controlado, erguendo-se sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole. A partir deste panorama o autor ainda afirma que:

[...] isso é uma estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, devem se ajustar, e assim provar sua viabilidade produtiva, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente do que o sistema do capital globalmente dominante, o que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde, educação, agricultura, arte e a indústria, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu microcosmo, até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Em vista dessa intensidade, não é de hoje que as universidades enfrentam o paradoxo de, ainda que plurais em sua prática acadêmica, servirem ao mesmo tempo, à lógica do sócio-metabolismo do capital e à organização do trabalho. É um paradoxo bastante visível nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. No caso desta última o problema se acentua quando se trata do financiamento: as parcerias com o setor privado não possuem caráter isonômico, já que apenas um dos componentes da relação pode aportar recursos, e é aqui que o princípio do pluralismo se coloca em toda a sua plenitude, descaracterizando essa indissociabilidade.

Para LEHER (2005, p. 876) a indiferenciação entre o público e o privado é o “ponto nodal do Acordo Geral de Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC)”, configurando um quase-mercado, representado pela privatização interna, nas práticas institucionais dos docentes e funcionários que, de um lado, são decorrentes da política e dos programas governamentais e, de outro, são o resultado das representações sociais dos atores que compõem a comunidade universitária, que refletem as contradições, as práticas, as idéias, os interesses que abraçam o conjunto da sociedade.

Se a falta de competitividade é apontada pelo receituário neoliberal como a grande fragilidade, é esta característica pontual da empresa econômica que aos poucos vai se instalando e alterando a identidade das instituições.

A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas de educação superior (SGUISSARDI, 2005, p. 215).

Esta lógica privatista fez com que, em diversas conjunturas políticas, os governos buscassem modelos institucionais e de avaliação que permitissem às IES públicas receber recursos captados na iniciativa privada. Apesar dos ares de modernidade, prevalecem os interesses privatistas, exatamente como vem ocorrendo com as universidades já inseridas no moinho da reprodução do capital, que colocam à disposição laboratórios, equipamentos e, principalmente, pessoal para cursos de extensão pagos, bem como para a iniciativa empresarial, em troca de alguma compensação econômica. Isso leva à perda do caráter público e não-mercantil.

O padrão de eficiência da administração privada, com certeza, influencia a avaliação da educação, na qual prevalecem as idéias de eficácia de desempenho, medida por estatísticas que servem de parâmetros de eficiência e credibilidade para estabelecer o ranqueamento na oferta e procura por vagas. São considerados “centros de excelência” as instituições e cursos mais produtivos, que acabam servindo como vitrine para um modelo de universidade ou tipos de ensino que privilegia e que gera mais lucro para a iniciativa privada.

Podemos inferir que as concepções privatistas e que o entrelaçamento entre o privado e o público estão agora plasmados. Portanto, não é por outro motivo que HARDT e NEGRI (2004) nos lembram que a história das formas capitalistas é sempre, necessariamente, uma história reativa, entregue a seus próprios expedientes, pois o capital nunca abandonaria um regime de lucro.

É assim que a atual política de avaliação da educação superior do país está intimamente relacionada com a estratégia de inserção da economia brasileira nas grandes transformações que vêm ocorrendo na base produtiva do capitalismo em âmbito mundial, pois como vimos o seu caráter social e

político, em virtude de sua efetividade, é um campo de conflitos em que ocorrem as pesadas tensões oriundas das contradições da Educação Superior.

Em virtude disso, a avaliação no Brasil passou a ser o instrumento de controle privilegiado do qual lançam mão os sistemas educacionais, os estudantes, as famílias e as empresas. Bom exemplo dessa tendência é o comportamento da mídia, que tem interpretado os resultados e estabelecido a classificação das instituições (*rankings*) considerando a eficiência que cada uma é capaz de demonstrar apresentando-as à sociedade como se tratasse de uma relação indivíduo-cliente.

Não é por outro motivo que as idéias de DIAS SOBRINHO (2000, p. 24) sintetizam bastante bem o que tem sido a avaliação do ensino superior no Brasil: “a medida da qualidade para os governos e organismos financiadores, justificarem e orientarem as ações gerenciais e políticas”. Com esta referência finalizamos as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil.

2.5 Políticas de avaliação da Educação Superior em Portugal¹⁹

Os sistemas de garantia da qualidade, através da avaliação, acreditação e auditoria se desenvolveram na década de 1980, e se expandiram em todo o espaço europeu. No caso de Portugal, a idéia de avaliar as universidades foi matéria intrínseca à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) 46/86, quando esta estabeleceu que o sistema educativo devia ser objeto de avaliação continuada.

¹⁹ Abrange um território no continente europeu, estendendo-se numa faixa atlântica a sudoeste da península ibérica, situados no Oceano Atlântico. Tem uma superfície total de 91.985 km, divididos em 18 Distritos no continente, distribuídos em 308 Conselhos e 4257 Freguesias além dos Arquipélagos de Açores e da Madeira. Tem uma população de 10.605.870 (INE/2006) Viveu 40 anos de ditadura do que despertou com ímpetos de reformas e mudanças em todas as áreas. O sistema de ensino superior cresce e se diferencia, a teoria do capital humano embasou a Reforma Veiga Simão; a partir de 1973 inicia a experiência com o sistema binário, (universidades e politécnicos). 1974/1976: a Revolução socialista tenta integrar a universidade na sociedade portuguesa oferecendo serviços à comunidade. 1979/1986: períodos da normalização acabam-se as experiências, consolidando-se o sistema binário. 1986/1989: Lei da autonomia; auto-regulação institucional, total liberdade para as universidades públicas. 1997: Decreto da autonomia financeira, universidades podem até alienar patrimônio, sistema de contabilidade autônomo.

Frente a isso, o ensino superior português é regido por extensa legislação. Podemos destacar a Lei de Autonomia Universitária, cujo tema foi proposta central das universidades públicas para deflagrar o processo da avaliação do ensino superior. Isso em muito influenciou as legislações posteriores, e em especial a lei que veio amparar a Avaliação do Ensino Superior.

Sabemos que a aplicação do princípio da autonomia das universidades, após a Revolução de Abril de 1974²⁰ teve espaço, inicialmente, na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, ou seja, as Universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

Na Revisão Constitucional de 1982, a autonomia foi ampliada nos seguintes termos: “as universidades gozam nos termos da lei da autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira”, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino. Também definiu que a autonomia é desenvolvida por legislação própria, sendo então aprovada pela Assembléia da República a lei 108/88, que trata da autonomia das universidades, em vigor até a presente data.

Portanto, cabe resgatar que, entre 1988 e 1993, a continuidade dos debates gerou um movimento com a participação exclusiva do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o governo, na figura do Ministério de Educação. No entanto, a idéia inicial, de tomar a autonomia universitária para inaugurar o processo de avaliação, foi uma iniciativa do CRUP, passo importante para a institucionalização do tema, que começou a adquirir consistência a partir de 1993, fortalecido pelo estabelecimento de diálogo com os Ministros da Educação, o que viabilizou as condições necessárias para a construção de um modelo contratual entre o poder público e a academia.

²⁰ A revolução, que decretou o fim da ditadura do Estado Novo, foi pensada e implementada por um grupo de militares descontentes com o regime e a situação militar resultante da Guerra Colonial. Na maioria foram capitães que se uniram ao Movimento das Forças Armadas (MFA) e na madrugada de 25 de Abril tomaram os principais pontos estratégico da capital; na tarde deste mesmo dia, o Presidente, Marcello Caetano, rendeu-se. Com isso regressam as liberdades de opinião, expressão e imprensa. Denominada também *Revolução dos Cravos* devido aos cravos que os soldados rebelados colocaram na ponta de suas armas.

Isso, reforçado pela CRP e pela Lei da Autonomia, deu suporte para a orientação estratégica da futura Lei da avaliação do sistema educativo, assunto que antes já era amparada pela LBSE 46/86, constando assim, em seu artigo 49, que:

As estatísticas da educação são instrumentos fundamentais do processo da avaliação, devendo tais estatísticas ser organizadas de modo a garantir que esta seja realizada em tempo oportuno e de forma universal (Lei 46/86. Art. 49).

Para este efeito, determinou ainda, no artigo 51,

Que sejam definidas as entidades responsáveis pela credibilidade dessas estatísticas e exige que sejam publicadas as normas gerais para recolha, tratamento e difusão de informação (Lei 46/86. Art. 51).

O governo contribuiu com as negociações, através da apresentação de um projeto de Lei de Avaliação, denominado Fundação Nacional para a avaliação das instituições de ensino superior portuguesa. Tal projeto recebeu críticas porque apresentava um teor muito detalhista e centralizador, pois omitiu a participação de entidades envolvidas no debate, como exemplifica a ausência do CRUP. O fato gerou uma resposta negativa da comunidade universitária, sociedade civil e do próprio CRUP. Aliados aos debates concernentes à avaliação que, na época, ocorriam na Europa, o governo foi pressionado a buscar ações no intuito de reverter a situação centralizadora.

Neste embate é reconhecido que o CRUP teve significativa influência, devido ao conhecimento que ao longo do tempo acumulou nos contatos nacionais e internacionais e que lhe deu subsídios para estabelecer, manter e aperfeiçoar o diálogo na pauta da agenda das instituições.

Sob o signo e ônus da mudança, dados e fatos, trazidos por conferencistas internacionais, foram analisados profundamente pelo CRUP que, de posse das informações,²¹ soube montar estratégias que muito apropriadamente redimensionaram e reverteram em efeitos positivos,

²¹ Em uma Conferência em Portugal, o Prof. Michel Cusin, vice-presidente da Confederação dos Conselhos de Reitores Europeus, informou que a Comissão Européia pretendia elaborar um modelo único europeu de avaliação do ensino superior. A não intervenção de outros países os levaria a optar pelos modelos apresentados pela Inglaterra, França e ou Países Baixos.

favorecendo a implementação de uma cultura de avaliação no sistema de ensino superior português.

Outra ação acertada da entidade foi o encaminhamento da proposta de antecipação da avaliação pelas universidades, o que a elas garantiu um papel reativo, ao se anteciparem ao Estado, de modo a demarcar a identidade e a responsabilidade das instituições com relação à temática em andamento.

Por esta trajetória, o movimento conquistou visibilidade no meio acadêmico. Cabe registrar que em 1992 a Universidade do Porto organizou um seminário que representou um marco em termos de debate sobre a avaliação. A estratégia foi apresentar os debates e realizações sobre avaliação do ensino superior no entorno europeu, tomando por base os modelos da França, Reino Unido e Países Baixos. A excelente repercussão advinda do evento motivou a publicação de seus resultados entre a comunidade universitária.

Neste ritmo, um ano após, as universidades públicas optaram por colocar em prática um projeto, denominado experiência piloto, que previa a realização da avaliação de quatro áreas de todas as universidades públicas. Cabe salientar, que este processo se baseou no modelo avaliativo holandês,²² considerado o mais sintonizado com a autonomia universitária.

Foram 14 instituições que participaram desta primeira etapa do projeto, ou seja, Universidades de Coimbra, Lisboa, Técnica de Lisboa, Nova de Lisboa, Católica, Porto, Minho, Aveiro, Trás-os-Montes e Alto Douro, Évora, Beira Interior, Açores e Universidade Aberta, tendo sido avaliados os cursos de Economia (6), Engenharia Informática (4), Engenharia Eletrotécnica (5), Física (10), Português-francês (10).

Ao mesmo tempo, continuava a florescer o debate em torno da elaboração de uma Lei de Avaliação, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino superior português. Fato importante, na época, foi a criação da Fundação das Universidades Brasileiras (FUP)²³ que foi idealizada para dar

²² Este sistema foi iniciado em 1985, com o documento *Ensino superior: autonomia e qualidade*, no qual havia uma promessa de menor interferência e maior autonomia das universidades e liberdade de programação, desde que a qualidade fosse garantida.

²³ É uma instituição de direito privado e utilidade pública, criada por escritura notarial, em Braga em 1993. Reconhecida como entidade representativa das universidades estatais e da Universidade Católica Portuguesa, sem prejuízo de a elas se associarem outras instituições públicas ou privadas de ensino superior, como outros organismos científicos, tecnológicos ou culturais. Desde sua fundação fazem parte a Fundação ISCTE, a Academia Militar, Academia da Força Aérea e Escola Naval. É uma entidade representativa, reconhecida pelo Ministério da

organicidade e funcionamento aos processos avaliativos. Sua estrutura previu e criou o Conselho de Avaliação (CAUP), cujo objetivo é acompanhar a realização dos processos de avaliação dos vários sub-setores com autonomia e independência, o que representa uma complexidade, frente a tarefa a ser desempenhada.

Entretanto, cabe mencionar que somente em 1994 foi concretizada a aprovação da normativa que trata da avaliação, ou seja, a Lei 38/94,²⁴ que trata do Sistema de Avaliação das Instituições de Ensino Superior, fato que legitimou a assinatura de um protocolo²⁵ cujo “modelo contratual de avaliação” resultou do aperfeiçoamento de alguns modelos europeus, firmado, então, entre o Ministério da Educação, o CRUP e a FUP.

Para Alarcão citado por SIMÃO (2003) encontramos as seguintes idéias de como este modelo contratual se insere num quadro político geral.

A democracia deve sem esquecer obviamente os valores que lhe dão sentido procurar um aprofundamento da democracia representativa através da democracia participativa. Isso envolve a descentralização, desconcentração, regionalização ou outras formas de partilha da decisão política, e uma contratualidade ou consensualidade social que se afigura ser hoje condição de governabilidade [...] essa metodologia política consubstancia fundamentalmente no que se chama a democracia consensual, em contraposição a tradicional democracia majoritária, e na qual, por conseguinte, se procura basear a formação das decisões, o mais que seja possível, em alargados consensos e não numa simples regra de maioria. As vias ou caminhos para esses consensos assumirão no processo político uma importância fundamental, o que significa que a democracia consensual passa necessariamente pela denominada democracia processual (SIMÃO, 2003, p. 89).

Estas considerações demonstram, portanto, que a abordagem contratual comprometeu e legitimou o processo que se desenvolveu, exclusivamente, em torno da avaliação das universidades públicas e da Universidade Católica.

Educação como credível para desenvolver o processo de avaliação. De acordo com os Estatutos da FUP uma de suas atribuições é promover a reflexão e a avaliação crítica acerca do ensino superior em geral e de cada uma das suas instituições em particular. Disponível em: www.fup.pt/index. Acesso em: 24 fev. 2007.

²⁴ Esta lei estabeleceu as bases do sistema de avaliação do ensino superior universitário e politécnico público e não-público.

²⁵ Durante a realização da experiência piloto foi desenvolvida concomitante uma proposta de lei de avaliação que objetivou a elaboração de uma Lei-quadro que veio acompanhada de contratualização de protocolos celebrados entre o poder político e o governo das Academias, como forma de operacionalização da lei, procurando assim a melhoria da qualidade do ensino superior português.

Segundo documentos (1999, p. 7) observamos que esses protocolos assinados entre os envolvidos indicavam, entre seus pontos fortes, que:

- a) a FUP é reconhecida como entidade representativa das Universidades Estatais e da Universidade Católica Portuguesa;
- b) a auto-avaliação das instituições de ensino superior assume um caráter obrigatório e cíclico;
- c) os encargos da avaliação externa são financiados em 90% pelo governo, através do Ministério da Educação e 10% pela FUP;
- d) é instituído um banco de dados universitários, de natureza acadêmica, científica, financeira e de relevante impacto social para um diagnóstico da avaliação em parceria com o Ministério da Educação.

Entretanto, a autonomia, no sentido mais amplo do desempenho institucional, como podemos perceber, foi o ponto central da Lei 38/94 que trata da Avaliação do Ensino Superior, como já foi mencionado, estabeleceu fundamentos de um modelo contratual entre o poder político e o governo acadêmico.

Assim, as finalidades do sistema de avaliação, de acordo com esta normativa, são:

[...] as de estimular a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas, de esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral, de assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente e de contribuir para o ordenamento da rede de instituições do ensino superior (FUP, 1994).

Em relação aos resultados da avaliação, consta que deverão ser considerados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), para efeito da aplicação de medidas adequadas à natureza das atividades avaliadas. Entretanto, deverá ser feita distinção entre a primeira etapa e a avaliação continuada, pois a primeira pode dar origem a reforços de financiamento e estímulos à criação e desenvolvimento de cursos, ao reforço do apoio à investigação científica, e aos planos de desenvolvimento para corrigir disfunções e disparidades. A segunda etapa pode dar origem a diversas penalizações, relativamente aos cursos, desde redução ou suspensão de

financiamento público, até a suspensão de registros ou de autorização de funcionamento.

Isso foi reforçado por meio de proposta governamental na Assembléia da República, através da Lei 1/2003, que trata do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior.

Porém, cumprindo-se as recomendações, ou não, reza a Lei que os resultados negativos da avaliação, independente de ser continuada, determinam a redução ou suspensão do financiamento público sempre que as instituições ignorarem as recomendações das comissões externas, o que possibilitará a suspensão ou revogação do registro de cursos, do reconhecimento de graus e até o encerramento da instituição. A novidade é que a Lei 1/2003 determina de modo pioneiro que o processo de avaliação das instituições ou cursos termine com uma classificação de mérito,²⁶ tratando ainda da acreditação. Entretanto, isso não foi eficaz para colocar em prática os resultados da avaliação, visto que nenhuma IES sofreu qualquer alteração.

No entanto, podemos perceber que mesmo que a alteração constitucional de 1997 tenha correlacionado a autonomia com a qualidade, na maioria dos Estatutos das Universidades permaneceu uma indefinição (lacuna) sobre essa problemática, o que gerou desarticulações entre gestão e controle da qualidade no processo de avaliação das instituições. Como toda regra tem exceção, encontramos no Estatuto da Universidade da Madeira (1998) que a avaliação terá conseqüências na estruturação dos cursos e no Estatuto da Universidade do Porto (2001) que o Senado se pronunciará sobre os resultados da avaliação dos cursos ministrados.

No andamento das questões, pode-se dizer que a execução da avaliação em Portugal no período 1994 a 2005, realizou-se em dois ciclos avaliativos. Foi denominada primeiro ciclo a avaliação das IES Públicas e da Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Para tanto, é importante resgatar que a atual CRP e o Estatuto das Universidades Européias (Bolonha/1988) nos colocam que a evolução do processo de avaliação deve constituir-se como pilar de uma orientação

²⁶ Lei 1/2003 aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Art. 5º Item 3. Classificação das instituições.

estratégica que associe o exercício da autonomia universitária e a garantia da qualidade com o empenho institucional.

A proposta do sistema de avaliação do ensino superior português foi estruturada para ser implementada através de ciclos. Começou na década de 1990 e se estendeu até 2005, período em que todos os subsistemas do ensino superior português participaram de um ciclo avaliativo.

Portanto, o primeiro ciclo avaliativo teve início com o denominado Projeto Experimental (1994), e restringiu-se à Universidade Pública e à UCP, abrangendo as áreas de Português, Francês, Física, Engenharia Eletrônica e Economia. As primeiras comissões foram constituídas em 1995 e os primeiros relatórios divulgados em abril de 1997. A opção pelos cursos de licenciatura assumiu o critério de agrupamento horizontal dos saberes por áreas consolidadas.

Na prática, o primeiro ciclo das universidades públicas portuguesas acabou por concluir-se somente em 2000, o que foi justificado na adequação da discussão da experiência piloto (1993), em torno da Lei da avaliação (1994), o que levou a integração desta experiência ao primeiro ciclo avaliativo. No entanto, essa fusão exigiu que a nomeação dos membros das comissões de avaliação fosse aprovada pelo governo, fato que levou à negociação do primeiro protocolo selado em 1995 entre o Ministério, o CRUP e a FUP, para depois, realmente, ocorrer a nomeação das comissões.

Frente à demora da assinatura dos protocolos, a liderança do CRUP foi fundamental, pois permitiu ajustar as negociações a contento entre as universidades públicas e o Governo, uma vez que os protocolos com a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR) e a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), reconhecidas como entidades representativas, só foram assinados em 1998/99, respectivamente.

Esse ciclo transcorreu em seis fases e prorrogou-se por mais de sete anos de atividades. Funcionaram 43 Comissões de avaliação externas (CAE), envolvendo 358 agentes avaliadores. No conjunto foram avaliados todos os 376 cursos inventariados.

Podemos colocar que o processo de avaliação sistemática e regular iniciado nas universidades públicas e na Católica, por iniciativa do CRUP e sob

a coordenação do CAUP, segundo o Documento de Orientação (CNAVES²⁷ 2000), baseado em uma apreciação sumária e global deste ciclo,

[...] refletiu uma consciência por parte das instituições, dos órgãos de soberania e da sociedade em geral, de que a garantia de qualificação das formações constitui um vetor fundamental das políticas de consolidação e promoção do cultivo dos saberes como pilar do desenvolvimento integrado e sustentável numa base nacional, regional e mundial; correspondeu a uma necessidade social de credibilização e de responsabilidade pelos dispositivos de formação superiores estabelecidos e em funcionamento, respondeu a uma exigência institucional de rigorosa monitorização dos desempenhos e de fundamentada perspetivação estratégica; configurou uma nova etapa de enraizamento organizado e permanente de um olhar crítico interno e externo sobre as atividades em curso; inscreveu-se num esforço continuado e apontou para uma tomada consistente da melhoria geral da qualidade nas e pelas instituições, com relevante implicação nas articulações com as diferentes comunidades em que se inserem.

Os Relatórios de Avaliação Externa disponíveis permitem reforçar que existem nas várias áreas de saber, no país, “núcleos de excelência” que se comparam ao que de melhor se faz em universidades internacionais credenciadas.

Portanto, o ciclo se desenvolveu em duas fases, ou seja, a *auto-avaliação* e a *avaliação externa*, o que passamos a descrever.

Para a *auto-avaliação*, foi subsidiado um Guião para a auto-avaliação (GAA), voltado exclusivamente ao ensino, cujo conteúdo apresentou requisitos mínimos para a análise de vários aspectos do processo, entre os quais podemos destacar: análise crítica dos objetivos do curso; atualização dos currículos; escuta de docentes e discentes; cálculo de custos; análise das saídas profissionais e uma apreciação geral que sinalize os pontos fortes e fracos, de modo a construir sugestões por parte das instituições para as mudanças em torno da qualidade.

A *avaliação externa* teve início com a nomeação da comissão de peritos. A comissão, nomeada no âmbito do CAUP/FUP, tinha o objetivo de completar

²⁷ O Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior foi criado em 1998, através do Decreto-lei 205/98. É constituído por entidades representativas das instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, públicas e não públicas, personalidades de reconhecida competência, nacionais e estrangeiras, além da representação estudantil. Seus membros são nomeados pelo governo através de resolução do Conselho do Ministro.

e comprovar o processo anterior, além de certificar os resultados obtidos (Lei 38/94, art. 9º).

Nesta fase, houve visitas dos peritos às universidades, sendo a eles disponibilizado um Guião de avaliação externa (GAE) que continha orientações para a organização das visitas, bem como para a análise dos dossiês de auto-avaliação e para a estrutura das conclusões. No percurso, os relatórios finais das avaliações são apresentados, em primeira mão, às universidades avaliadas, de modo a se pronunciarem sobre os mesmos. Após, tornam-se documentos públicos.

No âmbito final, os resultados avaliativos são considerados pelo Ministério da Educação em quatro itens básicos, a saber:

- a) reforço do financiamento público;
- b) estímulo à criação de novos cursos ou ao desenvolvimento dos já existentes;
- c) reforço do apoio a atividades de investigação científica;
- d) celebração de planos de desenvolvimento, com a finalidade de corrigir disfunções e disparidades encontradas no processo de avaliação (art. 5º).

Os relatórios por curso, conforme iam sendo concluídos, eram divulgados pela FUP via Internet. O cômputo destes permitiu a elaboração de uma análise comparada dos Relatórios de auto-avaliação (CRUP). Desse documento resultou um levantamento dos pontos positivos e negativos, dentre os quais salientamos alguns que merecem reflexão:

- a) a falta de qualidade na maioria dos departamentos e faculdades das universidades;
- b) dificuldades na circulação das informações sobre o processo de avaliação;
- c) crítica ao modelo de gestão das universidades;
- d) insensibilidade docente perante os custos do ensino;
- e) a fragilidade institucional entre a universidade e a sociedade;
- f) falta de participação discente nas atividades da universidade.

Cabe reforçar que estes aspectos positivos ou negativos acabaram por compor uma teia diversificada nos relatórios de auto-avaliação, exatamente, por se apresentarem de modo heterogêneo, o que nos revela que os planos de ação das instituições e dos cursos variam, rompendo com a padronização, dado que deve ser considerado positivo.

Com relação aos resultados da avaliação externa, foi elaborado um relatório, pelo CAUP da FUP em 1997, baseado nos dados da experiência-piloto dos cursos de Português-francês, Física e Engenharia, constituindo assim, o Relatório Global 1ª fase da Avaliação, no qual podemos destacar os seguintes aspectos: a simplificação do processo, sem a perda do rigor; desenvolvimento do espírito de avaliação (Lei da avaliação; integração da experiência piloto; concessão de meios financeiros).

É importante registrar, que pela primeira vez, neste documento, foram desvelados pontos que dizem respeito à questão pedagógica, como a organização curricular das aulas, a necessidade de aprofundamento científico no intuito de melhorar a capacidade pedagógica, além da necessidade de avaliar a natureza da avaliação dos alunos e a sua participação em tarefas de investigação científica.

Além disso, podemos observar que alguns pontos levantados no Relatório da Auto-avaliação se repetem no da Avaliação Externa, o que de fato é uma relação sintomática, devido à subjetividade entre os envolvidos, como a crítica ao modelo de gestão e a debilidade entre a relação universidade versus sociedade.

Na conclusão desse ciclo, cabe mencionar que o Relatório apresentou como ponto-chave do processo de avaliação a necessidade de uma profissionalização por parte de todos os envolvidos com este processo, reforçando “tudo isto, no claro entendimento de que a preparação para o exercício da cidadania, é uma responsabilidade geral e fundamental da universidade” (RAE, FUP, 1997).

Em 1998, foi elaborado e divulgado pelo CAUP da FUP o segundo Relatório Global, conhecido como o “momento de reflexão”, por parte das universidades. Portanto, evidencia que a reação das instituições foi positiva, e frente a isso, os peritos envolvidos decidiram fazer inúmeras sugestões. Some-

se a isso que tantos os pontos positivos como os negativos apresentaram baixos níveis de reflexão, dando margem a respostas ambíguas, descritivas, sem hierarquização, marcadas por generalidades e abstrações.

Cabe salientar que basicamente este documento confirmou parte dos problemas que apareceram no primeiro Relatório, concernente aos alunos, docentes e a gestão dos cursos, escolas e departamentos.

O processo de avaliação, que foi iniciado pelo CRUP (1994), e que uniu todos os subsistemas, integrou o princípio da igual dignidade e identidades específicas de universidades e politécnicos, públicos e privados, e procurou ultrapassar as resistências do tecido cultural herdado, que se fixa em um contexto restrito, mas histórico, de universidade cujos títulos outorgados conferem superior dignificação social, contexto agora alargado pela formulação da Comissão Européia.

Ponto importante é que foram definidas normativas e metodologias que vigoram ainda hoje, pois se dirigiram para o desenvolvimento de um processo contínuo através de três pilares, ou seja, Auto-avaliação, funcionamento de Comissões Externas e Elaboração de Relatórios de Avaliação Externa.

Na conclusão deste ciclo, podemos afirmar que o andamento do processo de avaliação do sistema de ensino superior de Portugal avançou muito, através da avaliação das Universidades Públicas e da Universidade Católica. Entretanto, diante de sua complexidade, representou a arrancada para o abarcamento da totalidade das instituições, fato que ocorreu somente em 2000. Houve insuficiências, situadas em níveis temporais e projetadas no gasto de um tempo excessivo, que podem ter reduzido o exercício da avaliação ao nível de explicitação das CAE, às IES e à sociedade. Mas, de outro modo, os aspectos positivos excederam as insuficiências e a preocupação com o sucesso pedagógico da avaliação.

Conclusões apontadas nos Relatórios “de Progresso” nos dão conta de que o simples exercício da auto-avaliação determinou a instalação de preocupações de análise crítica da qualidade.

O segundo Ciclo Avaliativo (1999) foi denominado segunda parte e abrangeu todo o sistema, reunindo a avaliação das universidades públicas, da católica, das privadas, e também da Academia Militar, da Academia da Força Aérea e da Escola Naval.

Ao nos debruçarmos sobre os Relatórios do primeiro ano deste ciclo verificamos que entre 11 cursos de Engenharia Eletrônica ou Eletrotécnica, 5 haviam sido avaliados na primeira fase do ciclo anterior. As recomendações contidas nos relatórios dizem respeito às revisões curriculares destes cursos. Foram também contemplados 10 cursos de Mecânica, entre os quais 6 haviam sido avaliados no primeiro ciclo. A Comissão de Avaliação Externa (CAE) não comentou nenhuma das recomendações a esses cursos. Além disso, dos 30 cursos de Matemática, 20 tinham sido avaliados na terceira fase do ciclo anterior, quando a CAE reconheceu as melhorias resultantes das recomendações do Relatório da Avaliação externa (RAE) do ciclo anterior. Não foi concretizada, no entanto, uma base de dados para a realização de auto-avaliação periódica, nem o sistema de contabilidade analítica.

Foram também reavaliados, no primeiro ano deste ciclo, os mesmos três cursos de Arte, que tinham sido objeto de avaliação na terceira fase do primeiro ciclo. A questão dependente neste domínio foi a das instalações físicas.

No âmbito da Química e Bioquímica, a CAE apreciou as melhorias de planos curriculares e a criação de novas vagas de pessoal docente.

Foram também contemplados no primeiro ano deste ciclo, nove cursos de Gestão, que haviam sido avaliados na terceira fase do ciclo anterior. Os comentários no RAE dizem respeito ao pessoal docente, metodologias do ensino e aprendizagem e ao envolvimento dos estudantes em atividades de inovação e desenvolvimento (I&D).

Foram igualmente reavaliados os cursos de Ciências Religiosas e de Teologia da UCP, nos quais houve uma evolução no que diz respeito ao pessoal docente.

Com relação aos cursos de História, que tinham sido avaliados na terceira fase do primeiro ciclo, foram todos, novamente, avaliados na primeira fase deste segundo ciclo, exceto a Universidade de Évora. Pela primeira vez foi avaliado um curso da Universidade Aberta e três cursos de universidades privadas. Entretanto, sobre estes, os comentários nos RAE são poucos relevantes, em termos de progresso.

Durante a quarta fase foram avaliados, também, todos os cursos de Biologia, exceto os cursos de Biologia e Geologia (Algarve) e o de Engenharia Alimentar (UCP), porém foi avaliado pela primeira vez o curso de Biologia de

Évora. A CAE reporta-se apenas às recomendações do primeiro ciclo no que diz respeito a dois cursos, sobre a preparação de um novo plano de estudos e o aumento significativo de doutores ocorrido entre os dois ciclos avaliativos.

No segundo ano do segundo ciclo, foram avaliados 168 cursos distribuídos em 9 áreas científicas: 93 cursos haviam sido avaliados em diversas fases do ciclo anterior e 75 foram objeto de primeira avaliação.

Dos cursos avaliados pela primeira vez, neste ciclo, 77,3% eram do ensino superior particular e cooperativo e 17,3 ministrados em estabelecimentos superiores públicos ou comodatários e 5,3% em Estabelecimentos Militares de Ensino Superior.

Podemos mencionar que nem todos os cursos reavaliados neste segundo ciclo foram objetos de comentários por parte da CAE, no entanto, os Relatórios deram origem a considerações que podemos sistematizar do seguinte modo:

[...] reestruturação do plano de ensino; alteração de programas de disciplinas; apoio aos estudantes, criação de novas disciplinas; melhoria das qualificações dos docentes; melhoria do equipamento informático; aumento da taxa de aprovação dos estudantes; admissão de pessoal docente; aumento dos livros e revistas disponíveis; aumento dos espaços disponíveis; melhoria dos meios laboratoriais; adoção de um sistema de precedência; aumento do número de salas de aula de leitura; designação de um coordenador da licenciatura; melhoria das metodologias de ensino e aprendizagem; melhoria da coordenação entre disciplinas; reforço da cooperação com instituições nacionais e estrangeiras; aumento do pessoal técnico-administrativo; aumento da percentagem de docentes com o grau de doutor; melhoria dos meios informáticos; aumento do número de salas com computadores; melhoria de funcionamento do horário das bibliotecas; reforço das estruturas representativas; coordenação entre unidades orgânicas; audição de alunos; audição de professores; audição de licenciados; criação de novas disciplinas; alteração de programas de disciplinas; reestruturação do plano de estudos; admissão de pessoal docente; implicações da Declaração de Bolonha; reforço das atividades de investigação científica (FUP, RAE, 1997).

O quadro anterior nos revela as lacunas e as fragilidades inerentes a um processo que parece terminar na produção de um relatório. No entanto, o desafio da qualidade começa a ter contornos definidos, pois se é certo que o número de parâmetros é imenso, também cabe selecionar os dados e os indicadores básicos, sem prejuízo de referências a outros elementos adicionais.

Além das questões estruturantes, o Relatório desvela ações que foram desenvolvidas e produziram melhorias na qualidade do processo de avaliação, como:

- a) um percentual razoável de Relatório de auto-avaliação (RAA) e de RAE sofreram melhorias significativas no segundo ciclo;
- b) existem casos de relatórios que não prestigiam o processo e, em particular, os de algumas CAE revelam tolerância máxima e exagerada benevolência;
- c) a realização anual de uma conferência aberta à comunicação social de prestação de contas com a presença do Ministro e das entidades contratantes, pondo em evidencia os resultados obtidos não representa uma mera formalidade, mas antes é um ato simbólico de respeito pela sociedade e de defesa da credibilidade do processo de avaliação;
- d) a harmonização dos objetivos e a articulação dos resultados entre a avaliação das áreas do conhecimento e a avaliação das unidades de investigação são necessárias e urgentes, procurando um equilíbrio entre os modelos de avaliação;
- e) a diluição da autonomia institucional, designadamente na sua vertente financeira, não pode conduzir a processos irracionais de criação de cursos;
- f) a criação incontrolada de cinco níveis, idênticos aos estabelecidos para a avaliação dos centros de investigação: excelente, muito bom, bom, razoável e fraco.

Entretanto, segundo o Relatório da FUP (1997) ocorreu uma evolução positiva, o que nos cabe questionar, diante de passos mais significativos das carteiras de indicadores da qualidade e do *Benchmarking*,²⁸ capazes de permitir análises comparativas europeias e internacionais.

Dada a relevância deste ponto, é importante referir o que ficou concretizado no segundo ciclo da avaliação, pois de acordo com o Guião de Auto-avaliação (GAA), os Relatórios-síntese globais (RSG) referenciaram e

²⁸ É um processo positivo e pró-ativo por meio do qual uma empresa examina como outra realiza uma função específica a fim de melhorar a realização da mesma ou uma função semelhante.

sintetizaram as apreciações da avaliação dos cursos por grupos de “fatores de atividade” ou *campos de avaliação*,²⁹ sugerindo a seguinte sistematização com adaptações julgadas necessárias:

- a) organização institucional (organização administrativa);
- b) organização e processo pedagógico (formulação dos objetivos do curso, escolha dos alunos e seu acompanhamento e sucesso escolar);
- c) qualificação do pessoal docente (seu trabalho pedagógico e sua criatividade científica);
- d) pessoal técnico e administrativo;
- e) instalações e equipamentos (laboratoriais e de documentação);
- f) recursos financeiros disponibilizados;
- g) relações externas e internacionalização;
- h) ambiente acadêmico (residências, cantinas, atividades aculturais, atividades desportivas, apoio social).

De outro modo, recomendou, igualmente, uma maior atenção aos pontos fortes e fracos de cada curso, com incidência em grupos individualizados de fatores, incentivando a concretização de, pelo menos, quatro níveis de apreciação A, B, C, D, E, correspondendo A ao assinalar ponto forte e E ao assinalar ponto fraco. Os níveis B e C correspondem a situações intermediárias. Salienta-se, entretanto, que nenhuma classificação global foi necessária, excluindo assim tentativas de ordenação (ranking) dos cursos avaliados.

Destacamos que houve heterogeneidade nos Relatórios, visto que o poder de síntese solicitado não correspondeu às expectativas e que o limite de páginas recomendadas (10) foi excedido. Foram estas as recomendações, de natureza marcadamente qualitativa e com um caráter vago.

Isso se justifica considerando-se que a maioria das CAE adotou *níveis de apreciação*, exprimindo opiniões através de misturas de fórmulas mais ou menos arbitrárias, de que são exemplos: *excelente, ao limiar do aceitável a*

²⁹ A Comissão optou pelos seguintes campos de avaliação: 1. Alunos admitidos, 2. Organização da Licenciatura e processo pedagógico, 3. Ambiente de ensino aprendizagem, 4. Recursos humanos, 5. Recursos materiais, 6. Recursos financeiros, 7. Organização e gestão, 8. Apoio aos alunos, 9. Resultados e 10. Gestão da qualidade.

definir melhor, insuficiente, a rever, muito bom, bom, a melhorar, suscita reservas, a clarificar, muito insuficiente, forte, fraco, intermediário, adequado, a desenvolver, entre outros.

Como ponto positivo, algumas CAE chamaram a atenção para o sistema de gestão da qualidade institucional, sendo útil reproduzir comentários constantes do Relatório da FUP.

Reconhece à existência de algumas estruturas ligadas a gestão da qualidade dos cursos, mas em poucos casos esta medida se projeta na prática diária das escolas. Estas estruturas deveriam assegurar uma coordenação interventiva, tendo para isso de ser munidas com os instrumentos necessários a uma avaliação contínua e eficaz do ensino ministrado... Entende-se necessário instruir mecanismos de aferição e avaliação interna na base de objetivos definidos para cada curso; não estão instituídos processos de avaliação internos regulares... O resultado das audições, fruto de um processo em que se valorizou a maiêutica, foi em todos os casos fatores de explicações, confronto de perspectivas, pontos de acordo, Julgam-se no então, a criação de gabinetes de avaliação permanente, onde não existam, em ordem a preparar outras avaliações (FUP, RAE, 1997, p. 151).

O Relatório traz uma análise bastante lúcida ao revelar que reconhece que os *campos da avaliação* sugeridos no Guião para a avaliação externa (GAE), não traduziram os méritos de uma densa realidade que engloba organismos, atividades e meios humanos e materiais que conformam o valor de cada licenciatura. Coloca a necessidade de definição prévia do grau de relevância, de cada campo de avaliação, pois nem todos têm o mesmo peso no valor da licenciatura: por exemplo, qualificação dos docentes versus pessoal técnico-administrativo. Outro receio que as CAE expressam foi o de que a apreciação em quatro níveis dos oito campos de avaliação pudesse levar a um *ranqueamento dos cursos*, o que não traduziria de modo algum o mérito relativo dos diferentes cursos.

Outro fator foi o uso dos símbolos A, B, C, e D, E, que poderia originar juízos comparativos errôneos que prejudicariam a credibilidade da avaliação. Ao invés disso, buscou sistematizar em poucas palavras sua opinião sobre os sete campos da avaliação mencionados. No tocante aos recursos financeiros disponibilizados, mais uma vez, não foram apreciados.

Cabe salientar que algumas sugestões sinalizaram para a necessidade de uma definição mais precisa dos aspectos que devem ser objeto de avaliação, reduzindo assim ao mínimo as diferenças conceituais entre as

equipes avaliadoras e a sensação do que ainda não estava resolvido, como a definição métrica da avaliação, bem como a falha no estabelecimento de consensos sobre indicadores preferenciais, como os relativos ao corpo docente, ao insucesso escolar, às instalações, etc. Portanto, no primeiro ano do segundo ciclo da avaliação das licenciaturas ministradas em 2000/01, foram avaliados 97 cursos, distribuídos por 8 áreas científicas.

No segundo ano do segundo ciclo, foram avaliados 144 cursos, distribuídos por 9 áreas do conhecimento. Com relação aos documentos, mais uma vez todos os RSG excederam o número de páginas e conforme observamos, nenhuma CAE adotou integralmente os campos de avaliação recomendados no GAE, tendo ou subdividido os campos ou adicionado novos.

Em síntese, de acordo com o Relatório dos presidentes das CAE, dois terços das CAES formularam comentários que suscitam a necessidade de decisões relativas ao processo da avaliação. Merecem destaque os comentários a seguir:

- . a apreciação dos diferentes cursos nos diversos componentes que contribuem para a avaliação deve evitar formas ambíguas de expressão e deve reduzir a identificação de campos negativo ou positivo em cada curso;
- . a classificação dos campos de avaliação relativos aos cursos em análise deve ser evitada, dado que não estão reunidas as condições necessárias para tal procedimento, exige-se um conjunto de definições prévias, que não estão ainda concretizadas;
- . os diversos campos de avaliação e níveis de apreciação a considerar ainda não estão esclarecidos, o que inviabiliza a construção de avaliações qualitativas referentes aos diversos aspectos parcelares apreciados, como também uma avaliação em nível global;
- . o esquema de avaliação ainda não está eficientemente padronizado, embora se tenha configurado uma linha de procedimentos no diálogo com as Escolas;
- . existem lógicas de avaliação muito distintas que tornam as conclusões, mesmo as qualitativas, dificilmente comparáveis;
- . há indicadores importantes, que não estão traduzidos no conjunto de critérios adotados, pelo fato da impossibilidade de fazer uma avaliação objetiva de tais indicadores (taxa de abandono dos alunos).

Algumas comissões sugeriram alterações no processo da avaliação, no que diz respeito à elaboração de novos termos de referência, definição geral de uma fórmula para a determinação do custo por aluno, caracterização dos níveis de classificação a atribuir aos cursos ou aos *campos de avaliação* desses

cursos, inclusão de novos parâmetros a serem fornecidos obrigatoriamente nos RAA, promoção da articulação, ao menos, em nível dos termos de referência, entre os dois sistemas de avaliação existentes para as licenciaturas (universidades e Politécnicos); incentivo às instituições universitárias a equiparem-se com sistemas de informação que permitam, de maneira fácil e viável, preparar os RAA.

Em relação aos indicadores da qualidade o Relatório reconhece que não é possível que a avaliação permaneça em um clima de falta de rigor e objetividade, sem uma definição mais clara dos seus objetivos, metas e indicadores. A mensurabilidade e a temporalidade são conceitos que devem dominar em grande parte as conseqüências do processo, pois não se descortina na metodologia uma abertura que permita ao sistema dar o salto qualitativo necessário.

Saliente-se que padrões e indicadores da qualidade devem sujeitar-se a processos de revisão periódica, com vistas ao acréscimo progressivo de sua exigência. Isso é tarefa da avaliação, que não pode assumir somente uma ação contemplativa de domínio. O poder político e o poder acadêmico devem ser vigilantes, de modo que a avaliação conduza a contratos de desenvolvimento de investimentos associados a áreas estratégicas, com horizontes temporais marcados, de no mínimo cinco anos. Além disso, a avaliação deve originar estudos e sugestões relativos a decisões concernentes à correção de assimetrias regionais, o que poderia evitar a proliferação rápida de instituições, evitando assim uma crise frente à evolução demográfica, especialmente no interior do país.

Por isso, os indicadores de qualidade devem dominar os quadros de reflexão, e também devem constituir-se como objetivos prioritários para os processos de auto-avaliação e avaliação externa das instituições, bem como para seus Conselhos de Avaliação.

A inserção desses dados qualitativos no processo global de avaliação (auto-avaliação e avaliação externa) requer um tratamento constante de modo que proporcione imagens reais do desempenho institucional.

Na base disso deverá sempre estar presente a internacionalização da avaliação, relacionada a um *benchmarking* rigoso e ético. É o que pode assegurar a troca com a carteira de indicadores de qualidade, especialmente

da União Européia, permitindo, assim, o reconhecimento de “agências de avaliação” de países distintos.

Frente a isso o CNAVES tinha a responsabilidade de assumir a liderança na elaboração e divulgação de uma proposta que dê dimensões internacionais aos instrumentos de avaliação aplicados em Portugal, o que poderia facilitar a comparabilidade de resultados e dar conteúdo à classificação de mérito prevista em lei.

Assim, a avaliação chegou ao terceiro ano do segundo ciclo, abrangendo as áreas de Ciências Físicas, Geologia, Ciências do Desporto, Ergonomia, Psicologia Clínica e Reabilitação, Farmácia e Ciências da Nutrição, Medicina Dentária, Engenharia Civil e Engenharia de Minas, Geografia, Ambiente, Arquitetura, Arquitetura e Paisagista e Ciências Militares.

Com o avanço do processo, o acúmulo de dados foi inevitável, o que certamente exigia a criação de uma base de sustentação rigorosa com a necessária e urgente construção da rede de dados acadêmicos, científicos, econômicos, financeiros e de impacto social do ensino superior, base essencial do cálculo dos indicadores credíveis do desempenho da missão e das funções institucionais.

Com certeza, o mérito dos cursos seria traduzido pela qualificação dos recursos humanos, pelo grau de internacionalização, pelos rácios³⁰ financeiros e físicos e graus de acessibilidade a diversas infra-estruturas.

No entanto, frente a este empenho, cabe registrar que também se fazia necessário constituir no CNAVES e nos Conselhos de Avaliação pessoal de prestígio técnico-científico reconhecido, podendo assim disponibilizar um portal da qualidade, coerente e globalizante.

Como nos lembra Machado dos Santos, citado por SIMÃO, a internacionalização é irreversível.

O grande passo qualitativo no processo de internacionalização da avaliação será, porém, dado quando se iniciarem exercícios de reconhecimento mútuo entre as agências nacionais de avaliação. Este será o grande teste que se coloca à recém criada rede européia, cujos resultados poderão ter um impacto importante na prossecução dos objetivos do processo de Bolonha (SIMÃO, 2003, p. 102).

³⁰ Traduzem-se por taxas, índices, resultados.

Para finalizar o levantamento deste ciclo, podemos afirmar que o Relatório registrou as mudanças necessárias que deveriam ocorrer na Lei da Avaliação, ainda durante este ciclo, não mexendo, pois, nos modelos contratuais, de modo que:

- a) proceda-se uma revisão urgente do Decreto-lei 205/98, criando um novo modelo orgânico;
- b) revisão dos protocolos de reconhecimento das entidades representativas, celebrando, um em um só, com Ministério, englobando as universidades públicas, a católica e as privadas, e os Politécnicos públicos e privados, através de suas organizações;
- c) definição com clareza e rigor da forma de relacionamento com as organizações responsáveis pela acreditação profissional, ordens e associações profissionais, propiciando uma cooperação permanente e continuada, fortalecendo sinergias e possibilitando adequada representatividade dos órgãos próprios;
- d) dinamização de um grupo de missão, com duração de um ano, com o objetivo de colocar em prática uma rede de base de dados, que evite duplicações e sobreposições e atenda a avaliação, a acreditação acadêmica e a acreditação profissional;
- e) agilização da organização do CNAVES, resgatando a proposta do grupo de reflexão e acompanhamento do processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior; criação de um só Conselho de Avaliação Universitário e um só Conselho de Avaliação Politécnico, com participação equilibrada de representantes do ensino público e privado.

Cabe registrar que em 2005 houve a segunda alteração da LBSE, com a aprovação da Lei 49/05, e a primeira alteração da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, com a modificação dos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º.

Até este ponto, discorremos sobre um dos processos avaliativos mais importantes ocorridos no país. Entretanto, a falta de articulação dos resultados destes ciclos avaliativos com o planejamento e a gestão superior é uma das

principais causas de descontinuidade dos ciclos de avaliação. Em consequência, as mudanças de gestão nas administrações superiores tenderam a desconsiderar os trabalhos anteriores de avaliação, devido à falta de visibilidade e de utilidade em relação às transformações acadêmicas e administrativas. Isso pode ter explicação na própria concepção de avaliação, que já nasceu desarticulada com relação aos interesses de planejamento e da gestão superior.

Portanto, a falta de sintonia entre as práticas pedagógicas da avaliação, geralmente voltadas às questões pontuais de ensino, currículo e de condições gerais dos cursos, aliada à pouca profissionalização da gestão das IES, gerou uma enorme dificuldade de diálogo entre as instâncias administrativas e pedagógicas, ou acadêmicas, nestas IES.

Portanto, em vista disso, em 2006, o Ministério³¹ da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) extinguiu o CNAVES e encomendou à Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA)³² uma avaliação do sistema de acreditação português baseado nas normas europeias. Na seqüência foi aprovado o Decreto-lei 74/2006, que trata do regime jurídico dos graus e diplomas, e que fixou os princípios gerais da acreditação das IES e dos seus ciclos de estudo; também a Lei 62/2007, que cria o regime jurídico do ensino superior e a Lei 38/2007, que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Por enquanto, prossegue a consulta pública até a aprovação da nova agência de acreditação.

Em conclusão, tanto no caso do Brasil como no de Portugal, apesar das constatações, críticas e embates, típicos no pilar da regulação, uma coisa é certa, os fatores de crise identificados são compatíveis com a idéia de universidade moderna, que é integrante do paradigma da modernidade que está em crise, portanto, os reflexos nas IES apenas serão resolúveis a partir da resolução do paradigma moderno. A superação desse momento de crise poderá nos apontar outro pilar para a atuação universitária, e por consequência um projeto de avaliação mais emancipatória para o ensino superior.

³¹ Em Portugal há dois Departamentos responsáveis pela área educacional. O Ministério da Educação (ME) é o Departamento governativo de Portugal que tem sob sua tutela o ensino pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, enquanto o MCTES tem sob sua responsabilidade o ensino superior.

³² *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Divulga as informações, experiências e boas práticas no domínio da garantia da qualidade no ensino superior europeu.

3 MODELOS, TIPOS E FORMATOS CLÁSSICOS DE UNIVERSIDADE E IES

Neste capítulo procura-se desenvolver uma abordagem sobre os modelos de universidade,³³ inicialmente sobre os que se destacaram no plano histórico, com a revisão dos modelos clássicos. Em um segundo momento, já no plano de novas modalidades e formatos, apresentamos modelos institucionais que vem despontando no século XXI, de forma que possamos remetê-los à reflexão e ao diálogo frente aos formatos de avaliação vivenciados em experiências concretas disponíveis, especialmente após a década de 1990.

Nosso objetivo será refletir sobre as razões que temos ainda hoje para defender a idéia da universidade não somente como aquela que foi encarnada no sistema de educação alemão, mas como princípio fundador de universidade e, por outro lado, tomar consciência das necessidades sociais e culturais que impuseram por toda parte, em diferentes graus, uma organização universitária mais próxima do que se chama no Brasil a universidade funcional e que, hoje, tem exigido uma transformação completa de nossos sistemas universitários.

3.1 Modelos no plano histórico

De fato, o que conhecemos como modelo clássico de universidade surgiu na Idade Média, resultante do processo de reorganização social e cultural da Europa Medieval que teve lugar no fim do ciclo histórico das invasões bárbaras. Portanto, não podemos desconhecer que por séculos, antes de consolidar-se o moderno conceito de ciência, predominou o paradigma da escolástica, cuja derrocada é perceptível, por exemplo, no episódio da expulsão dos jesuítas.

³³ O critério para definição de modelo de universidade é tratado segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária e envolve fundamentalmente dois elementos: associação ensino e pesquisa (extensão) e integração de um conjunto de unidades (faculdades, institutos e centros etc.), sem esquecer indicadores como regime de trabalho do corpo docente, qualificação docente para a pesquisa, estrutura de produção e divulgação científica e pós-graduação *stricto sensu* consolidada (FRANCO M.E.D. P.; MOROSINI, M. C., 2006, p. 26).

A universidade medieval,³⁴ criada no século XII, não poderia se estruturar de forma diversa das outras corporações então existentes. A diferença era apenas de que se tratava de uma corporação especializada, sob o controle da igreja ou dos estudantes na transmissão do saber e na formação de quadros para a sociedade pré-estatal da época.

A partir do século XV, o fortalecimento do poder real, a emergência do Estado nacional e a expansão ultramarina abrem a universidade renascentista ao humanismo. Nas repúblicas urbanas da Itália, em pleno florescimento do capitalismo comercial, ela vai transformar o conteúdo do ensino, valorizando as letras e as artes e, mais tarde, as ciências. Por sua vez a Reforma Protestante cinde a dinâmica da instituição, rompendo o monopólio da teologia católica tradicional. Mas a reação da contra-reforma católica terá uma forte influência na Península Ibérica, na Itália, no sul da Alemanha e na América espanhola conquistada.

No final do século XVIII, sob a hegemonia da razão e da importância crescente das ciências e de sua vulgarização pelos enciclopedistas, a Europa foi sacudida pela Revolução Francesa de 1789, que teve como um de seus efeitos o estabelecimento de um padrão de universidade estatal na primeira metade do século XIX.

Portanto, nosso estudo sobre os modelos de universidade parte de instituições multisseculares, de origem medieval, mas que frente às profundas alterações da sociedade têm demonstrado uma enorme capacidade de sobrevivência e têm se transformado no tempo e no espaço, guardando identidade própria.

Para LEITE (2005, p. 1), “modelos” são “representações da realidade”. HARDY e FACHIN (1996, p. 82) em uma perspectiva conceitual, explicam-nos que estes se expressam:

[...] num componente estrutural que descreve os arranjos organizacionais formais e que diz muito mais sobre o que a universidade aparenta ser do que sobre o que ela faz, podendo

³⁴ Entidade secular que só consegue sobreviver se houver uma razão forte para sua existência. As universidades nasceram porque os mosteiros medievais se recusaram a mudar. Ao manterem a mesma estrutura, os mesmos métodos e requisitos de ingresso e permanência, quando no mundo novas idéias e costumes procuravam se impor, os mosteiros medievais acabaram por provocar o surgimento da universidade.

haver superposição com um ou mais de um número de processos decisórios distintos.

Entretanto, para ROSSATO (2003, p. 19) a Universidade não é uma instituição uniforme e unívoca e ao longo da história tem assumido diferentes funções, de acordo com a época e as circunstâncias.

Assim, os eminentes estudos deste autor (2003), ao lado do trabalho de MOROSINI (2006) sobre a história das Universidades, revelam-nos que a cultura na adoção de modelos sempre se sustentou a partir dos modelos tradicionais, agrupados sob a égide de “Universidade Moderna”. Tais modelos tradicionais, por sua vez, assumiram diferentes princípios, enfatizando ora a pesquisa, ora o cultivo das coisas do espírito, ora o papel do Estado, o pluralismo ou a cultura, e podem ser reconhecidos nos aspectos sintetizados e expostos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Modelos de Universidade Clássica

MODELO	PAÍS	EXPOENTE	ANO
Universidade da Pesquisa	Alemanha	Humboldt	1810
Universidade do Espírito	Inglaterra	Newman	1850
Universidade do Estado	França	Napoleão	1850
Universidade Pragmática	EUA	Dewey	1890
Universidade Latino-americana	Argentina	Manifesto de Córdoba	1918
Universidade da Cultura	Espanha	Ortega y Gasset	1930

Elaboração: FELIX, G. T. (2007)

Na seqüência, passamos à definição das principais feições e funções que dão sustentação a cada um destes modelos que formam o plano histórico, no conjunto da chamada “Universidade Moderna”, de acordo com a configuração assumida por diferentes países, em distintas épocas.

3.1.1 Modelo de Universidade da Pesquisa (Alemanha)

Quando tratamos da criação do modelo de uma instituição, as crises, reformas e revoluções de diferentes graus serviram de importante subsídio, tanto para a Alemanha, quanto para a França. No caso do surgimento do modelo alemão de universidade, tanto a Revolução Industrial (século XVII)

como a Revolução Francesa (século XVIII) apresentaram-se como fatos desencadeadores importantes, uma vez que a primeira necessitou de técnicos e administradores para as novas formas de produção e de sociedade, enquanto a segunda, por ter rejeitado o caráter medieval da universidade, substituiu o papel da igreja pelo papel do Estado, implantando a universidade imperial.

Embora estes movimentos tivessem ocorrido na Inglaterra e França respectivamente, a universidade da pesquisa e da ciência, também denominada de Humboldtiana, Alemã ou Modelo Germânico, surgiu no início do século XIX na Alemanha.

Como reação ao imperialismo francês, foi criada na Prússia pelo Estado a Universidade de Berlim³⁵ (1810), que instituiu a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, sob a inspiração de Humboldt,³⁶ visando a construção da unidade nacional, fato que deu oportunidade de reflexão a vários filósofos, entre os quais podemos destacar Kant, Schelling (1803), Fichte (1807), Schleiermacher (1808). Produziu-se uma nova concepção de universidade, o que segundo alguns intelectuais estabeleceu a base de toda a produção da ciência moderna.

No texto intitulado *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*, VON HUMBOLDT (1997) destaca a importância da pesquisa como função primordial da universidade ao lado do ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência.

No entanto, esse fato, revisado à luz da contemporaneidade, remete-nos a Jaspers³⁷ como seu mais notável representante, exatamente porque foi ele que teve a capacidade de revitalizar o aspecto concreto de uma mesma “idéia de universidade”. Tomou ele o referencial de Von Humboldt, que foi o grande mentor da idéia de universidade associada ao ensino e à pesquisa, universidade cuja estrutura fundamentou-se numa série de princípios que priorizavam a unidade de funções de ensino e pesquisa, com a busca da

³⁵ O filósofo Fichte foi seu primeiro Reitor.

³⁶ Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Von Humboldt (1767-1835), conhecido como Barão Von Humboldt. Diretor do culto e da Instrução Pública (Prússia). Embaixador da Prússia em Roma, Viena e Londres. Ministro de Estado. Foi o fundador da Universidade de Berlim (1810) (BRUHNS, 1872, p. 3).

³⁷ Karl Theodor Jaspers (1883-1969). Filósofo suíço-alemão e psiquiatra, é uma das figuras mais importantes do Existencialismo.

ciência e autonomia frente ao Estado, além da interdisciplinaridade e da cooperação.

Em 1946, repetindo o que já afirmava em 1923, KARL JASPERS, bem dentro da tradição do idealismo alemão, defendia assim a missão eterna da universidade: “é o lugar onde por concessão do Estado e sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”.

Com relação ao ensino e à pesquisa, DREZE e DEBELLE (1983, p. 9) afirmam que o pressuposto fundamental da universidade é a atitude científica, que é condição *sine qua non* da verdade e que por isso a “universidade não poderia prosseguir na descoberta da verdade sem reconhecer a pesquisa científica como tarefa primeira”.

Para estes autores, a idéia de pesquisa neste modelo universitário não é somente o que se passa nos setores de estímulo, não se trata apenas de interesse pela descoberta e pela inovação. A pesquisa é a própria mentalidade da universidade. Dito de outro modo, ela é a pedagogia da universidade que se deduz rigorosamente de sua idéia, assim como esta se deduz do conceito da “busca da verdade sem constrangimento”. A universidade não poderia prosseguir na descoberta da verdade sem reconhecer a pesquisa científica como tarefa primeira e, portanto, deve tudo fazer para favorecer os trabalhos científicos de seus pesquisadores. Para DREZE e DEBELLE (1983, p. 49), dois princípios são apontados na orientação desse caminho: a unidade do saber e a unidade da pesquisa e do ensino.

Para VON HUMBOLDT na “busca da ciência”, a universidade somente cumpre sua finalidade ao realizar a idéia pura da ciência e o objetivo principal que nela reside. Sobre isso, CASPER e VON HUMBOLDT (1997, p. 67), nos colocam que a busca científica nunca está pronta nem é plenamente atingida. Tudo consiste em preservar o princípio segundo o qual a ciência representa algo que ainda não foi plenamente realizado e que nunca poderá sê-lo, sendo a ciência uma eterna busca. Se os cientistas desistissem dessa “eterna busca” a ciência estaria descaracterizada e produziria uma linguagem sem conteúdo.

Para estes autores a ciência é uma tarefa nunca totalmente pronta, pois “a pesquisa se transforma num esforço infinito e se constitui numa tarefa perene para a universidade” (1997, p. 109).

DREZE e DEBELLE nos advertem sobre o seguinte:

[...] não é a vontade arbitrária dos dirigentes universitários, nem tampouco a vontade conjunta dos pesquisadores e estudantes que faz a universidade, mas a relação deles com a ciência, que é constitutiva da própria humanidade antes de toda instituição (1983, p. 13).

No que se refere à autonomia da ciência, CASPER e HUMBOLDT (1997) consideravam ser objetivo da universidade o cultivo da ciência e acreditavam que os mais importantes princípios de sua organização encontravam-se na “autonomia e liberdade”. Humboldt, frente ao papel do Estado em relação à Universidade, afirmava que o “Estado deveria estar consciente de que sem a sua intervenção, a universidade avançaria muito mais” (CASPER e VON HUMBOLDT, 1997, p. 82).

Segundo a concepção alemã, para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, em um Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica universidade. Por isso os homens de ciência ou os intelectuais não podem estar vinculados diretamente à prática cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento na busca da verdade pura. O mundo da ciência não pode ser confundido com o mundo da ação, embora seja penetrado pelas realidades deste, que se convertem em objeto de investigação. É assim que um docente universitário, mais que um funcionário público, deve assumir o papel de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas.

Portanto, cabe ao Estado respeitar a lógica interna da ciência e intervir cada vez menos, seu papel é garantir a riqueza da força espiritual da universidade e cumprir seu dever de aparelhar suas escolas. Um Estado que dá valor à verdade e à ciência não teme as conseqüências das descobertas e encoraja a pesquisa livre e desinteressada, protegendo as instituições contra pressões externas e garantindo assim sua autonomia.

Relativamente ao princípio da interdisciplinaridade e cooperação, CASPER e VON HUMBOLDT (1997) declaram que o processo de busca de novos conhecimentos nas ciências naturais, sociais e humanas, tem demonstrado que os limites impostos às disciplinas são não apenas anacrônicos, mas arbitrários, portanto, em vista disso, a ciência tem de ser construída com a interdisciplinaridade.

Para VON HUMBOLDT (1997) a atividade intelectual progride quando há cooperação, não apenas para que um investigador forneça o que falta ao outro. Na busca da verdade e do conhecimento os cientistas deveriam desenvolver formas espontâneas de cooperação e colaboração, assim a colaboração e cooperação científicas estariam acompanhadas de trocas entre pesquisadores e estudantes de todas as disciplinas, favorecendo a organização da universidade.

Se o objetivo é a busca da ciência, que nunca está pronta, isso será uma eterna busca. Os professores e os alunos existem em função da ciência. Têm como tarefa primeira a pesquisa científica que é unida ao ensino, feita de forma livre e desinteressada. Para CASPER e VON HUMBOLDT (1997), a universidade é a totalidade do conhecimento e a atividade intelectual avança pela cooperação. Todos, na universidade, formam a comunidade científica.

Sobre isso, SCHELSKY, citado por DREZE e DEBELLE, afirma que as idéias sobre universidade na visão de Von Humboldt ou Jaspers, até certo ponto, estão distanciadas da realidade contemporânea. Aproximá-las da realidade só poderá ser possível mediante uma nova criação. O autor julga que a universidade contemporânea distancia-se da idéia de Humboldt.

Sob o efeito das transformações a universidade tornou-se antes de tudo, centro de formação de executivos de nossa civilização científica e sua organização reflete, largamente, a de uma empresa industrial. Essa evolução atrairia novas criações, no quadro de uma rede diversificada de instituições de pesquisa e de ensino (1983, p. 60).

Na verdade, a idéia de universidade deste autor se resume à reunião da comunidade de pesquisadores e estudantes, com liberdade acadêmica, de modo que possam reunir princípios de unidade da pesquisa e do ensino. Porém, para DREZE e DEBELLE (1983, p. 61), a partir destes pressupostos, SCHELSKY procura inserir a “Universidade da Teoria”, que reagruparia os

pesquisadores e os estudantes avançados de diversas disciplinas para os estudos de caráter estritamente teórico e, decididamente, interdisciplinar. No entanto, sobre isso DREZE e DEBELLE (1983, p. 61) argumentam que talvez esta universidade fizesse o papel de centro de gravidade do universo científico.

Portanto, com todo o avanço destes estudos, cabe reforçar que a moderna invenção de Humboldt, do início do século XIX, apresenta-se como inspiração e serviu de base para a formação de modelos de universidade nos Estados Unidos, Rússia, Inglaterra, Japão e França (DEVÉZE, 1976, p. 12). Isso representou a independência cultural e científica da Alemanha, que na época lutava para recuperar o tempo perdido no campo da industrialização. Foi uma conquista que as autoridades públicas alemãs apoiaram, exatamente porque se opunha ao espírito napoleônico que dominava a Universidade Francesa. O modelo alemão teve ainda o mérito de valorizar em primeiro lugar a pesquisa, a busca da ciência e o ensino como complemento da pesquisa.

Resta salientar que a universidade alemã, comprometida com a pesquisa e o progresso da sociedade, influenciou no nascimento da Universidade de Londres e na evolução acadêmica das universidades de pesquisa americanas.

No entanto, essa concepção sofreu uma série de modificações ao longo do tempo, dentre as quais destacamos a diminuição considerável da autonomia e da liberdade acadêmicas, com conseqüente vínculo dos intelectuais à política estatal e uma reviravolta em direção ao pragmatismo, sob influência do modelo de universidade norte-americano.

Por conta disso, o controle estatal sobre as universidades alemãs tornou-se mais violento na época do nazismo, o que liquidou a tradicional “neutralidade” acadêmica, exigindo e obtendo a adesão dos docentes à filosofia do regime.

Com o crescimento do número de estudantes e com a abertura das universidades alemãs para outros segmentos sociais, além da nobreza e da alta burguesia, a partir do início do século XX, a orientação dos estudos inclinou-se para a prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização. Com a aceitação da situação, ao longo do tempo foram surgindo estabelecimentos ou carreiras ligadas às novas necessidades de uma sociedade industrial.

3.1.2 Modelo de Universidade do Espírito (Inglaterra)

Quando falamos em educação liberal,³⁸ não podemos deixar de começar pela evocação de Newman,³⁹ o teorizador do ensino em Oxford, na segunda metade do século XIX.

Este autor discute a relação entre a tradicional educação liberal, para o conhecimento e a formação da mente, e a educação profissional ou vocacional. Atente-se que a educação liberal é, mais propriamente, a “liberal arts education” ou como é mais comum na terminologia americana, a educação geral. Uma síntese esquemática de seu pensamento pode ser expressa como: “a universidade educa as mentes”.

Mas usaremos as próprias palavras de Newman, no seu célebre livro *The idea of a University* (1852), para ilustrar suas idéias.

It is well to be a gentleman, it is well to have a cultivated intellect, a delicate taste, a candid, equitable dispassionate mind, a noble and courteous bearing in the conduct of life – these are the connatural qualities of a large knowledge, they are the objects of a university. (NEWMAN, 1852, p. 122)

Portanto, foi nesta obra que Newman demarcou a concepção de universidade predominante na Inglaterra no século XIX, a saber, a de um meio de educação para uma elite social (DEVÉZE, 1976). Nessa época, as Universidades de Oxford e Cambridge refletiam o pensamento inglês sobre universidade.

Entretanto, TURNER (2001) expõe que no século XIX, o corpo docente negligenciou a qualidade intelectual dos alunos na Universidade de Oxford, o que fez seu padrão decair. Por conta disso o Parlamento promulgou decretos reformando Cambridge e Oxford. Com isso o ensino inglês, ao invés de voltar-se para um ensino rigoroso, passou a atender também camadas da população que buscavam habilidades sociais para desempenhar um papel de liderança no país.

³⁸ Era a educação própria do cavalheiro, vinda de um conhecimento que se encerra em suas próprias pretensões, independente de conseqüências, não espera complementos e recusa-se a ser informado por um fim qualquer (TURNER, 2001).

³⁹ John Henry Newman nasceu na Inglaterra (1801-1890), estudou em Oxford e seguiu a carreira religiosa. Em 1851, bispos católicos irlandeses convidaram-no para fundar a Universidade de Dublin. Publicou em 1852 a obra célebre *The Idea of a university*, onde reuniu suas conferências sobre universidade.

Frente a essa situação, o Cardeal Newman voltou-se para o intelecto, o espírito, a contemplação da verdade, priorizando mais o lado cognitivo e o saber do que o utilitário e o profissional, estruturando as bases para o modelo de Universidade do Espírito, também denominada de modelo inglês ou das Elites. O autor, ao sustentar o papel da universidade, faz o contraponto ao modelo Humboldtiano, acreditando que o conhecimento é um conceito em si mesmo, a verdade é uma, o conhecimento é um todo e as ciências são parte do todo.

A universidade é o lugar do ensino do saber universal; faz a sua transmissão; o conhecimento prepara o estudante para a vida em sociedade. Reconhece ser o ensino a essência da universidade. Se a universidade fosse lugar de pesquisa, não precisaria de estudantes. Afirma que para o cavalheiro a educação deve ser boa e nobre. Advoga que os atributos de um cavalheiro são a liberdade e equidade, a moderação e a sabedoria. Assim é que a universidade prepara o raciocínio para todos os assuntos.

Newman tratou do conhecimento como um todo. Ele partia do princípio de que o “conhecimento é um todo e as ciências formam uma parte deste todo”. A verdade deve ser vista sem relativismos. Já para TURNER (2001) o conhecimento não deve ser um meio para chegar a um fim, mas um fim a ser perseguido por seu próprio valor.

Para o predomínio do ensino sobre a pesquisa, afirma que conservar e transmitir o saber intelectual são tarefas por excelência da universidade, por isso deve ser “um local puramente do ensino”.

Assim, quando muito, justifica a autonomia do ensino em relação à pesquisa, quando afirma que “descobrir e ensinar são funções distintas, porque tem dons distintos e raramente estarão reunidos numa mesma pessoa.”

No entanto, essa opinião não era exclusiva de Newman, pois na época o teólogo e educador oxfordiano E. B. Pusey escreveu que:

[...] o problema e a tarefa especial de uma universidade não é fazer avançar a ciência, nem fazer formar novas escolas filosóficas, nem inventar novos modelos de análise, nem efetuar trabalhos de medicina, direito ou mesmo de teologia, mas, muito mais, formar espíritos, religiosamente, moralmente e intelectualmente (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 35).

No entanto, ainda mais próximo a nós, encontramos defensores desse ponto de vista, exatamente na figura de Jacques Maritain (1943) que, segundo DREZE e DEBELLE (1983, p. 39), assim se expressou: “a natureza das coisas, as universidades têm por objetivo ensinar a juventude e não reproduzir livros, artigos e contribuições sem fim, ou fazer alguma descoberta científica, filosófica ou artística”.

Da mesma maneira, em 1961, na Conferência de Oxford, J. S. Fulton, Vice-chanceler da Universidade de Sussex, evoca assim sua passagem por Balliol College, Oxford.

Quando aqui eu era estudante (e penso que acontecia o mesmo quando era tutor) as prioridades eram claras. Nossos mestres eram sábios notáveis. Muitos dentre eles figurarão permanentemente no quadro da ciência em seu domínio: mas eram, em primeiro lugar e antes de tudo, professores. Devotam-se a seus estudantes, durante toda a semana, e mesmo no fim da semana, durante o ano acadêmico. Não creio que nos teriam influenciado tanto quanto o fizeram se não tivessem feito progredir suas disciplinas, mas creio que jamais duvidamos do fato de que sua responsabilidade principal era de se ocupar conosco (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 36).

Isto posto, confirma o caráter prioritário do ensino, muito especialmente nos aspectos da formação universitária que Newman julgava essenciais.

Para Newman, a educação deveria ser “universal e liberal”, portanto a universidade deveria ser um lugar de ensino universal, pois ainda que os “estudantes não possam estudar todos os temas, eles lucram em viver com os mestres e sob a influência dos mesmos” (1852, p. 129). Para explicar a educação liberal, Newman se apóia em Aristóteles, uma vez que este reconhece que nossas posses são úteis quando dão frutos ou lucro, são liberais quando visam à aprovação e não trazem nenhuma consequência além da sua utilização.

Portanto, em síntese, para Newman, citado por DREZE e DEBELLE (1983, p. 37), “a educação liberal, considerada em si mesma, é simplesmente cultura da inteligência; em si seu objetivo é a perfeição intelectual nem mais nem menos”.

Com base na educação liberal, pois, Newman se opunha à formação servil,⁴⁰ para ele o verdadeiro cavalheiro era um homem educado, de

⁴⁰ Trabalho físico, mecânico, em que a mente não tem papel algum.

inteligência elevada, de gosto refinado, espírito leal e conduta nobre e cortês. Segundo TURNER (2001), o comportamento do autêntico cavalheiro evita cuidadosamente provocar atritos com as pessoas de seu convívio, procura fugir do choque de opiniões, suspeitas, inveja, pois quer deixar os outros à vontade.

Newman justifica que a universidade é mais intelectual do que profissional, porque ela educa o intelecto para que raciocine sobre todos os assuntos, dominando-os, algo que compete ao conhecimento que nada tem de utilitário e profissional (TURNER, 2001). Portanto, o saber não se limita a profissões e a inteligências particulares, pois o conhecimento deve dominar o geral e o eterno. Para Newman, na expressão de TURNER (2001), o conhecimento útil se exerce no particular, exterior e secular.

Assim, ancorado em tais elementos, o Cardeal Newman justificava que, a longo prazo, a base da educação liberal detinha a melhor formação profissional. É a concepção de educação que pode dar ao homem uma clara e consciente visão de suas próprias opiniões e julgamentos, bem como a verdade para desenvolvê-las, a eloquência para expressá-las e a força para prescrevê-las. Apenas a educação pode preparar para exercer qualquer função com credibilidade e pode oferecer o domínio com desenvoltura de qualquer assunto (TURNER, 2001).

Cabe concluir enfatizando que a educação liberal, a educação do cavalheiro, que está na base do homem de sociedade, de elite, deste paradigma, suplantou todas as adaptações às necessidades de formação tecnológica das sociedades modernas atuais, acentuado a *Oxbridge*,⁴¹ que fez reviver o conceito do “well educated gentleman”. Prioriza o desenvolvimento das capacidades mentais, a cultura geral ampla, a compreensão do universo, do homem e da história, a formação científica diversificada, a formação do caráter, a responsabilidade social, cívica e política, princípios que foram essenciais ao modelo Newmaniano.

⁴¹ O acrônimo para o modelo de Oxford e Cambridge.

3.1.3 Modelo de Universidade do Estado (França)

A carência na formulação de uma concepção francesa coerente de universidade é bastante visível em nossa literatura. O fato é que não encontramos uma reflexão sistemática de autor francês que trate da natureza e da missão da universidade. No entanto, obras mais recentes, como *L'Université em question*, de GUSDORF (1980), fazem uma violenta crítica à universidade francesa atual.

Desse modo, nos deteremos nas idéias de Napoleão para remontar uma concepção francesa particular de universidade. Sabemos que ele não elaborou uma obra comparável à de Newman ou Jaspers, mas formulou sobre o ensino superior algumas idéias-força, que deixaram o sistema profundamente marcado.

Frente aos violentos abalos que, durante anos, agitaram a sociedade francesa, Napoleão foi um homem de Estado e um militar dedicado a restaurar uma autoridade central forte.

Na França, depois de ser fechada pelos revolucionários, a Instituição renasce, com Napoleão, porém como universidade imperial, do Estado, *Francesa*, relacionada, pois, com a trajetória de seu líder, que derrotou o inimigo externo da Revolução e que, como imperador, assumiu o controle do poder político do Estado.

Assim, por este esquema poderemos compreender a atual estrutura do ensino superior francês. Os resultados do modelo napoleônico foram 150 anos de reformas, de modo que certos traços fundamentais da universidade de 1815 permanecem, isso porque as estruturas que Napoleão pôs em prática foram impostas com uma tal autoridade que até as inúmeras reformas do século XIX não encontraram o senso autêntico da vocação universitária:

[...] toda história do ensino superior na França, desde Napoleão, pode se definir como uma luta contra as instituições que criou.... Os regimes sucessivos que governaram a França, desde 1815 até nossos dias, não cessaram de se debater contra o pelourinho da universidade imperial. Cada um esforçou-se em fazer correções e retoques, mas sem que ninguém tenha tido a audácia de repor em questão a totalidade. A sombra do grande Imperador intimida as memórias e paralisa as imaginações. Por mais liberais que pretendessem ser, os governos sucessores, até à hora presente, não admitiram nunca a possibilidade de restaurar a alta cultura na plenitude de seus direitos. Jamais lhe restituíram sua inteira personalidade e sua autonomia (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 81).

Foi sob a concepção totalitária de poder que o Imperador soube juntar o seu prestígio social com a estabilidade política da nação, o que resultou em uma ampla e diversificada reforma institucional, na qual se incluiu a reforma do ensino universitário (DREZE e DEBELLE, 1983). Os revolucionários franceses ainda observavam na universidade um caráter medieval, de espírito corporativo e de cultivo da cultura clássica, oposta ao enciclopedismo e às ciências experimentais.

As características mais salientes deste modelo de universidade encontram ressonância no predomínio do ideológico, na corporação de professores, na formação profissional e no seu caráter laico.

O modelo ideológico está associado à universidade entendida como um serviço do Estado com autoridade forte, subjugada ideologicamente ao poder. Sua função era formar quadros para a transmissão da ideologia do Estado, a partir de uma doutrina comum que diminuiria as divergências. As escolas teriam como base do ensino os preceitos da religião católica, bem como a fidelidade ao imperador e a obediência aos estatutos do corpo docente que visava a uniformidade da instrução. Segundo DREZE e DEBELLE (1983), o Estado formava cidadãos ligados à sua religião, seus princípios, sua pátria, sua família. Portanto, em contraposição ao modelo da Universidade do Espírito, a universidade napoleônica prepara profissionais e é o lugar em que domina o Estado ao invés da igreja.

No tocante à corporação de professores, Napoleão tinha uma idéia militar para a qual aplicava o modelo unitário e autoritário do exército. Assim, com uma corporação submissa, difundiu uma doutrina comum que combatia as teorias perniciosas e conseguia manter o monopólio do ensino superior.

DREZE E DEBELLE ilustram o modelo resultante da seguinte maneira:

[...] a corporação de professores se caracteriza, primeiramente, pela fixidez, formaremos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá Estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos. Em geral, organizei a universidade como uma corporação, porque uma corporação não morre nunca e porque existe transmissão de organização, de administração e de espírito. Uma corporação que marche sempre, quando o governo cochila; uma corporação cuja administração e estatutos se tornem de tal

maneira nacionais que não possa jamais tentar, levemente, transformá-la (1983, p. 88).

Ainda para estes autores, o desembocar da obra começada em 1808 foi a criação da Universidade Imperial.⁴² Desde Napoleão a universidade francesa se centralizou sobre tarefas diretamente úteis ao Estado: preparação profissional de juristas, professores, médicos e exames ou concursos que dão acesso a funções públicas, com um ensino antes de tudo profissional.

No entanto, se Napoleão sabia o que esperava do ensino superior e a quem desejava confiá-lo, contrariamente não sabia o que seria uma universidade, pois, segundo DREZE e DEBELLE (1983), não há em seus escritos nenhuma reflexão sobre a vida acadêmica ou a ciência, por exemplo.

Em relação à formação dos profissionais, seria de responsabilidade das faculdades preparar o corpo docente para a carreira profissional, pois o diploma era necessário para seguir a profissão, por isso coube antes de tudo à universidade francesa o papel de preparar profissionais em suas faculdades.

Para DREZE e DEBELLE (1983, p. 46), com o advento da reforma imperial, a universidade perdeu sua organicidade e passou a ser um agregado de faculdades isoladas, portanto, “estamos na presença de faculdades sem universidades”.

O caráter laico assumiu a universidade do Estado em detrimento da Universidade da Igreja, fazendo com que seus membros desconhecem qualquer controle fora desta instância imperial.

Se o modelo francês napoleônico-profissional fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, que seriam preparados conforme a nova ordem social, representou ainda a especialização e a profissionalização, levando por isso em conta critérios e indicadores que não requerem a estrutura de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida. O corpo docente majoritário em regime de tempo integral ou horista não exige a qualificação em pós-graduação para atuação com a pesquisa, além de favorecer o isolamento das unidades, por ser única ou ter agregação formal com dedicação docente quase exclusiva ao ensino.

⁴² Aqui é tomada com um sentido especial e novo; designa a corporação à qual está reservado o monopólio da instrução pública.

Podemos salientar que os campi (campus) universitários são uma herança deste modelo, que dispõe de uma infra-estrutura que permite funcionarem como uma cidade. O controle estrito e a ausência de autonomia são típicos desse modelo, que por muito tempo pretendeu ser aquele que iria se constituir sob o poder central.

O modelo francês, tão revolucionário como a Revolução Francesa, para SGUISSARDI (2006, p. 68) procurou livrar-se ao máximo de heranças do antigo regime, e fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, em conformidade com a “tirania do diploma do Estado”. Sobre isso CHARLE e VERGER afirmam o seguinte:

[...] tal sistema implica uma estrita divisão do trabalho, na especialização das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt. As Faculdades (Letras e Ciências) que, nas universidades alemãs, foram o espaço natural das tendências inovadoras são as que, na França, vegetam ou não preenchem essa função (...). O essencial da função de pesquisa ou de inovação está, assim, concentrado nos grandes estabelecimentos, em alguns cursos da Sorbonne ou do Colégio de França ou no seio do Instituto e das sociedades eruditas (1996, p. 77).

Certamente que tudo isso colaborou para a nacionalização da universidade a partir de uma concepção monolítica, que não permitiu desamarrear o nó das relações entre a história das idéias e a concepção de universidade. Esse padrão de Universidade estatal napoleônica teve forte influência no ensino superior da América Latina e muito especialmente no Brasil.

3.1.4 Modelo de Universidade Pragmática (Estados Unidos)

No final do século XIX surgiu, sob a influência da colonização inglesa e européia, o modelo liberal americano de universidade, de cunho pragmatista. Buscou colocar-se a serviço do país, com características democráticas voltada para o desenvolvimento econômico.

Sobre isso, inicialmente, faz-se necessário que nos embasemos nas reflexões filosóficas sobre a prática da educação conduzidas por A. N.

Whitehead,⁴³ que há mais de cinquenta anos expôs uma concepção de universidade que nada perde para a atualidade. Seu ponto de partida está na aspiração do indivíduo ao saber, e na aspiração da humanidade à verdade, pois, para ele, segundo os autores abaixo, o que importa para uma nação é:

[...] a existência de uma estreita relação entre seus elementos progressivos de todos os gêneros, de tal sorte que o estudo influencie o lugar público e reciprocamente. As universidades são os principais agentes desta fusão de atividades progressivas num instrumento eficaz do progresso. Elas não são os únicos agentes, mas hoje é um fato que as nações progressivas são também aquelas onde as universidades são florescentes (DREZE e DEBELLE, 1983, p. 64).

Foi assim que a educação americana assumiu feições próprias, com a ocorrência de fatores que levaram as escolas a terem organização local e não central, sob a direção de conselhos leigos e populares. Essa inspiração, segundo TEIXEIRA (1960), surgiu do praticismo americano, que procurava valorizar o saber como instrumento e não como diletantismo e que voltava os objetivos escolares para o presente imediato.

Dar ênfase ao progresso, para Whitehead segundo DREZE e DEBELLE (1983, p. 74), era evocar uma preocupação menos “liberal”, menos gratuita e menos desinteressada do que a aspiração ao saber ou à verdade.

Para DREZE e DEBELLE (1983, p. 77), com esta proposta os Estados Unidos engajaram-se no caminho de um ensino de massas, acolhendo, no nível superior, uma proporção elevada de jovens saídos do ensino secundário. Essa realização não impediu a sobrevivência e mesmo o desenvolvimento de instituições que correspondem a uma concepção aristocrática de universidade.

Isso nos remete para a diversidade das instituições americanas, que ao lado das grandes universidades, como Harvard ou Chicago, convivem com os *Colleges* como Amherst ou Brynn Mawr, com as Universidades dos Estados do Middle West, em Michigan ou Indiana, com as múltiplas implantações da Universidade da Califórnia, com as instituições parcialmente especializadas, de fisionomia própria como os *Massachussets Institute of Technology* (MIT) ou *Iowa State*, e em grandes instituições como Columbia e Pittsburg, onde o ensino noturno tem lugar de destaque (MOROSINI, 2006).

⁴³ Alfred North Whitehead (1861-1947). Filósofo e matemático inglês.

Além disso há a experiência de instituições confessionais como Notre-Dame ou Fordham, e milhares de estabelecimentos do Norte ou do Sul, do Oeste, da cidade ou do campo, privados ou públicos, dedicados às vezes ao ensino de línguas ou à preparação profissional, ao internato ou ao externato e nos quais a maioria dos estudantes recebem sua formação de primeiro ciclo universitário, antes de deixar uma elite atingir o mestrado ou o doutorado, em um meio em que a pesquisa detém um lugar de destaque. Seria importante demarcar, em cada grupo, a individualidade de cada instituição, pois no centro de cada *College* ou universidade as diferenciações aparecem, e idéias são emitidas, experiências são tentadas.

Assim, para Whitehead citado por DREZE e DEBELLE (1983, p. 78), o mundo acadêmico constitui um verdadeiro microcosmo, no meio do qual as universidades representam o núcleo de progresso. É a partir destas que as descobertas científicas e as experiências pedagógicas se difundem na rede do ensino superior e atingem as massas.

É por isso que para TEIXEIRA (1988) este modelo de universidade apresenta-se como uma instituição aberta, superadora de todos os problemas do presente e em permanente esforço de adaptação e readaptação a um mundo em transformação.

Pelos expoentes estudos de KERR (1982) e TEIXEIRA (1988), esse modelo rejeita o formalismo, o intelectualismo e o culto ao passado. Faz a defesa da democracia, com educação igual para todos, não separa o intelectual do profissional. A pesquisa se dá em função do pragmatismo, o conhecimento, existe para uso e benefício dos homens. Para KERR (1982) tem feições e funções múltiplas, forma diferentes quadros e tipos profissionais.

O Pragmatismo⁴⁴ é o seu mais importante princípio doutrinário, e foi por meio dele que a educação americana livrou-se do intelectualismo e verbalismo e procurou aproximação com a prática.

Sobre o ensino e a pesquisa na universidade, esta tendência levou em conta o desenvolvimento tecnológico e industrial da sociedade. A universidade foi colocada a serviço das empresas, parceria que fez com que procurasse

⁴⁴ É uma filosofia oriunda dos Estados Unidos, leva em conta a experiência em todos os sentidos e adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro como útil. Expoentes: Dewey, Rorty, Putnam, Davidson e Habermas (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 9).

produzir ensino e investigação tecnológicos de alto nível (TEIXEIRA, 1988). Por este viés a pesquisa foi valorizada. As idéias refletidas na Universidade de Oxford são rejeitadas, ao mesmo tempo em que é revalorizada a idéia de Humboldt, com a Universidade alemã. Para KERR (1982) isso se justifica em uma sociedade científica e tecnológica que não pode isolar-se da sociedade.

Para TEIXEIRA (1968) a universidade americana surgiu a partir de uma tradição em que a educação tinha na democracia uma das suas mais importantes marcas. Foi uma escola revolucionária porque rompeu com preconceitos milenares. A educação escolar era para todos, não havia um ensino especial para alguns (elite), ensina-se aquilo que cada um e todos possam vir a precisar. Assim, predominou a escola comum e a educação tinha continuidade desde o primário até o superior. A escola não era a escola de alguns, mas de todos, era uma escola voltada para o presente.

Na esteira democrática e pragmática a universidade americana assumiu princípios de diversidade e multiplicidade, o que foi designado por KERR (1982) como multiversidade⁴⁵ que congrega inúmeras comunidades, servindo à sociedade, buscando a igualdade e abrangendo o passado, o presente e o futuro, atingindo diferentes tipos e possibilidades de educação.

Na visão de SOUSA SANTOS a idéia de multiversidade foi emergindo ao longo de um tipo de intervencionismo ancorado em uma tradição que remonta às *land grant universities*, portanto é:

[...] muito sucintamente, uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não-estatais. Trata-se de uma instituição no centro dos acontecimentos, e podem ter tanto a colaboração com as forças e a CIA, como a ligação à indústria ou associações de agricultores, como a assistência técnica aos países de terceiro mundo; o apoio às escolas das zonas urbanas degradadas, a organização de “clínicas de vizinhança” para as classes populares, a assistência jurídica e a judiciária aos pobres (2000, p. 206).

Já para WHITEHEAD (apud DREZE e DEBELLE, 1983, p. 65), a contribuição deste modelo de universidade para o progresso se situará como deve ser, no plano de valores intelectuais, antes de tudo; o papel das “artes

⁴⁵ Sobre isso KERR (1982) exemplifica a experiência da Universidade da Califórnia com uma despesa de meio bilhão de dólares, 40.000 empregados e 10.000 disciplinas (SOUSA SANTOS, 2000, p. 206).

liberais” seria duplamente reconhecido mesmo em uma educação técnica. Insiste ele, também, que a cultura e a ciência devem desembocar na ação e encontrar a vontade do progresso, em vez de serem consideradas como um fim em si mesmas. A educação deve ser seguramente útil, qualquer que seja nosso fim na vida.

Se estas idéias forem comparadas às concepções de Newman e de Jaspers, parecem-nos menos “aristocráticas”, no sentido de que o serviço da sociedade é diretamente lembrado, e o perigo da “torre de marfim⁴⁶” acadêmica é afastado, justamente porque insistem nos aspectos múltiplos da obra em progresso, desde a concepção até a realização concreta, pela preocupação de fazer viver a teoria aplicando-a, de modo que a aventura do espírito desemboque na ação.

Na idéia de WALLERSTEIN (1969, p. 29) a crítica fundamental a este modelo de universidade corre por conta de que com sua total disponibilidade para ser funcionalizada e financiada, acabava por se tornar dependente dos interesses e grupos sociais, ou seja, da classe dominante, do *establishment*, recusando-se a estabelecer as próprias prioridades sociais e a propor alternativas para os problemas e necessidades sociais, rendendo-se à subserviência e à passividade, ainda que sob a capa do ativismo. Portanto, para este autor, “a questão não está em decidir se a universidade deve ou não ser politizada, mas sim em decidir sobre a política preferida, quando as preferências variam”.

Para KERR (1982) a multiversidade, na universidade americana atendeu diferentes graus e tipos de ensino, formou quadros científicos e humanistas e garantiu diferentes tipos de profissionais. Possibilitou ainda que cada universidade desenvolvesse organização própria, com liberdade de investimentos, respeitando os financiadores privados, sendo ágil e competitiva e superando os entraves da burocracia.

Para DREZE e DEBELLE (1983, p. 78) trata-se de uma rede diferenciada, na qual a idéia de universidade torna-se efetiva em algumas instituições de elite, mas é a massa que recolhe os frutos do progresso, na medida em que contatos estreitos e bons canais de comunicação circulam entre

⁴⁶ As críticas dão conta de um saber encerrado em si mesmo, em uma estrutura em que a circulação do conhecimento se fecha no próprio nascedouro.

os elementos da rede. São destacados a mobilidade dos estudantes e dos professores, além da importância dos meios de comunicação social, que flexibilizam o sistema, desentrevando as permutas.

Assim, a concepção norte-americana influenciou não apenas as universidades européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil esta concepção foi amplamente difundida a partir da reforma universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades.

No entanto, cabe salientar que foi segundo o espírito educacional, social e econômico capitalista que floresceu a universidade americana, delineada pelos objetivos do pragmatismo, da democracia, da pesquisa e do pluralismo.

Na América Latina podemos falar em um modelo de universidade humboldtiano, ou universidade da produção do conhecimento, ou em um modelo francês napoleônico, da faculdade isolada e auto-suficiente, mas não podemos jamais esquecer que nossa universidade se destaca pela presença de um *modelo político latino-americano* que perpassa o ambiente acadêmico, projetando para a sociedade os anseios de democracia e justiça social. A presença forte desse modelo tem garantido liberdade, renovação e inovação do aparato universitário em nossas sociedades, o que podemos observar também no estabelecimento de relações entre os países.

3.1.5 Modelo de Universidade Latino-americana

Este modelo conseguiu demarcar peculiaridades importantes, pois sua identidade começou a ser construída ao início do século XX, através da Reforma de Córdoba⁴⁷, de tal maneira que palavras de ordem como “liberdade dentro da aula e pela democracia fora dela” demonstraram a amplitude dos horizontes e a extraordinária visão antecipatória dos estudantes que fundamentaram as idéias de 1918, idéias que se disseminaram pelo continente.

⁴⁷ O movimento irrompe nos fins de 1917, com um protesto do Centro dos estudantes de engenharia contra as normas dos decanos sobre as novas condições de freqüência às aulas e diante da decisão do Conselho superior de não tomar em consideração nenhuma solicitação dos estudantes e desencadeia uma série de conflitos e mobilizações estudantis que se desdobram ao longo de 1918.

Portanto, a manifestação dos estudantes de Córdoba tornou-se uma bandeira de liberdade para as universidades que cedo surgiram na América e que cristalizaram, em seu agir, formas de governo e de transmissão de conhecimentos que perpetuavam o atraso, a dependência e o subdesenvolvimento.

Foram princípios básicos do Manifesto de Córdoba (1918) o co-governo estudantil, a autonomia política, docente e administrativa, a eleição dos dirigentes universitários, a seleção dos docentes através de concursos públicos, a fixação de mandatos com prazo fixo e a apreciação da eficiência e da competência do exercício do cargo, a gratuidade do ensino superior, a implantação de cátedras livres ao lado de cursos livres, podendo os estudantes optar pelo ensino na cátedra ou no curso, a livre freqüência às aulas, a liberdade docente e a responsabilidade política com a nação e a defesa da democracia.

No caso do Brasil, este modelo latino-americano ou de democratização fortaleceu-se ao lado do profissionalizante napoleônico, sendo gestado ainda no período populista do governo brasileiro, durante a crise do modelo econômico de substituição das importações, que se fez acompanhar pela necessidade de cooptação das camadas médias com anseios de mobilidade social através da educação. Em 1964, deu-se a desmobilização da comunidade acadêmica por meio do controle ideológico sobre a universidade e a sociedade, sufocando os germes deste modelo institucional.

Observa-se, porém, que os preceitos de Córdoba fundamentaram as chamadas “novas” universidades a partir de meados do século XX, nas quais especialmente as reformas universitárias foram objeto das disputas estudantis, disputas cujas bandeiras de luta política traziam o olhar voltado para os princípios de Córdoba. Cabe mencionar que a inspiração do projeto da UnB,⁴⁸ idealizado inicialmente por Darci Ribeiro e corroborado por Anísio Teixeira, foi construído sob este signo.

Entretanto, segundo MOROSINI et al. (1998, p. 20), de forma similar aos sistemas de ensino superior da América Latina há no ensino superior brasileiro

⁴⁸ Sobre isso ver maiores detalhes em OLIVEIRA, J. DOURADO, L. e MENDONÇA, E. Unb: da universidade idealizada a universidade modernizada. IN: MOROSINI, M. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. INEP. Brasília. 2006. p. 145-69.

uma identidade fragmentada e próxima a um modelo híbrido, resultante do jogo de idéias e ideologias, frente a uma realidade variável e em permanente alteração.

Contemporaneamente a cooperação internacional na América Latina, antes de ser uma imposição do reordenamento capitalista, seria uma decorrência do espírito de integração proposto em Córdoba. A cooperação continua sendo para as universidades latino-americanas, portanto, uma questão de identidade, haja vista as publicações conjuntas, que vem circulando entre os países, bem como o sentimento comum de indignação com a perpetuação de injustiças, aliados à luta pela democracia, não só na universidade, mas em toda a sociedade. As grandes universidades do mundo sempre tiveram um objetivo de internacionalização e o colocaram em prática através de ações, muitas vezes de caráter apenas solidário, mas o fizeram com gestos concretos voltados para a produção e divisão de conhecimentos, metodologias científicas e avanços tecnológicos.

Nesse moderno espírito de cooperação internacional, podemos citar a AUGM,⁴⁹ que dá sustentação a uma prática existente de fato no âmbito geopolítico da América Latina. Podemos elencar cinco grandes programas que vêm consolidando a esfera do espaço comum regional: Núcleos Disciplinares, Comitês Acadêmicos, Mobilidade Acadêmica, Cátedras UNESCO e Jornadas de Investigação para Jovens Cientistas. Estes programas envolvem atividades de cooperação sob a responsabilidade de cada universidade.

⁴⁹ A AUGM, organização não governamental, civil, sem fins lucrativos, foi criada em Montevideu em 1991, sendo integrada por 21 universidades de 6 países. Na Argentina (8): Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Entre Ríos, (UNER), Universidade Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad de Mar del Plata e Universidad de Tucumán (UNT). No Brasil (8): Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). No Paraguai (2): Universidad Nacional de Asunción e Universidad Nacional del Este. No Chile (1): Universidad de Santiago de Chile. Na Bolívia (1): Universidad Autónoma Juan Misael Seracho. No Uruguai (1) Universidad de la República do Uruguai (UDELAR). Disponível em: http://www.grupomontevideo.edu.uy/Universidades/Universidades_Uruguay.htm. Acesso em: 03 jan. 2008.

3.1.6 Modelo de Universidade da Cultura (Espanha)

No início do século XX, surgiu na Espanha a proposta da Universidade da Cultura, cunhada pelo filósofo espanhol Ortega y Gasset,⁵⁰ cujo pensamento compreendia que a cultura tem um compromisso a cumprir na sociedade (ORTEGA Y GASSET, 1999).

Segundo SOUSA SANTOS (2000, p. 188), este autor insurgiu-se contra a universidade alemã por considerá-la uma “beatária idealista” na qual havia uma força criadora que ela “não tem nem pode ter”. Enquanto instituição, Ortega y Gasset a considerava “uma coisa deplorável”.

Segundo ORTEGA Y GASSET (1999), um dos principais problemas de sua época era a facilidade com que as massas encampavam doutrinas ideológicas baseadas no comunismo e no fascismo. Portanto, em uma sociedade composta por classes e massas incultas e atrasadas, cabe a liderança aos que têm melhor formação.

Frente a isso, Ortega y Gasset entendia que a universidade tem uma função importante na sociedade, logo, deve superar o comportamento das massas e liderar o avanço histórico. No entanto, para Ortega y Gasset, cabe à universidade afastar-se do perigo de modelos universitários espelhados nos modelos alemão, inglês e francês e do perigo da intergração entre a pesquisa e o ensino profissional.

No que tange às funções da universidade, Ortega y Gasset menciona três: o ensino das profissões, a pesquisa científica e a formação dos homens da ciência e a transmissão da cultura. Para SOUSA SANTOS (2000, p. 188), Ortega y Gasset não ia muito além de Jaspers.

Para ORTEGA Y GASSET (1999), a competência de uma universidade está em formar bons profissionais. Ela deve também ser inseparável da ciência e precisa desenvolver também pesquisa científica. Fazer pesquisa é descobrir a verdade ou demonstrar o erro. A cultura geral⁵¹ é que tem de realizar a integração entre a formação de profissionais e a realização da pesquisa, culminando assim em uma das funções da universidade.

⁵⁰ José Ortega y Gasset (1883-1955). Filósofo

⁵¹ Para ORTEGA Y GASSET (1999, p. 231), cultura geral é a percepção do tempo e espaço em que se vive, e acima de tudo do sistema vital que a integra.

ORTEGA Y GASSET (1999) comparava a vida a um caos, uma selva, uma confusão, na qual em qualquer condição era preciso ser culto, alcançar seu tempo. Sugeriu que o homem culto deveria dominar áreas como física, biologia, filosofia, história e sociologia.

No entanto, quando Ortega y Gasset indicou as funções da Universidade da Cultura ressaltou que a função principal era o ensino das grandes disciplinas culturais que compreendem a imagem física do mundo (física); temas fundamentais da vida orgânica (biologia); processo histórico da espécie humana (história); estrutura e funcionamento da vida social (sociologia) e plano do universo (filosofia) para a formação dos profissionais, pesquisadores e cientistas. Por meio destas disciplinas, Ortega y Gasset enxergava o melhor meio de formação do homem culto. Isso o levou a propor a criação da Faculdade da Cultura, que teria influência nas diferentes áreas. Para este autor a universidade deveria ser a instituição da profissão, da ciências e o *locus* do ensino das grandes disciplinas culturais.

Cabe reforçar que entre as funções estudadas por ORTEGA Y GASSET (1999) para a universidade está a formação profissional, distante do profissionalismo e do especialismo. A universidade é o local da ciência, portanto, da pesquisa. É o chão onde o homem se apóia. Tem como funções principais o ensino da cultura ou das idéias vivas do tempo em que se vive.

Apresentamos seis modelos de universidade no plano histórico cujo imaginário persiste em nossos dias. Dado o modo como ainda brotam imagens específicas de um modelo clássico de instituição, voltado para a pesquisa e o ensino no imaginário simbólico dos acadêmicos, conviver concretamente com os atuais “modelos” envoltos em contradições e tensões faz com que estas imagens percam pouco a pouco sua centralidade no jogo de disputas paralelas, para outros “tipos” de instituições que estão emergindo, quer seja pela pressão da sobrecarga funcional, quer seja pelas políticas globais da diferenciação/diversificação, que mais adiante estudaremos, correndo permanente o risco de descaracterização.

Desse modo, se consideramos o funcionamento da universidade em todos os países, notaremos que a idéia de universidade liberal, de uma parte, e a função da universidade como *quase* serviço público, de outra parte, constituem dois pólos, entre os quais todas as universidades do mundo inteiro

se encontram, hoje, internamente dilaceradas, mesmo se a forma jurídica as torna mais próximas de um ou outro pólo. Porém, não restam dúvidas de que foram os “alemães” que mais influenciaram a universidade, e escreveram sobre *die Idee universitat*, porém, em parte alguma a universidade não encarna mais apenas esta idéia.

Em síntese, neste capítulo tratou-se de seis modelos, reconhecidos hoje como modelos clássicos de universidade, classificados no plano *histórico*, que se consolidaram ao longo dos séculos XVIII, XIX e que ainda hoje servem de referência como conceitos bastante genéricos. Na continuidade, passamos a apresentar as novas modalidades, formatos e tipos de IES.

3.2 Novas modalidades, formatos e tipos de IES: a reconfiguração da Educação Superior

Se ainda dentro do idealismo alemão, em 1946, JASPERS definia a eterna missão da universidade “como sendo o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (apud SOUSA SANTOS, 2000, p. 119), especialmente por meio de seus três grandes objetivos, a verdade, a investigação e a ciência, para SOUSA SANTOS (2000) essa perenidade de objetivos só foi abalada na década de 1970, devido às pressões e às transformações a que foi então sujeita a universidade.

Mesmo assim, em um nível mais abstrato, manteve a formulação de seus objetivos e os três mais importantes fins da universidade se transformaram na investigação, no ensino e na prestação de serviços. Porém, ao longo do tempo, as universidades trazem em sua trajetória semelhanças, principalmente na função ensino. Entretanto, a universidade de hoje rompe com o padrão uniforme da época medieval e moderna, e também com os modelos clássicos, pois apresenta uma organização e finalidades multifuncionais que pouco se aproximam do plano histórico mantendo, pois, ligações com o mercado e a economia. Desta forma os modelos de IES tornam-se híbridos ou guardam resquícios de funções tradicionais e históricas,

porém se aproximam de tipos e formatos plasmados pela diversidade e pela diferença para atender aos múltiplos apelos do econômico e do social.

Diante do amadurecimento de fenômenos como a diferenciação e a diversificação⁵² faz-se necessário refletir sobre o que existe neste início de século, que podemos chamar de “novas modalidades, formatos ou novos tipos de IES”, especialmente diante de aspectos de transformação da economia como a transnacionalização e a internacionalização (IDES),⁵³ bem como sobre os indicadores de sua influência no sistema de Educação Superior. Tais aspectos fazem emergir novas reconfigurações para a Educação Superior que talvez nos impeçam de empregar a tradicional designação de modelos. Neste momento nos inclinamos pelos termos modalidade, formato e tipo de IES.

No entanto, para continuar o debate e aprofundar o viés da análise sobre o surgimento de novas modalidades, formatos e tipos de IES, aliamos os estudos de SOUSA SANTOS (2006) e MOROSINI (2006) ao de LEITE (2006), que, ancorado na tese denominada redesenho capitalista das universidades,⁵⁴ resultante da ordenação capitalista global, têm sido o responsável pelo acirramento na disputa por modelos inovadores, que na linha da diversificação denominamos de “novas modalidades e formatos”.

Podemos destacar o trabalho de CLARK (1998), a partir da observação do caso de universidades inovadoras pertencentes ao Consórcio Europeu de Universidades, que classificou a denominada Universidade Empreendedora, Inovadora ou Sustentável⁵⁵ no conjunto de IES que buscam fortificar elementos

⁵² Políticas que têm sido implementadas pelo Banco Mundial para a organização dos sistemas de ensino superior. Para CAREGNATO (2004, p. 18) não há consenso sobre a utilização destes termos para expressar os diferentes tipos de IES. SGUISSARDI (2000) usa o termo diferenciação institucional para o caso de ampliação dos tipos de IES e o termo diversificação para indicar a ampliação das fontes de financiamento. Nesta tese, será utilizado de forma harmônica, consensual e indissociável, de acordo com as prerrogativas do Banco Mundial (1994), que sugerem que devem ser tomadas “medidas que visam à diferenciação institucional pela diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes”, portanto, expressam a heterogeneidade de formatos institucionais.

⁵³ Segundo MOROSINI (2006), é considerado como internacionalização da Educação Superior qualquer esforço sistemático que objetive tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho, e está baseada em relações entre nações e suas instituições.

⁵⁴ “Uma performance institucional marcada pela comoditização do conhecimento, da ciência e da tecnologia, produzida pela nova gestão que favorece a comercialização privada e as operações com lucro nos campi” (LEITE, 2002, p. 59).

⁵⁵ O empreendedorismo associado conceitualmente aos modelos de universidade surgiu na segunda metade do século XX. A partir de experiências em universidades como MIT, Stanford e Harvard surge o conceito de Universidade Empreendedora, que agrega uma nova missão voltada ao desenvolvimento econômico e social, além do ensino e da pesquisa. Isso aproxima

institucionais para a transformação, o que inclui a diversificação da base financeira; o fortalecimento do centro diretivo institucional; a expansão do desenvolvimento periférico; estímulo à comunidade acadêmica e consolidação da cultura empreendedora integrada.

Porém, a idéia de empreendedorismo surgiu no século XVIII, no contexto da Revolução Industrial, mas foi SHUMPETER (1997), no século XX, que consolidou este conceito e associou empreendedorismo à inovação. McCLELLAND (1972) aborda os aspectos comportamentais do empreendedorismo. A partir disso no quadro abaixo definimos algumas modalidades, formatos e tipos de Educação Superior.

Quadro 2 – Síntese de novas modalidades, formatos e tipos de Educação Superior

NOVAS MODALIDADES E FORMATOS	CONCEITO
Universidade Liberal e Híbrida	Instituição tradicional, autônoma, sem ligação com os mercados, passa a sobrepor critérios de mercado às suas tradicionais funções e atividades.
Universidades Globais	IES que oferecem e vendem produtos, cursos e diplomas, com divulgação ampla na internet, jornais e revistas nacionais e internacionais, tendo um grande numero de alunos ao redor do mundo. Em geral oferecem cursos a distância.
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)	Autarquias federais que ministram cursos de ensino superior de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio.
Universidade Aberta	Constituída por IES públicas. Desenvolvimento de cursos de formação inicial, continuada, conclusão dos estudos. Reintegração dos idosos na troca de informações com os jovens. Basicamente desenvolve-se pela educação a distância com apoio em TICs.
Universidade Corporativa	IES que não outorga títulos ou graus acadêmicos, oferece programas específicos voltados para a missão e objetivos das empresas.
Universidade de Massa	IES com ingresso massificado de estudantes, em geral trabalhadores, privilegiando a distribuição e a transmissão de conhecimentos diante da produção.
Universidade Multicampi	IES com estrutura física distribuída em vários espaços geográficos. Favorece a interiorização da Educação Superior. Busca o desenvolvimento da região onde está inserida.
Universidade Regional	IES com inserção em vários municípios do seu entorno, integrada à comunidade, visa a valorização do homem no contexto econômico e social da região.
Universidade Virtual	IES que opera com equipe multidisciplinar e heterogênea, que constrói um espaço de ensino a distância. Não há hierarquias fixas. Técnicos, professores, tutores, monitores, moderadores têm papel importante. Usa tecnologias de informação e comunicação. Pode funcionar a distância e com algumas atividades presenciais.

a universidade das demandas da sociedade onde está inserida e coloca a academia como importante vetor de desenvolvimento econômico e social. A partir disso a academia tem vivenciado as tensões geradas pelo novo ambiente, alterando a sua missão de ensino (original), pesquisa e desenvolvimento econômico e social. A primeira revolução ocorreu no final do século XVII nos EUA, agregando a pesquisa como missão da universidade, além das atividades de ensino (JENCKS e RIESMAN, 1968).

Universidade de pesquisa de âmbito global	Modelos de IES que dominam a produção do conhecimento no mundo e lideram em vários aspectos da pesquisa, em especial na área da ciência e da tecnologia mais avançada. Recebem fundos de pesquisa dos governos e das empresas e fundações e ex-alunos. São conhecidas como as <i>World class research universities</i> ou <i>Leading research-oriented universities</i> .
Universidade Periférica	Modelo de IES que inclui os <i>Community Colleges</i> (primeira etapa alternativa da Educação Superior norte-americana). Também são incluídas nesta categoria as IES que tem papel regional. São peculiares de países em desenvolvimento ou países pequenos que dependem de países centrais para a pesquisa, a comunicação do conhecimento e o treinamento avançado de recursos humanos. É difícil que tenham um papel destacado na Educação Superior internacional.
Universidade Comunitária	IES privadas de caráter público-não estatal. Universidades, em geral, instituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade, cujos bens em caso de dissolução da IES reverterem para o Estado ou a comunidade.
Universidade Neonapoleônica ou Neoprofissional	Denominação dada por SGUISSARDI (2000) para as novas IES brasileiras por estarem mais adequadas ao modelo de universidade napoleônica de faculdades e escolas isoladas de ensino profissionalizante. Universidades de ensino, escolas profissionais.
Universidade Neohumboldtiana	Universidade com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral e com Pós-Graduação consolidada.
Universidade Filantrópica	Instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas e que os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar, as atividades do Estado, sem qualquer remuneração. Com isso recebem isenção de impostos (IR, ISS, INSS e IPTU).
Universidade Empreendedora, Inovadora ou Sustentável	Modelo de CLARK (1988). IES que buscam fortalecer elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelamente a novas mudanças, como a diversificação da base financeira; a fortificação do centro diretivo institucional; a expansão do desenvolvimento periférico; o estímulo à comunidade acadêmica e a consolidação da cultura empreendedora integrada.

Fonte: Compilação de diferentes autores por FÉLIX (2008).

Cabe mencionar que a maior parte desses tipos ou novos formatos de IES consta no Documento *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for tertiary education*⁵⁶ (BANCO MUNDIAL, 2003) e trata de uma segunda onda de diversificação que aparece com novas formas de competição, que transcendem limites geográficos, institucionais e conceituais, portanto representam atores e instituições que emergem no mercado da educação terciária sem fronteiras.

Transnacionalização da Educação Superior

A transnacionalização é resposta a uma das principais transformações da economia mundial. Portanto, as transformações recentes que no capitalismo

⁵⁶ Ver trabalho de CAREGNATO (2004).

mundial alteraram substancialmente as condições nacionais de produção na sociedade, tornando-se muitas vezes, em articulação com novas condições de âmbito subnacional, regionais ou locais.

Esse impacto na economia, que é protagonizado por multinacionais converte as economias nacionais em locais⁵⁷ e dificulta, muitas vezes, os mecanismos de regulação nacional, sejam estatais, patronais, sindicais. Sobre isso SOUSA SANTOS nos alerta que:

[...] a descida vertiginosa na quantidade de trabalho vivo necessário a produção das mercadorias, faz com que seja possível algum crescimento sem aumento de emprego; o aumento do desemprego estrutural gerador de processos de exclusão social agravados pela crise do Estado-Providência; a enorme mobilidade dos fatores de produção e a conseqüente deslocalização dos processos produtivos tornadas possíveis pela revolução tecnológica e pelo fato do trabalho ter se transformado num recurso global sem que se tenha criado um mercado global de trabalho; o aumento da segmentação dos mercados de trabalho, de tal modo que nos segmentos degradados os trabalhadores empregados permanecem, apesar do salário, abaixo do nível de pobreza, enquanto em outros segmentos protegidos a identificação como trabalhador desaparece, dado o nível de vida a autonomia de trabalho e o fato de os ciclos de trabalho e de formação se sobreporem inteiramente (2006, p. 287).

Portanto, dessa forma, a nova economia, que se duplica no modelo neoliberal, imposto pelos países centrais aos periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, através de instituições financeiras (FMI e BM) dominadas pelos primeiros, responsáveis pela saturação da procura de muitos dos bens de consumo de massa que caracterizaram a civilização industrial,⁵⁸ afeta prioritariamente o *Welfare State*, no que diz respeito à oferta pública de bens coletivos, como saúde, transporte, habitação, segurança e educação.

Pelas regras dessa nova economia política, as economias nacionais devem ser abertas ao comércio internacional e os preços domésticos devem se conformar aos preços do mercado internacional; as políticas fiscais e monetárias podem ser orientadas para o controle da inflação do déficit público e para a estabilidade da balança de pagamentos; os direitos de propriedade

⁵⁷ A burguesia nacional é hoje o efeito local ou o efeito das ligações locais da burguesia transnacional (SOUSA SANTOS, 2006, p. 288).

⁵⁸ Para SOUSA SANTOS (2006, p. 290), de tudo isto, o Estado Keynesiano, com ênfase na gestão centralizada, no pleno emprego, na redistribuição e na primazia da política social parece dar lugar a um Estado Schumpeteriano, menos centralizado e menos monopolista, centrado na inovação e na competitividade, dando primazia à política econômica em detrimento da política social. Nisto consiste o movimento do *Welfare State* para o *Workfare State*

protegidos contra as nacionalizações, as empresas nacionais podem ser privatizadas, a legislação trabalhista deve ser flexibilizada, reduzindo ao mínimo, assim, a regulação estatal da economia e do bem-estar social.

No entanto, essa questão da transnacionalização na área educacional, muito especialmente no que se refere à Educação Superior, de modo geral não é um fato novo. É um processo que perdura desde as universidades europeias medievais, tanto que, tradicionalmente, a cooperação internacional informal e o intercâmbio entre alunos e professores, bem ou mal, sempre existiu e funcionou. Nos últimos anos, porém, de modo mais específico e centrada em um objetivo, avançou para um novo patamar: agora convivemos com um novo processo de transnacionalização mais profunda e de lógica exclusivamente mercantil.

Frente a isso, SOUSA SANTOS (2006) nos fala também de uma transnacionalização da Educação Superior e universitária, uma vez que as previsões de crise para a universidade,⁵⁹ feitas por ele há mais dez anos atrás, cumpriram-se além do que ele próprio esperava, pois como estas estão intimamente ligadas, só poderiam ser enfrentadas conjuntamente, portanto a concentração na *crise institucional* levou a uma pseudo-resolução das duas outras crises, ou seja, a *crise de hegemonia* pela crescente descaracterização intelectual da universidade e a *crise de legitimidade*, pela crescente segmentação do sistema e pela desvalorização dos diplomas universitários.

Essas debilidades institucionais identificadas, ao invés de servirem de justificativas para a elaboração de um programa político pedagógico de reforma da universidade, ajudaram a declará-la aberta à exploração comercial, pois está em curso a globalização neoliberal da universidade, na qual a transnacionalização têm parte ativa.

A opção foi, pois, pela mercadorização da universidade. Identifico neste processo duas fases. Uma que vai além da década de 1980 até meados de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. A outra, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco

⁵⁹ Por uma perspectiva sociológica o autor denuncia a crise da universidade. A noção de crise adota matizes diferentes, desde a crise de organização interna, perda de autonomia, de reconhecimento público sobre sua função na sociedade. O autor classifica tal crise em três tipos: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

Mundial e da Organização Mundial do Comércio (SOUSA SANTOS, 2000, p. 17).

Frente a isso o autor aponta que há dois processos marcantes que correspondem a duas faces da mesma moeda: “o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 90). Estes constituem os pilares de um amplo projeto global de política universitária objetivando mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem produzido, transformando-a em um campo de valorização do capitalismo educacional. Para o autor este projeto de médio a longo prazo comporta níveis e formas diferentes. Distinguindo dois níveis, considera que um leva à mercadorização, que consiste em:

[...] induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital industrial. Neste nível, a universidade mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta (SOUSA SANTOS, 2006, p. 18).

O outro procura eliminar a distinção entre universidade pública e universidade privada, como bem público, de modo que:

[...] possa transformar a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado de gestão universitária, de plano de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (2006, p. 19).

Mas frente à dominância destas condições, certamente que para mexer nas instituições, antes, é preciso privar o Estado Nacional de sua capacidade de regulação sobre elas, portanto, frente à questão da transnacionalização da Educação Superior de um lado, e a local de outro, as medidas nacionais tratarão antes de mediá-las do que de, acima delas, impor condições nacionais. SOUSA SANTOS (2006, p. 289) enxerga nisso um Estado meramente executor de políticas.

A transformação da Educação Superior em uma mercadoria educacional é um objetivo que vem ocorrendo a médio prazo, considerando-se o desenrolar da política de mundialização da economia. Esse horizonte é essencial para compreender a intensificação e o alcance da transnacionalização desse

mercado, que está em curso desde 2000, sob a guarda da OMC no âmbito do GATS,⁶⁰ sendo a educação um dos doze serviços abrangidos através da eliminação progressiva das barreiras comerciais.

Para a oferta transnacional de serviços universitários mercantis, o GATS distingue e apresenta quatro modos:

- a) *A oferta transfronteiriça.* Consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Educação a distância, Universidades virtuais, aprendizagem *online*. Por exemplo, Columbia, Stanford e Chicago e *London School of Economics* formaram um consórcio para criar a *Cardean University* que oferta cursos pela internet no mundo inteiro.
- b) *O consumo no estrangeiro.* Dá-se a provisão do serviço por meio do movimento transnacional do consumidor. Esta é a maior fatia da transnacionalização mercantil da universidade. No início de 2000, 514 mil estrangeiros estudavam nos EUA, mais de 54% eram asiáticos.
- c) *Presença comercial.* Quando o produtor privado da educação estabelece sucursais no estrangeiro para vender os serviços. Incluem-se aqui os pólos locais ou campi satélites de grandes universidades globais e o sistema de franquias (*franchise*). É a área que mais se choca com as políticas nacionais de educação, pois implica que estas se submetam às regras internacionais acordadas para o investimento estrangeiro.
- d) *A presença de pessoas.* É a deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados em um dado país, sejam professores ou pesquisadores. Tem grande futuro devido à mobilidade de profissionais.

Para SOUSA SANTOS (2006) a abrangência do projeto de mercadorização da educação está patente no seu âmbito: educação primária, secundária, superior, de adultos etc. Para ele, esta última categoria é a mais importante, porque é nela que se inclui a transnacionalização dos serviços, de testes de língua, recrutamento de estudantes e avaliação de cursos e programas, docentes e estudantes.

⁶⁰ Acordo geral sobre o Comércio de Serviços. Seus defensores vêem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de transmitir de tal maneira que possa combinar ganho econômico com maior acesso à universidade

Adiante, alerta-nos que a aplicação de todos os detalhes do GATS pode significar o fim da educação como bem público, mas reconhece que estão previstas exceções passíveis de negociações, nas quais a liberalização do comércio educacional será progressiva,⁶¹ está em curso e “é imparável”.

Sobre isso, como é de se esperar, os países periféricos e semi-periféricos serão pressionados a assumirem compromissos e muitos serão mesmo forçados a isso, como parte dos pacotes de ajuste estrutural e outros afins, impostos pelo Banco Mundial, FMI e países credores ou doadores. Dados atuais nos dão conta de que a maior parte dos países⁶² ainda não assumiu esta condicionalidade polêmica, ao menos na área da Educação Superior, como é o caso do Brasil. Porém, Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa, nações periféricas, assumiram compromissos incondicionais, ficando impossibilitadas de desenvolverem por si próprias a Educação Superior e entregando assim a fornecedores estrangeiros essa missão. Contrariamente, os EUA, a Nova Zelândia e a Austrália são os mais entusiastas, pois como exportadores de mercadorias universitárias têm muito a ganhar com a eliminação de barreiras comerciais.

Desse modo, as dificuldades que esta nova economia tem criado às forças progressistas, são imensas, no entanto, as vias de superação não estão claramente definidas. Porém, uma coisa é certa: a alternativa de um novo cosmopolitismo terá de articular diferentes formas democráticas, pois não será pelos caminhos da democracia representativa que chegaremos à globalização contra-hegemônica.

A seguir apresentamos também as idéias de MOROSINI (2006), que enfoca novas modalidades e formatos de IES, a partir do espectro do modelo econômico denominado internacionalização da Educação Superior, e que inclusive detecta tipos de IES resultantes do processo de diferenciação e diversificação no Brasil.

⁶¹ Descrito como acordo voluntário, pois serão os países a decidir os setores que aceitam ser sujeitos às regras do acordo e a definição para o início da ocorrência.

⁶² Apenas 21 países já assinaram compromissos na área da Educação Superior, apresentando propostas de negociação.

Internacionalização da Educação Superior (IDES)

Em relação a essa perspectiva, torna-se possível inferir que a definição do termo educação internacional originou-se nos Estados Unidos, e vem do período entre a II Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria. Já a internacionalização da Educação Superior surgiu após a Guerra Fria, oriunda da Europa, Austrália e Canadá.

A autora pressupõe a existência do antigo que se renovou, quando denomina modelo de internacionalização aquele que leva a um estágio em que a IES assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os setores da instituição.

Entretanto, frente às relações de internacionalização da Educação Superior e à nacionalização de objetivos da Educação Superior, segundo alguns órgãos internacionais,⁶³ sempre vão existir disputas, por conta de conceitos convergentes que acabam balançando tradições e opiniões políticas.

Por esta lógica a complexidade das relações entre educação e internacionalização, da forma como está sendo realizada, pode ser creditada à perspectiva liberalista, se considerarmos a exportação de oportunidades, e à uma perspectiva protecionista, quando consideramos a importação.

A par e passo com essa situação, não restam dúvidas de que o crescimento da economia do conhecimento tem aumentado a demanda por Educação Superior, seja pelos movimentos de educação continuada, seja por mudanças demográficas. Ante as limitações financeiras do setor público, abrem-se as comportas ao setor privado e à economia de mercado.

Assim, a importância do conhecimento e do capital humano se desenvolve na esteira das tecnologias de informação e comunicação, aumentando a relação entre internacionalização, globalização e regionalização.

MOROSINI (2006) aponta que um dos tipos de internacionalização da Educação Superior que se destaca é o *Modelo Periférico* que se caracteriza pela presença da internacionalização universitária em alguns setores da IES e/ou em algumas IES. Tem como estratégia central a cooperação internacional (intercâmbio entre alunos e professores, convênios) É um modelo

⁶³ ONU, UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL.

predominante no Brasil, salientando-se junto às atividades de pesquisa e concorrendo paralelamente com os programas de pós-graduação *strictu sensu*.

Podemos reconhecer nesta ação uma prática antiga e comum, pois dados nos dão conta de que intercâmbios mais sistemáticos, como parte de políticas públicas, ocorrem desde a década de 1930, por meio de acordos bilaterais com a Alemanha, França, Portugal, Suécia, Japão e Holanda.

Nos anos de 1970 se deu a segunda fase da internacionalização da Educação Superior, propiciada pela política nacional de ciência e tecnologia a partir dos três Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (PND), dos três Planos de desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), complementados pelos três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), sendo fomentados pela criação das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). No bojo desse período ocorreu a qualificação de professores em doutorado e pós-doutorado no exterior para posteriormente atender a demanda nacional.

Podemos perceber que este *modelo periférico* ocorre não só em nível institucional como também no sistema nacional de educação superior brasileiro, pois o Censo da Educação Superior⁶⁴ de 2006, pelo INEP, aponta que das IES brasileiras, apenas 7,0% são universidades que tem como função principal a pesquisa, seguida do desenvolvimento da pós-graduação e, com isso, da convivência da internacionalização universitária.

No entanto, para MOROSINI (2006), a graduação analisada no bojo do modelo de internacionalização periférica da Educação Superior apresenta baixo nível de internacionalização, pois pela natureza de produção de conhecimento, a universidade sempre teve como critério a internacionalização da função pesquisa, alocada nos programas de pós-graduação. Isso se justifica pelo fato do pesquisador ter autonomia em procurar estabelecer relações internacionais para desenvolver o conhecimento.

Outro pressuposto que acreditamos ser determinante é que a função ensino vivenciada nos cursos de graduação é controlada pelo Estado brasileiro, que regula o processo de credenciamento e recredenciamento de uma

⁶⁴ O Censo da Educação Superior coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no país, incluindo curso de graduação, presenciais e a distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia deste nível educacional. As IES respondem ao questionário do Censo por meio da internet, com base nisso, o INEP apresenta de modo detalhado o Censo da educação de um nível em constante expansão e diversificação.

Faculdade ou IES, e de autorização e reconhecimento de cursos superiores, adequação de diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional, reconhecimento de títulos e diplomas de cursos realizados no exterior. Em virtude disso, dá-se a dependência das políticas do Estado, sob a autonomia da função ensino no contexto da IDES. No entanto, não podemos desconhecer que com a expansão da globalização, a importância da educação no panorama internacional tem dado destaque à função de internacionalização, especialmente entre os blocos econômicos. Sobre isso MOROSINI nos adianta que:

[...] estratégias de circulação de títulos e diplomas de nível superior, tais como a dupla diplomação, a graduação sanduíche, a acreditação de títulos e diplomas outorgados em outros países e a transferibilidade de disciplinas e créditos realizados no exterior, estão sendo propostas. Isso ocorre tanto na União Européia como na América Latina, por exemplo, o projeto 6X4/UEALC⁶⁵ e o Processo de Bolonha, na União Européia (2006, p. 108).

Para MOROSINI (2006), a revelação da existência e adaptação do modelo de IDES periférico, não exclui os outros modelos, portanto “convive e sobrevive” apesar do neoprofissional, do neohumboldtiano (SGUISSARDI; 2005), inclusive com o da universidade inovadora e sustentável de CLARK.

Quadro 3 – Modelo periférico de internacionalização da Educação Superior (IDES)

UNIVERSIDADE	PONTO FORTE
Tradicional	Intercâmbio e mobilidade acadêmica
Neoprofissional	Qualidade de docentes/alunos no exterior
Neohumboldtiana	Convênios bilaterais ou multilaterais
Empreendedora	Circulação de títulos e diplomas

Fonte: MOROSINI (2006)

⁶⁵ O projeto tem como estratégia operacional a harmonização de cursos universitários para a circulação de diplomas entre países ibero-americanos. O projeto estuda as carreiras profissionais de Administração, Medicina, Química Engenharia Elétrica e Matemática, mediante quatro eixos de análise: competências profissionais, critérios acadêmicos, avaliação e acreditação, formação para a pesquisa e a inovação. UEALC, Espaço Comum de Educação Superior entre a União Europeia, América Latina e Caribe.

Outro modelo central, que vem despontando ao lado da globalização, nas últimas duas décadas, é o da *regionalização da Educação Superior*, apresentado por MOROSINI (2006) em quatro diferentes níveis, quais sejam: o *inter-regional*, que estabelece relações entre nações de uma mesma região e/ou entre instituições de educação superior de nações dentro de uma região; o *regional*, que faz uma inter-relação entre nações de um continente, o *transregional*, que demarca relações entre diferentes regiões, e o *supra-regional*, que é marcado por relações advindas do trabalho de organismos internacionais de Educação Superior, como a UNESCO.

Por outro lado, o incremento da internacionalização da Educação Superior, mantida sobre a centralidade do Estado-Nação com a prevalência da autonomia institucional, desenvolveu e consolidou também um tipo de educação transnacional, como vimos anteriormente, bastante comprometidas com as bases do redesenho capitalista acadêmico das universidades. Para MOROSINI (2006), esta detém um conceito bastante voltado à função ensino, referente, portanto, a cursos, parte de cursos ou outro serviço educacional ofertado a alunos de países diferentes daqueles em que a IES mantenedora está instalada (UNESCO, 1999).

Para o enfrentamento desse desafio, os impactos da globalização nas mudanças organizacionais da Educação Superior podem ser considerados de longo prazo. A respeito desta questão MOROSINI (2006) aponta duas interpretações opostas, ou seja: a tese da *convergência isomórfica*, que enfatiza o processo de homogeneização dos efeitos, e a tese da *divergência idiossincrática*, que prioriza o processo de respostas à globalização diferente, pluralístico e localizado. No entanto, VAIRA (2004) apresenta uma terceira interpretação, o *alomorfismo organizacional*, que integra as anteriores e interpreta a mudança como dinâmica, pois apesar de os organismos adaptarem padrões institucionais às suas estruturas formais, é possível identificar um conjunto de padrões comuns que estruturam a organização e seu comportamento.

Frente à ocorrência desses fenômenos, podemos dizer que há uma tendência de que o modelo transnacional evolua para tipos de *multinacionalização da Educação Superior*, o que compreende programas acadêmicos ou IES de um determinado país que são oferecidos em outros

países. Nesse caso, geralmente as IES estrangeiras dominam as instituições locais ou novas IES são baseadas em idéias estrangeiras e valores não locais.

Sobre isso, ALTBACH (2004) identifica quatro tipos de *multinacionalização*, a saber, estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local;⁶⁶ Modelo Universitário Padrão de exportação;⁶⁷ programas conjuntos (*Joint degrees*)⁶⁸ e McDonaldização da Educação Superior.⁶⁹

Ainda para MOROSINI (2006), esses processos denominados transnacionalização, McDonaldização, e capitalismo acadêmico, reconhecidos também por turbocapitalismo, podem levar a Educação Superior à era neocolonialista.⁷⁰ ALTBACH (2004) nos alerta que os governos fazem parte disso, especialmente quando oferecem alguma assistência às companhias instaladas em seus países. Para estes autores, isso leva as IES a se classificarem *em universidades de pesquisa de âmbito global e universidades periféricas*.

Com base na convivência com essa situação, é possível antever que o ranqueamento das IES através de avaliações internacionais se torne senso comum entre as universidades *top*,⁷¹ visto que, em razão disso, atualmente há dois indicadores de classificação, que apontam as melhores universidades do mundo, ou seja, o *ranking* da Revista *The Time* das melhores 200 universidades e o *ranking* das 500 melhores organizado pela IES chinesa Shanghai Jiao University.

⁶⁶ Tem fortes relações com IES estrangeiras, sendo supervisionado pelas mesmas e acreditado no país de origem. O currículo é o da IES estrangeira e a língua, o inglês. Ex.: Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus *campi* na Europa.

⁶⁷ A oferta de curso no exterior é feita por IES de país industrializado, geralmente para países desenvolvidos. O mantenedor pode ser uma corporação sem ligação com a educação. Ex: cursos oferecidos na Malásia por IES australianas e/ou britânicas.

⁶⁸ Programas conjuntos oferecidos por IES de educação superior em dois ou mais países.

⁶⁹ Caracterizada pela oferta de cursos ou IES no exterior, via pacote, por meio de *franchising*. A IES do exterior cede seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma IES acadêmica ou por uma firma de negócios.

⁷⁰ Uma nova era de poder e influência, na qual as corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento, não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente visando ganhos comerciais (MOROSINI, 2006, p. 113).

⁷¹ Além de Harvard, todas têm seu sucesso na forma como conseguiram harmonizar conceitos clássicos com as necessidades técnicas das formações modernas, foi o aproveitamento eclético do melhor que podia ser dado pelos três grandes modelos da universidade moderna (Humboldt, Napoleônica e Newmaniana).

Quadro 4 – Modelos de internacionalização da Educação Superior (IDES)

UNIVERSIDADES	PONTO FORTE
Universidades Regionais	Inter-relações entre países e continentes
	Entre países do mesmo continente (regional)
	Entre regiões (transregional)
	Supra-regional – organismos internacionais
Universidades Multinacionais	Campus no estrangeiro
	Padrão de exportação
	<i>Joint Degrees</i>
	MC Donaldização
Universidade de Pesquisa Âmbito Global	Dominam a produção de conhecimento no mundo
Universidade Periferia ou Modelo <i>College</i>	Peculiar nos países em desenvolvimento
Universidade TOP Humboldt, Napoleônico e Newmaniana	Conceitos clássicos com as necessidades técnicas das formações modernas

Fonte: MOROSINI (2006)

Portanto, diante da pressão do processo de globalização de caráter isomórfico, vivenciado pela atual conjuntura, a internacionalização transnacional da Educação Superior começa a produzir seus primeiros efeitos em nível nacional.

Aí entra a questão da OMC, que, continuando como está, certamente, terá sucesso na internacionalização do nosso sistema de ensino superior. Devido a essa condição, será necessário fortalecermos nosso sistema de Educação Superior, preparando-nos para esse processo de internacionalização de modo que possamos nos colocar na posição de exportadores de produtos educacionais, respaldados por uma legislação que delimite o avanço de organizações estrangeiras sobre as IES nacionais, pois isso poderá garantir a cultura nacional e preservar o Estado-Nação.

No bojo desse panorama de modelos e tipos institucionais, Leite (2006) inclui, prioritariamente também, o caso atual do Brasil, onde afirma que as IES têm seguido a tipologia ou idéia de outras instituições existentes no mundo,

(isomorfismo mimético⁷²), que privilegiam a diversificação institucional. Por isso, faz-se pertinente revisarmos adiante, às normas e parâmetros gerais, em vigor que diversificam estabelecendo novos tipos de IES no Brasil, então denominadas na legislação de organização acadêmica, sob a responsabilidade de categorias administrativas.

Sobre isso CAREGNATO (2004) nos coloca que a diversificação pode ser enfeixada em tipos ideais, que estão presentes, na estrutura das IES contemporâneas, em consequência com o redesenho capitalista.

Foi sob a pertinência de um olhar privilegiado sobre os modelos de universidade que resgatamos as matrizes clássicas e chegamos aos modelos e tipos reconfiguradas de IES, o que nos levou a refletir sob a força das reformas que a partir da nova ordem social e política (globalização) vem materializando as novas IES. Aprofundamos especialmente os referenciais de SOUSA SANTOS, MOROSINI e LEITE, autores que, imersos em fontes diversas, puderam embasar essa temática.

A partir disso, nosso propósito seguinte será trabalhar a prática da avaliação do ensino superior como um forte elemento impulsionador de mudanças no modelo das universidades atuais que, através dos ranqueamentos, certamente dimensionará os modelos das universidades do futuro.

⁷² Segundo DAFT (1999), isso ocorre quando o ambiente cria incertezas simbólicas, as organizações copiam (moldam) a si mesmas baseando-se em outras organizações. Copiam modelos de qualidade e excelência como meio de minimizar a incerteza. O melhor exemplo é a prática do *benchmarking*, que significa a identificação do melhor de uma atividade comercial e depois a duplicação da técnica para criar a excelência, aperfeiçoando o processo.

4 MODELOS DE UNIVERSIDADE E TIPOS DE IES NO BRASIL

4.1 A instituição universitária no Brasil

O objetivo deste capítulo é tecer um histórico da criação da instituição universitária no Brasil, e aprofundar as políticas orientadas pelos organismos internacionais para o ensino superior na América Latina. O foco prioritário será a diferenciação, diversificação, internacionalização e transnacionalização da educação, de modo que possamos nos aproximar dos novos modelos e tipos de IES que atualmente vigoram no país, amparados por extensa legislação.

As universidades se constituíram em todos os países do mundo através da difusão e adaptação dos modelos clássicos. No Brasil,⁷³ isso ocorreu tardiamente, após quatrocentos anos de colonização.

Por isso o conceito de “universidade temporã”, na visão de CUNHA (1988), encaixa-se perfeitamente neste fato, justificado pelo país haver ficado fora do processo universitário quando o tema principal do debate no século XIX era o modelo de universidade, voltado à pesquisa e à ciência. Portanto, por mais de um século⁷⁴ perdurou este movimento de omissão, cujo resultado se traduziu na ausência de instituições destinadas a formular e a ministrar, no nível superior, a cultura nacional e a cultura científica pura. Do mesmo modo como também foi ignorada durante meio século a importância das conquistas da Reforma de Córdoba, movimento que transformou o sistema universitário argentino e sinalizou bases para o modelo da Universidade Latino-americana.

Portanto, de 1922 a 1937, a Universidade de Porto Alegre (1934) e a Universidade do Brasil (1937), no Rio de Janeiro, foram as únicas instituições universitárias em atividade, embora já existissem diversos cursos e faculdades isolados no país.

⁷³ O Brasil foi o último país a criar a instituição universidade na América Latina.

⁷⁴ Período de 1808 a 1922 (114 anos).

De fato, a primeira grande universidade brasileira surgiu em 1934,⁷⁵ a Universidade de São Paulo (USP), e representou o esforço e a vontade de intelectuais brasileiros, aliados a intelectuais franceses.

No período de 1935 a 1964, mesmo faltando-lhe a energia necessária para o salto que o país necessitava, a universidade brasileira cresceu muito. Para exemplificar esse crescimento educacional ROSSATO (2003) menciona que em 1935 havia 27.501 alunos matriculados e em 1970 esse número elevou-se para 282.653, enquanto em 1980 o contingente de professores aumentou de 3.898 para cerca de 49.451.

Na década de 1960, os professores Anísio Teixeira⁷⁶ e Darcy Ribeiro⁷⁷ tiveram uma nova idéia de universidade para o Brasil. A “universidade moderna”,⁷⁸ que foi criada na nova capital do país. No entanto, essa experiência foi interrompida por conta do golpe militar em 1964.

Dessa forma, a universidade brasileira foi destruída e ao mesmo tempo refundada. Isso ocorreu no período discriminatório militar e foi possível com a aposentadoria forçada de inúmeros professores, e também com a expulsão e exílio de outros tantos pelo novo sistema que pôs fim à liberdade de cátedra. A universidade ressurge após a Reforma de 1968, em uma estrutura mais moderna, quando se tentou criar um sistema universitário nacionalmente integrado. O sistema passou a contar com ampla disponibilidade de recursos financeiros, bem como com a construção e manutenção de prédios e novos equipamentos. Fato importante foi a concessão de bolsas de estudo no exterior

⁷⁵ Cabe destacar que a atual Universidade do Paraná reivindica haver sido criada dez anos antes da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém do ponto de vista do desenvolvimento explícito e da dimensão nacional, foi no Rio de Janeiro, em 1922 (homenagem ao Rei da Bélgica), que surgiu a primeira universidade brasileira.

⁷⁶ Anísio Spíndola Teixeira nasceu em Caetitê, sertão da Bahia, em 1900. Advogado, intelectual, educador e escritor. De 1924 a 1928, foi Inspetor geral do ensino (BA). Em 1928 estudou no *Teachers College* da Universidade de Columbia (NY). Em 1931 foi Diretor geral de instrução pública e Secretário da Educação e Cultura (DF); em 1932, é signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Em 1947 foi Secretário da Educação da Bahia, em 1951 assume a CAPES e em 1952 o INEP. Em 1964 tornou-se professor visitante de universidades americanas. Faleceu em 1971 no Rio de Janeiro.

⁷⁷ Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros (MG) em 1922, notabilizou-se por trabalhos desenvolvidos nas áreas de educação, sociologia e antropologia. Junto com Anísio Teixeira foi responsável pelo projeto de criação da Universidade de Brasília (1960), tendo sido seu primeiro reitor.

⁷⁸ Representou uma fusão dos modelos clássicos de Humboldt, Newman e do norte-americano. A universidade moderna, para Teixeira, era aquela que se propunha a alargar a cultura universitária para o ensino e a pesquisa em todos os campos do conhecimento humano (1968, p. 45).

para estudantes e professores fazerem seus cursos de pós-graduação em universidades estrangeiras.

Perante este quadro, as mudanças foram possíveis pelas reformas implementadas pelos militares, com o apoio da *United States Agency for International Development* (USAID),⁷⁹ através de financiamentos americanos, sob o patrocínio do autoritarismo militar da ditadura.

Assim, podemos afirmar que a moderna universidade brasileira é herança do regime militar e da tecnocracia americana e foi sob esta chancela que deu enorme salto qualitativo e quantitativo entre os anos de 1964 e 1985.

Esse fato é facilmente explicável pelo aumento do número de instituições, alunos e professores, mas muito especialmente pelo número de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em 1985, há mais de 37.000 docentes universitários com este grau acadêmico.

Em 1985, a democracia passou a reafirmar-se no país trazendo de volta a liberdade. O direito de escolha de dirigentes universitários, com eleição direta para reitor, tornou-se uma prática. Entretanto, passamos a enfrentar uma forte redução dos recursos financeiros, o que conduziu a universidade pública a um estado de quase abandono. A universidade pública experienciou um período de situação precária. Na época, destacou-se a árdua luta da comunidade universitária, alunos, professores e funcionários, que sempre se negaram a deixar morrer este patrimônio nacional e criaram as condições para seu crescimento. Portanto, em quase vinte anos, ocorreram muitas greves docentes,⁸⁰ que procuraram mobilizar a sociedade e os governantes para os problemas enfrentados.

Há de se reconhecer que nesta época aconteceu uma mudança do perfil da universidade brasileira, que passa da esfera de entidade pública para a esfera predominantemente privada. Portanto, deu-se um estupendo

⁷⁹ O MEC fez acordos com essa agência, denominados "Acordos MEC-USAID", com o objetivo de aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Isto se deu através da reforma do ensino: ocorreu a fusão dos cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos), que passaram a se chamar primeiro grau e a contar com 8 anos de duração; o curso científico, fundido com o clássico, passou a ser denominado segundo grau, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado terceiro grau. Com essa reforma, foi eliminado um ano de estudos, fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau, enquanto outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis (FÁVERO, 2000).

⁸⁰ Muitas greves tiveram conseqüências desgastantes, pois desmoralizaram as IFES perante a opinião pública, fragilizando as relações sociais entre estudantes, professores e funcionários.

crescimento do setor privado, que na visão de BUARQUE (2003) aconteceu de duas formas: aumento no número total de alunos nas IES privadas e perda de um projeto social nacional por parte das universidades públicas.

O que se percebe, entretanto, é que a privatização da universidade brasileira surgiu em razão do círculo vicioso da falta de recursos públicos para financiá-la, acarretando a deterioração das instalações, equipamentos e salários. A oferta das universidades particulares foi, portanto, uma consequência inevitável.

Diante de um país que acabava de sair do desenvolvimentismo liberal de Estado para adentrar o neoliberalismo, que partia do protecionismo estatal para a liberação da economia, que convivia com uma inflação descontrolada, tornou-se difícil arcar com os gastos públicos sem o financiamento dos organismos internacionais. Para BUARQUE (2003), adicione-se a tudo isso a perda da mística nacional em relação ao futuro e todas as condições estavam colocadas para a crise da universidade brasileira.

Com o agravamento da crise mundial, ladeada pelo fato positivo de seu crescimento advindo de sua capacidade de resistência e o fortalecimento das agências de fomento como a CAPES e o CNPq, o século XXI encontra uma universidade de qualidade questionável, de grande ativismo corporativo e de lamentável desmotivação acadêmica.

É com este panorama que o Brasil e a sua universidade ingressam no novo milênio. Temos agora um governo que por seus planos e projetos se comprometeu com a transformação da universidade em uma instituição de ponta, em termos mundiais. Na visão de BUARQUE, para tal, será necessário:

[...] atender as necessidades emergenciais de uma instituição heróica, mas abandonada; organizar um sistema universitário que se tornou caótico devido ao crescimento descontrolado do setor privado, simultâneo ao encolhimento do setor público; e refundar a universidade segundo as exigências do momento histórico pelo qual passa a humanidade (2003, p. 44).

Portanto, frente a esta pesada herança, cabe aqui um recorte, para tratarmos das implicações dos efeitos das políticas de diferenciação e de diversificação que têm sido implementadas sobre a organização do sistema de ensino superior. Até então tal sistema fora questionado por fazer prevalecer um

modelo de universidade mantenedor da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e a partir da política governamental dos anos 90 vem se caracterizando, de forma gradual, a ruptura com a indissociabilidade deste tripé.

4.2 O binômio diferenciação e diversificação na Educação Superior brasileira

O intuito dessa seção é demonstrar que a diferenciação e diversificação é um fenômeno que aparece e se consolida de acordo com os processos históricos das sociedades e de seus sistemas educacionais, tendo se constituído em um fato marcante tanto em países defensores do modelo clássico de universidade, como naqueles que nunca conseguiram resolver esta questão. Para efeito disso, além de noções gerais, será priorizada a adequação desse fenômeno no caso do Brasil.

Se para SOUSA SANTOS (2000), ao se falar em “universidade”, sua notável continuidade institucional, sobretudo no mundo ocidental, sugere que seus objetivos sejam permanentes, o mesmo já não se pode dizer das contradições entre as diferentes funções que essa instituição acumulou nas últimas décadas, perdendo, pois, a sua hegemonia.

Essa perda de identidade só foi possível porque a universidade se distanciou da realidade, a partir de estratégias de ocultação e de compatibilização com a força das políticas de diferenciação e diversificação. Tal fato atingiu as novas IES, o que se constitui, atualmente, segundo SOUSA SANTOS (2000), no centro do debate da “sociologia das universidades”.

Para se compreender as questões relacionadas ao binômio diferenciação e diversificação é oportuno destacar que há considerações expressas em documentos⁸¹ acerca do ensino superior em uma perspectiva

⁸¹ Documentos de órgãos internacionais que balizam este tema: UNESCO: Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior (1995); *O ensino superior: visão e ação* (CMES 1998) e *Paris 1998 + 5: Seguimento o revision de la Conferência Mundial sobre Educação Superior de la UNESCO* (CMES: 2003); BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la Experiencia.* (1994); *Higher Educación in Developing Countries: peril and promise*, denominado *The Task Force on Higher Education and society* (2000); *Constructing knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (2003). Ver análise em CAREGNATO (2004).

internacional, que serviram de referência no desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, especialmente para o conjunto dos países latino-americanos.⁸²

Esses documentos comprovam que tal binômio integra o discurso e a prática das políticas e reformas da Educação Superior na América Latina, inicialmente, a partir da publicação do *Relatório do Banco Mundial* (Washington, 1994) e intensifica-se no documento *Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise – The task force on Higher Education and society* (BM, 2000).

No caso do Brasil, isso não é novidade, pois o uso dos termos diferenciação e diversificação retoma teses que anteriormente foram defendidas tanto por organismos multilaterais como por órgãos oficiais (MEC), tendo sido uma idéia perseguida desde os tempos do GERES (1986).

No entanto, mais recentemente (1995) a área governamental, sob a bandeira do neoliberalismo, seguindo tendência mundial muitas vezes patrocinada pelos organismos internacionais,⁸³ encontrou no Ministério de Administração Federal e da reforma do Estado (MARE) a acolhida necessária, que de acordo com a crise nacional e mundial, procurou seguir a ótica e as diretrizes de um diagnóstico que apontou o papel do Estado (esfera pública) como causa da crise do próprio Estado⁸⁴ e a conseqüente necessidade de sua reforma, inclusive pela via da diferenciação e diversificação no sistema de ensino superior.

Portanto, apesar da Constituição Federal de 1988 (CF/88) ter sinalizado outra determinação⁸⁵ para a questão de organização das IES, de modo complementar o MEC, a partir da Reforma do Estado, passou a ter uma atuação incisiva no intuito de contribuir com o aprofundamento da reestruturação do sistema de Educação Superior, destacando-se no implemento de uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos,

⁸² Chile, México, Argentina, Colômbia, Venezuela, Brasil e Peru sentiram os efeitos da liberalização econômica a partir da implementação do chamado Consenso de Washington.

⁸³ FMI, BIRD, BM, BID e outros.

⁸⁴ Crise fiscal, crise do modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho do Estado.

⁸⁵ Consta na CF/88: a organização das IES por dependência administrativa: federal, estadual, municipal, podendo ser ou IES públicas ou privadas (com fins ou sem fins lucrativos), com variados graus de abrangência ou especialização, indo das privadas *stricto sensu* ou empresariais e comunitárias, por sua vez divididas em confessionais e não-confessionais, além da organização de IES por iniciativa de empresas multinacionais.

Portarias, Medidas provisórias e Emendas Constitucionais), como pano de fundo para alteração de importantes princípios constitucionais.

No entanto, o instrumento legal mais importante neste contexto é a LDBEN 9394/96, especialmente o capítulo que trata *Da educação Superior*. Para SILVA Jr. e SGUISSARDI (1999), a confrontação do teor da proposta do MARE e do MEC com o texto final da Lei do ensino superior se constitui em adequada moldura jurídica para a maioria destas propostas.

Portanto, mesmo que a idéia do MARE de extinguir as atuais IFES e criar as pretensas Organizações Sociais (OS), que são fundações públicas de direito privado, não tenha vingado, serve de exemplo para balizarmos o quanto o conteúdo do Plano Diretor⁸⁶ da reforma do Estado se adequou bem à flexibilidade que envolve a LDBEN 9394/96.

As universidades gozarão, na forma da Lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal e, ainda, com o que prevê o inciso I do § 1º, propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis (*caput* do Artigo 54 da LDBEN 9394/96).

Isto posto, tornou-se o ponto principal para a diferenciação institucional em todos os aspectos, pois a história vai nos mostrar a concretização disso, por meio de normas complementares, que passaram a admitir várias formas de organização acadêmica para as IES, definindo apenas um conceito de universidade que admite estranhamente a constituição de universidade especializada por campo de saber, omitindo-se em relação ao princípio da associação ensino, pesquisa e extensão,⁸⁷ o que deu oportunidade para legalizarem-se diferentes *tipos de IES*.

Por essa contramão observa-se nitidamente o princípio da generalidade e flexibilidade desta Lei educacional, o que acabou por constituir-se no guarda-chuva das reformas pontuais, facilitando ao MEC editar normas

⁸⁶O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo MARE sob a orientação do Ministro Bresser Pereira. Após ampla discussão, foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada.

⁸⁷ Artigo 207 da CF/88.

complementares. Entre estas podemos resgatar o conjunto de decretos, que aos poucos foram desnudando o que o artigo 45º da lei encobria, ou seja, “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” quanto à evolução de sua organização acadêmica, conforme podemos traduzir no quadro abaixo.

Quadro 5 – Decretos e tipos organizacionais das IES brasileiras

DECRETOS			
2.207/1997 Art. 4º	2.306/1997 Art. 8º	3.860/2001 Art. 7º	5.773/2006
I. Universidade	I. Universidade	I. Universidade	I. Universidade
II. Centro Universitário	II. Centro Universitário	II. Centro Universitário	II. Centro Universitário
III. Faculdade Integrada	III. Faculdade Integrada	III. Faculdade Integrada, Faculdade, Institutos ou Escolas Superiores	III. Faculdade
IV. Faculdade	IV. Faculdade		
V. Institutos Superiores ou Escolas Superiores	V. Institutos Superiores ou Escolas Superiores		

Fonte: FÉLIX, G. T. (2005).

Além destes, outros documentos, ao mesmo tempo, consolidaram a prática do referido binômio, entre os quais podemos citar:

Portaria 637/97: normatizou com extremo detalhe os procedimentos para credenciamento das IES, que pleiteavam o estatuto de universidade privada.

Portaria 638/97: estabeleceu os procedimentos para autorização e a implantação de cursos, fora da sede, por universidades.

Portaria 639/97: dispôs procedimentos para credenciamento de centros universitários, exigindo a excelência no campo do ensino e, tanto no caso das universidades, também se admitem centros universitários especializados por área de conhecimento ou de formação profissional, tendo autonomia para organizar e extinguir cursos e programas de Educação Superior, com prazo para credenciamento também de 5 anos.

Portaria 640/97: dispôs segundo a mesma orientação que a anterior.

Portaria 641/97: normatizou os procedimentos para a autorização de novos cursos no âmbito das faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Portanto, se a primeira dimensão do binômio diferenciação e diversificação mexeu legalmente no modelo único de universidade, não criou outros modelos de universidades, mas tipos de IES de pesquisa e IES de ensino, que são figuras bem diferentes. Assim, através de uma avalanche documental chegamos atualmente ao decreto 5773/06, que coloca na Subseção I - Das Disposições Gerais, Artigo 12 que “as IES de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades”.

Cabe mencionar que esses decretos regulamentaram a LDBEN 9394/96, fazendo desaparecer o termo indissociabilidade, o que podemos exemplificar através do conteúdo do artigo 8º do decreto 3.860/01, que assim expressa: “as universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. Desse modo contrariou-se a indissociabilidade que fora expressa na CF/88 e nos decretos 2.207/97 e 2.306/97.

Em uma comparação entre os documentos, observa-se que foi o decreto 3.860/01 que reuniu as faculdades integradas, faculdades e institutos de educação em um item, diferenciando-se dos anteriores. No entanto, os quatro decretos estipulam que somente as universidades poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, preconizando o que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei 9394/96. Porém, cabe reforçar que é no decreto 3.860/01 que se deu a ruptura, pois é nele que não consta a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão referida nos anteriores.

Estes decretos estabeleceram a definição de novos estabelecimentos de ensino superior. A ruptura aprofundou, tornando-se irreversível a configuração de instituições de características diferentes, pois foram fixados pelo menos dois tipos de IES, para algumas a preparação profissional e para outras a produção de conhecimento aliada à preparação profissional (ensino, pesquisa e extensão).

Entretanto, comparando estes documentos aos de cunho internacional, semelhanças e diferenças se desvelam. Destaque para o caso da UNESCO,⁸⁸ que deixa bastante clara sua defesa à liberdade acadêmica e autonomia institucional quando afirma que “a pesquisa não é tão somente uma das maiores funções do ensino superior, mas uma pré-condição de sua relevância social e qualidade acadêmica”, destoando, pois, das idéias que o Banco Mundial tem apregoado para os países terceiro-mundistas.

Ao tratar de diversificação, aquele organismo assinala cinco elementos para a diversificação, ou seja; tipo, tamanho, perfil acadêmico, corpo estudantil e status. O tipo diz respeito às IES serem universitárias ou não universitárias. O tamanho é um indicativo da diversidade, sendo que há IES de grande porte, geralmente situadas em centros grandes, ou espalhadas em multicampis. O perfil acadêmico trata não só da tendência à diversificação disciplinar, mas da concessão de títulos por parte de IES que não compõem o sistema de ensino superior e cujos portadores exigem reconhecimento acadêmico e das variações no corpo de estudantes com alternâncias entre estudos e experiência profissional. Os recursos que financiam o status de propriedade das IES as designam como privadas, públicas ou mistas.

Quadro 6 – Diversificação das IES segundo o Banco Mundial (1995)

Tipo	Universitária
	Não-universitária
Tamanho	Grande porte
	Médio porte
	Pequeno porte
Perfil Acadêmico	Diversificação disciplinar
	Concessão de títulos
Corpo Estudantil	Estudos e experiência profissional
Status	Públicas
	Privadas
	Mistas

Fonte: Banco Mundial (1995)

⁸⁸ Há três documentos, entre eles destacamos o original *A política de mudança e desenvolvimento no ensino superior* (1999), no qual se reconhece a expansão quantitativa, diversificação de estruturas institucionais e dificuldades financeiras.

A UNESCO coloca a pesquisa em um patamar importante e indispensável a “todos” os sistemas de ensino superior que queiram se distinguir na qualidade, com o envolvimento científico de seus professores e alunos, independente de ser graduação ou pós-graduação, enquanto o BM recomenda o tipo de IES pelo nível de desenvolvimento econômico dos países.

É importante que a pesquisa em IES seja feita não somente para prestígio escolar ou por considerações econômicas, mas também para renovação geral e o desenvolvimento do ensino. Além do valor educacional, a participação em projetos científicos ensina aos estudantes como trabalharem como parte de um time e aceitar a disciplina inerente à busca científica (UNESCO, 1999, p. 65).

No entanto, frente a estas possibilidades, não basta optar por esta ou aquela concepção ou órgão. Tradicionalmente, sabemos que a UNESCO realmente faz recomendações, porém, via de regra, não precisamos cumprir as regras impostas por órgãos com os quais temos concretamente acordos financeiros em andamento, como é o caso do Banco Mundial.

Portanto, retomando a adequação destas regras ao caso brasileiro, merece destaque a estratégia que foi criada pelo ajuste governamental, com o intuito de fortificar a nova configuração de ensino superior, ou seja, através da concentração de mecanismos de controle, essencial à implementação e à reprodução do ideário neoliberal. Exemplo desse fato é a Lei 9131/95, na qual sete parágrafos do artigo 3º e do artigo 4º explicitam o Exame Nacional de Cursos, por meio do MEC controlava as IES através de avaliações. Para manter esse controle, o referido exame foi incorporado ao decreto 3.860/2001.

É sob a égide desta e outras diretrizes que a institucionalização da Educação Superior, seja como universidades e/ou como faculdades públicas ou privadas, sobrevive como um valor legitimado pela própria sociedade.

Uma série histórica produzida por órgãos oficiais desvela o crescimento e a distribuição de nossas IES por categoria administrativa, onde é possível verificar que se sobressai bastante bem o crescimento do setor privado no país.

**Tabela 1 – Distribuição das IES por Categoria Administrativa – Brasil
2001- 2006**

ANO	BRASIL	PÚBLICO	%	PRIVADO	%
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	1.934	90,1
2006	2.398	257	10,7	2.141	89,3

Fonte: MEC/Inep/Depes

Sobre isso, cabe a pertinência da contribuição de estudos que apontam a privatização como fator estimulante da diversidade no setor privado, principalmente na Europa, América Latina e sudeste da Ásia. Eles compreendem a diversidade como inovação no ensino superior e advogam que a via econômica pode conduzir a busca do novo, pois:

[...] a diversidade no contexto da privatização crescente tem contado com um papel importante dos mercados e também dos estudos, que tem regulado fortemente o ensino superior. Dois fatores colaboram para esta situação: o primeiro trata do limite na capacidade de financiamento por parte do Estado, por onde o financiamento direto perdeu espaço para o autofinanciamento por parte dos consumidores, e novas formas de regulação do setor privado do ensino superior são viabilizadas pela ação do Estado. A segunda refere-se à expansão das taxas de matrículas e a massificação do sistema que se viabiliza com o crescimento do setor privado (AMARAL e TEIXEIRA, 2001, p. 360).

Para os autores, o emprego da diversidade na visão econômica e de inovação refere-se a quatro importantes aspectos: a) diversidade nos mercados de produtos de ensino superior (ensino, pesquisa e extensão); b) nos processos de produção (novos métodos de ensino e pesquisa); c) nos fatores de produção, diversidade em tipos de produtos disponíveis para o mercado (pesquisa tradicional ou diversidade programática) d) novas redes comerciais (alternativas de tornar os serviços disponíveis a comunidade). Estas variações convergiram com diversidades institucionais e programáticas.

Tomando a experiência de Portugal, os autores nos colocam que as IES privadas não têm respondido as demandas da economia, instalando-se em centros mais populosos e ricos (Lisboa e Porto). A busca de resultados

econômicos, por exemplo, tem provocado o desnível na distribuição de vagas por áreas.

Esse é um fato bastante comum também na realidade brasileira. Por meio de um esquema mais detalhado podemos conhecer os tipos de IES e ter idéia da magnitude de sua expansão.

Tabela 2 – Tipos de IES por Organização Acadêmica (Brasil, 2006)

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	IES	%
Universidade	177	7,0%
Centros Universitários	185	7,3%
Faculdades	2.036	80,1%
Centros de Educação Tecnológica	144 ⁸⁹	5,6%
Total	2.542	100%

Fonte: Mec/Inep/Depes

No entanto, podemos afirmar que esse não é um fenômeno recente. Desde sempre existiu, na “prática”, a *diferenciação/diversificação* institucional, destacando-se o predomínio das IES de ensino, tanto em volume, quanto na soma de alunos, pois tudo que foi legalizado pela farta documentação apenas vem consagrar o que já existia no sistema, além de ampliar ao máximo a diversidade e a flexibilidade das IES públicas, legitimando a dualidade de natureza quanto às suas atividades fins.

Não é verdade, portanto, que de fato a lei 9394/96 tenha criado um novo cenário, com outra tipologia, nomenclatura, classificação e/ou taxionomia para o ensino superior, apenas legalizou o que até aqui existiu na clandestinidade.

A partir disso podemos inferir que estas informações nos dão conta de que atualmente convivemos, de fato e de direito, com um sistema de ensino superior, que tem tipos de Educação Superior diferenciados. Constata-se que as IES foram reconfiguradas não mais com base em apenas um modelo de universidade, como constou na CF/88.

No entanto, para a consolidação dessa forma de diferenciação e diversificação de nossas IES não contribuiram somente os fatores externos,

⁸⁹ Este total refere-se ao ano de 2004. Os demais ao ano de 2006.

mas também o esforço oficial concomitante para a máxima *diferenciação* interna das IES, como a possibilidade de cada IES ter um plano de carreira próprio (art. 54º, parágrafo 1º, item I, da Lei 9394/96); a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída pela Lei 9678/98, como uma forma de diferenciação não só da IES, mas do interior de cada classe de professor de IES pública. Portanto, se alguns destes dispositivos internos já se encontram em funcionamento, outros estão sendo planejados e em vias de implantação, tudo de modo que se possa corroborar a máxima diferenciação das IES.

Entretanto, para melhor esclarecer esta anunciada inversão de prioridades, sustentada por normatividades legais, a partir deste ponto cabe uma discussão sobre a conceituação do que realmente seja *tipo* e modelo para que possamos defini-los e defendê-los com mais propriedade. Afinal, a partir destes rearranjos legais temos definido no país *tipos de ensino superior ou modelos de universidade*?

Sobre isso podemos adiantar que estudos têm apontado que:

[...] um modelo neoprofissional ou neonapoleônico tem caracterizado o perfil da maioria de nossas IES, que também poderiam ser classificadas como universidades de ensino, escolas profissionais, numa proporção a cada dia maior no confronto com as de perfil neohumboldtianas ou universidades de pesquisa (SGUISSARDI, 2005, p. 17).

Nada a contradizer, apenas constatamos que para este autor, ainda há *modelos* de universidade no país, considerados a partir de princípios que garantem a presença de traços de dois modelos clássicos predominantes. SOUSA SANTOS também se reporta ao tema quando trata da idéia de universidade, analisando suas contradições e crises, e detecta que há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, pois dela pode depender o modo como a universidade poderá lutar pela sua legitimidade.

O grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que não o é. Isso foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas a universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pode auto-designar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas

as funções desta, selecionando as que se lhe afigurou fonte de lucro e concentrando-se nelas (2004, p. 64).

Partindo desse raciocínio, cabe reforçar que a importância da definição do que é universidade pode protegê-la da concorrência predatória, evitando que a sociedade seja lesada com práticas de consumo fraudulentas.

SOUSA SANTOS (2000), contudo, ao tratar da centralidade da universidade, mesmo frente à crítica de Ortega y Gasset⁹⁰ e aos movimentos de 1960, define o modelo alemão da universidade de Humboldt como o ideal, enquanto lugar de alta cultura e conhecimento científico avançado.

No entanto, não é porque esta concepção de universidade caiu em dessintonia com as exigências sociais, ainda no período do capitalismo liberal,⁹¹ entrando em crise no pós-guerra a partir dos anos setenta e acirrando-se mais em nossos dias, que a situação piorou.

A partir desse paradigma a educação, que inicialmente representou a transmissão da alta cultura e formação do caráter, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por sua vez o trabalho que representou o desempenho da força física no manuseio dos meios de produção passou a ser também trabalho intelectual e qualificado. Tendo, pois, a educação permeado a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o qualificado e o não-qualificado.

Por esta decisão a universidade perdeu sua titularidade, e como resposta, para compensar, passou a compatibilizar a educação humanística e a formação profissional. Por esta resposta passou a ser plenamente assumida e, desde os anos sessenta, carrega consigo a diferenciação interna do ensino superior e da própria universidade.

Por conta dessa heterogeneidade tornou-se mais difícil ainda identificar a organização única justamente porque o processo de globalização viabiliza e intensifica tal heterogeneidade.

⁹⁰ Ver no capítulo anterior o modelo de Universidade da Cultura inspirado neste autor.

⁹¹ Para este efeito apresentamos o desenvolvimento do capitalismo em três períodos: capitalismo liberal até finais do século XIX; capitalismo organizado, final do século XIX até anos sessenta e capitalismo desorganizado, finais dos anos sessenta até hoje.

Sobre isso SOUSA SANTOS (2000) nos alerta que surgiram ao lado das universidades tradicionais outras instituições⁹² especificamente vocacionadas para a formação profissional que, por sua vez, mantém graus diversos de articulação com as universidades.

Foi nas universidades que se deu a multiplicação, pois passaram a experimentar modos de diferenciação e de estratificação sob a forma de faculdades profissionais tradicionais (Direito, Medicina), novas faculdades de especialização profissional (Engenharia, Ciências) e faculdades culturais (Letras, Ciências Sociais). No entanto, as universidades não conseguem manter sob o seu controle a educação profissional, sem que ao seu lado multipliquem-se IES de menores dimensões, de maior flexibilidade e proximidade com o espaço maleável de formação profissional.

Disso cabe mencionar que a diferenciação e a estratificação no interior do sistema universitário obviamente prejudicam a unidade do saber envolto na missão e na forma institucional tradicional da universidade ideal.

Devemos considerar que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico e a disponibilidade para a inovação. Isso é função da universidade.

Na visão de SOUSA SANTOS, o papel de uma reforma deve servir para fazer claramente a distinção entre *universidade* e *ensino superior*, até para que o ensino superior não-universitário aja como tal, não sucumbindo à tentação de passar por aquilo que não é. Para tal propõe a:

[...] criação de uma rede universitária pública, que possibilite as universidades públicas que não podem ter pesquisa ou curso de pós-graduação autônoma a fazê-lo em parceria com outras universidades no âmbito de uma rede nacional ou mesmo transnacional. Para as universidades privadas que querem manter o estatuto e a designação de universidade, seu licenciamento deve estar condicionado a existência de programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, sujeitos a freqüente monitoramento. Como as públicas, caso não possam sustentar autonomamente programas, devem fazê-lo através de parcerias (2006, p. 65).

⁹² *Community and Junior Colleges* (EUA), *Fachhochschule* (Alemanha), *Institutes Universitaires de Technologie* (França), *Polytechnics* (Inglaterra).

Sobre isso, em relação ao caso brasileiro, verifica-se que diante do fenômeno da diferenciação e diversificação e das normatizações que estão se antecipando à aprovação da Reforma Universitária que tramita no Congresso Nacional, restou um reduzido espaço para a universidade que dá formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, mas expande-se o espaço para a oferta de instituições diferenciadas de ensino superior.

Podemos considerar esse um fenômeno de massificação pela heterogeneidade interna, que leva à diversificação de tipos de universidades, com algumas delas se limitando à pura educação ou ensino profissional. Logo, diante dessa complexidade entre universidade e tipos de IES não cabe mais pensarmos o ensino superior de forma simplificada, a partir de um único modelo institucional.

5 MODELOS E FORMATOS DE AVALIAÇÃO⁹³

5.1 A história e a influência da avaliação na sociedade

O objetivo deste capítulo é, inicialmente, tratar da história e da influência da avaliação institucional, além de apresentar de modo geral a diversidade de propostas, para depois definir o termo avaliação no enfoque educacional. Isso nos remeterá a modelos ou formatos de avaliação com enfoques político-filosóficos diferentes, ou seja, a análise se dará predominantemente a partir do índice de democracia.

Desse modo, é importante examinar, mesmo que sinteticamente,⁹⁴ os antecedentes da avaliação que cresceram e se entrelaçaram com a avaliação interna e externa das universidades tal como a conhecemos hoje.

Cabe mencionar que nosso foco será exclusivamente a avaliação formal. SCRIVEN (1991) argumenta que a avaliação não-formal remonta aos primeiros produtos da pedra lascada e é óbvio que há seriedade quando afirma que até a avaliação de espadas feita pelos samurais pode ser rastreada.

Entretanto, no setor público a avaliação formal era evidenciada desde 2000 a.C., quando as autoridades chinesas faziam provas para os servidores públicos com o propósito de obterem uma estimativa de seu desempenho. Na educação, Sócrates usou diversas avaliações verbais como parte do processo do aprendizado. Muitos séculos se passaram antes das avaliações formais competirem com as crenças religiosas e idéias políticas como força impulsionadora por trás das decisões sociais e educacionais.

CRONBACH (1980, p. 44) vê a ascendência das ciências naturais no século XVII como um precursor necessário do valor que veio a ser atribuído mais tarde à observação direta. Tabulações ocasionais de mortalidade, saúde e populações cresceram até se tornarem uma madura tradição de pesquisa

⁹³ Na literatura sobre avaliação confunde-se a palavra formato com modelo, enfoque com paradigmas de avaliação. Neste trabalho será usado o termo modelo avaliativo, quando designarmos intenções que se manifestam por certo feito de avaliação, portanto, quando são expressamente destinadas a fins didáticos e caracterizam fronteiras permeáveis que permitem passagens entre propostas.

⁹⁴ Para uma cobertura mais completa do assunto, ver os resumos de BAKER e NIEMI (1980), MADAUS, SCRIVEN e STUFFLEBEAM (1983) e WORTHEN & SANDERS (1987).

social empírica que se expandiu, até que em “1797, a *Encyclopedia Britânica* pode falar de estatística (*estado-ística*), por assim dizer, como uma palavra introduzida recentemente para expressar uma visão ou pesquisa de qualquer reino, condado ou paróquia” (1980, p. 76).

Porém, os levantamentos quantitativos não foram os únicos precursores da moderna pesquisa social no século XVIII. ROSSI e FREEMAN (1985) nos informam que houve experimentos por parte dos ingleses, dos quais deriva a palavra *limeys*.

Na Grã-Bretanha, no século XIX, a insatisfação com os programas educacionais e sociais levou os movimentos de reforma a avaliar as instituições e comissões governamentais, nomeadas pelo rei, ouviam depoimentos e usavam outros métodos menos formais.

Nos Estados Unidos a avaliação foi influenciada por relatórios empíricos anuais e abrangentes de Horace Mann (1840) sobre a educação de Massachusetts. Já o Comitê Educacional de Boston⁹⁵ fez, em 1845, o uso de provas impressas sobre vários assuntos. Esses dois processos ocorridos em Massachusetts constituíram-se nas primeiras tentativas de avaliar o desempenho dos alunos, com o objetivo de avaliar a qualidade de um sistema escolar.

Ao final do século XIX o reformador liberal Joseph Rice organizou um programa semelhante, no qual procurou englobar a avaliação de vários sistemas educacionais de grande porte. Nesta época se deu o início dos esforços para credenciar universidades e escolas de ensino médio dos Estados Unidos, embora este movimento tenha tomado rumo apenas a partir de 1930, com a criação de várias associações regionais de credenciamento.

Entretanto, foi no início do século XX, que surgiu outro exemplo de acreditação na avaliação de FLEXNER⁹⁶ (1910), através de 155 Escolas de Medicina operando nos Estados Unidos e Canadá. Baseando-se apenas em visitas de um dia a cada escola avaliou que:

⁹⁵ Foi o primeiro exemplo de avaliação em larga escala do desempenho estudantil que serviu de base para comparação entre as escolas.

⁹⁶ Definido em termos amplos, com o apoio da *American Medical Association* e da *Carnegie Foundation*.

[...] o treinamento de qualidade inferior era óbvio de imediato. Uma volta pelos laboratórios revelava a presença ou ausência de aparelhos, espécimes de museu, biblioteca e alunos, e o cheiro contavam a história toda da forma pela qual a anatomia era estudada (FLEXNER, 1960, p. 79).

Nas contribuições de CRONBACH e colaboradores (1980) também encontramos outras áreas de interesse público que foram avaliadas no começo do século XX. Ilustram pesquisas de condições de favelas, estudos de administração e eficiência das escolas e investigações de corrupção dos governos locais.

Entretanto, o movimento que defendia provas na área da educação começou a ganhar força, nesta época, à medida que a tecnologia da mensuração fazia avanços rápidos com THORNDIKE e seus alunos. As provas objetivas passam a ser aplicadas a partir de 1918, inicialmente no setor militar e na indústria privada, bem como em todos os níveis educacionais. Chegamos à década de 1920 com o surgimento de testes baseados em normas criadas para avaliar níveis individuais de desempenho.⁹⁷

Durante este período, os educadores consideravam as mensurações e a avaliação quase sinônimas. Uma notável exceção foi o *Eight Year Study* (Estudo de oito anos) que marcou época (SMITH & TYLER, 1942) ao apresentar um novo modelo de avaliação, com sua metodologia sofisticada e sua ligação entre as medidas dos resultados e os resultados desejados da aprendizagem. Entretanto, cabe mencionar que foi o trabalho de TYLER (1950) que lançou as sementes dos testes baseados em critérios, alternativa aos testes baseados em normas de referência.

Neste ínterim são criadas fundações dedicadas à avaliação na administração pública e no setor privado. Dá-se o surgimento do especialista em eficiência na indústria, que logo se expandiu para a comunidade privada. Porém estes precursores da avaliação, surgidos na área da pesquisa social, tinham atividades restritas, isoladas, com pouco impacto global na decisão dos órgãos que serviam.

⁹⁷ Na década de 1930, mais da metade dos Estados Unidos tinha alguma forma de testes estaduais, e testes padronizados, baseados nas normas de referência dos programas. Inclusive testes para avaliar o aprendizado, testes de personalidade e perfis de interesses transformaram-se num grande negócio.

A chegada da grande depressão, no entanto, trouxe a proliferação de serviços e órgãos do governo, à medida que os programas do *New Deal* eram implementados para salvar a economia americana. Com isso a oportunidade de pesquisa social aplicada era abundante, e logo professores-pesquisadores de ciências sociais começaram a se juntar para estudar o grande número de variáveis relativas a este programa.

No período da Segunda Guerra Mundial expandiu-se a pesquisa aplicada e os pesquisadores examinavam os programas governamentais destinados a ajudar o pessoal militar. À medida que estes cresceram os cientistas sociais passaram a focalizar estudos em programas inteiros, dando maior preferência à pesquisa de avaliação. ROSSI e FREEMAN (1985) dizem que nesta época era muito comum ver cientistas sociais fazendo avaliações de programas de prevenção de delinquência, programas de reabilitação de criminosos e de outras questões sociais. O autor afirma que a maioria destes estudos baseava-se no método de pesquisa social existente na época e não levou as fronteiras conceituais nem metodológicas além das já estabelecidas para a pesquisa comportamental e social.

Em 1960 as demandas por avaliação crescem vertiginosamente. Os estudos avaliatórios resultantes, contudo, revelam o emprobecimento conceitual e metodológico nessa fase, pois o trabalho teórico e metodológico não existia e restava aos avaliadores extrair o possível das teorias de disciplinas afins e apropriar-se do que pudessem como os estudos de experimentos, a psicometria, a pesquisa sobre coleta de dados e a etnografia. Isso, no entanto, não foi suficiente, pois a questão requeria urgência no desenvolvimento de novos conceitos e métodos sob medida para satisfazer as necessidades dos avaliadores.

Portanto, somente a partir de 1970, o jovem campo da avaliação vai contar com novos fundamentos e estruturas conceituais, especialmente sob a inspiração de CRONBACH (1933), SCRIVEN (1967), STAKE (1967) e STUFFLEBEAM (1983), que representam um corpo florescente da literatura da avaliação porque revelaram diferenças em termos de preferências filosóficas e metodológicas.

Estes esforços conceituais e empíricos continuam expandindo até hoje a base de conhecimentos da avaliação. MERTENS (1994, p. 113) nos oferece

um bom exemplo quando menciona as qualificações e os conhecimentos específicos que os avaliadores precisam ter: “é claro que os alicerces conceituais necessários a uma profissão estão se acumulando num corpo de literatura da avaliação, que é em grande parte, exclusiva dela”. Assim, de acordo com o autor, por este critério a avaliação parece qualificar-se como profissão, pois existe um campo de conhecimento que apresenta o conteúdo das linhas gerais do campo: teorias, estratégias e métodos exclusivos.

5.2 Por que há tantas abordagens diferentes de avaliação?

Como outros campos emergentes, a avaliação enfrenta controvérsias em torno de suas definições e ideologias. Em muitos casos, os autores divergem em suas visões sobre o que ela seja. Durante as três últimas décadas, quase sessenta propostas diferentes relativas à forma segundo a qual a avaliação deve ser feita surgiram e entraram em circulação.

Podemos denominar modelos de avaliação essa multiplicidade de prescrições que são implementadas com graus variados de fidelidade. Entretanto, algumas avaliações são planejadas sem menção consciente a nenhum quadro de referência conceitual, resultando assim mesmo, quando bem-sucedidas, em mais uma abordagem da avaliação. Essa proliferação de modelos de avaliação, contudo, acaba afetando o avaliador, que fica confuso sobre qual seria o melhor modelo para seus objetivos.

Podemos dizer que os diversos modelos de avaliação que surgiram a partir de 1965 vão de prescrições abrangentes a simples listas de verificação, e são modelos que influenciaram muito as práticas atuais. Enquanto alguns optam por uma abordagem sistêmica, vendo a avaliação como um processo de identificação e coleta de informações para ajudar na tomada de decisões, outros vêem a avaliação como sinônimo de juízo profissional em que a visão de qualidade baseia-se nas opiniões dos especialistas. Em outra escola de pensamento, a avaliação é vista como processo de comparação dos dados do desempenho com objetivos especificados, enquanto outra ainda vê a avaliação como equivalente à pesquisa experimental.

Há um conjunto de modelos construídos de acordo com concepções e definições diferentes de avaliação, e o resultado é que os praticantes, dependendo do modelo que seguem, podem ser levados a tomar direções muito diversas.

A título de curiosidade, são apresentadas a seguir algumas definições que têm historicamente sido expressas pelos que pensam a avaliação.

TYLER (1950, p. 90) diz que a “avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados”. A partir desta visão podemos observar que a avaliação está fortemente centrada nos objetivos, portanto, um programa, curso, currículo ou instituição será bem avaliado se os objetivos expressos forem atendidos, não cabendo ao avaliador qualquer questionamento.

Para CRONBACH (1963, p. 121) a “avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões”. Por meio deste conceito o autor expõe uma função instrumental importante ao processo, ou seja, coletar informações úteis que possam munir os gestores para a tomada de decisões.

Na visão de STAKE (1969, p. 45) a “avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa. Ela é tudo isso, mas somente na medida em que contribuir para a identificação da substância, função e valor”. Este autor resgata a idéia de que avaliar é descobrir o valor e a natureza de um objeto. O que fica evidente é que os méritos, deméritos e valores serão sempre encontrados nos objetos e nunca serão imposição do observador.

O *Joint Committee on Standards for Evaluation* (1981, p. 99) coloca que a avaliação “é uma investigação sistemática do valor do mérito de algum objeto”. Essa definição representa o resultado de um esforço de várias universidades americanas (1980), que contempla alguns dos elementos essenciais do efetivo trabalho avaliativo, ou seja, o caráter avaliativo, a natureza sistemática, e o reconhecimento de que todos os objetos têm valor intrínseco e de mercado.

Para STUFFLEBEAM (1983, p. 234), a avaliação “é um estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional”. O autor centra sua idéia no propósito de julgar o valor, ou atribuir valor e de, uma vez executada a tarefa, aperfeiçoar o valor. Valor, para ele, não é uma qualidade imutável e exclusiva. Não pertence

exclusivamente ao objeto, mas a quem o estuda e valoriza. Nisso percebe-se uma voz que discorda das idéias de Stake, cuja lógica é a de identificação e não de construção de valores.

KEMMIS (1986, p. 45) diz que “é um processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos”. O autor retoma a idéia de avaliação como processo, estando, pois, de acordo com Tyler. Kemmis sustenta que o processo é de organização de informações, portanto raciocina não somente, em termos de dados brutos coletados, mas em termos de dados já transformados em informação e em argumentos. São dados, pois, contaminados por inferências e juízos, que têm por objetivo não estabelecer verdades, mas abrir canais à participação de indivíduos.

GUBA e LINCOLN (1989, p. 222), diferentemente dos outros autores, não definem avaliação, mas afirmam que as definições de avaliação “são constructos mentais humanos, cuja correspondência com alguma realidade não é importante e não deve ser importante”. Portanto, para estes autores não há uma maneira correta de definir avaliação pois, caso fosse encontrada, poria fim à argumentação sobre como ela deve proceder e sobre quais são os seus propósitos. Em sua obra *Fourth Generation Evaluations*, no entanto, eles avançam a partir da definição de Kemmis, antes esboçada.

SCRIVEN (1991, p. 211) argumenta que “é um processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas”. Aqui está explícita uma visão de avaliação cuja valoração ocorre não a partir do que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o encontrado, com a participação decisiva de uma carga valorativa já *a priori* incorporada às estruturas conceituais do avaliador, como se o processo avaliativo fosse um “container” que moldasse o conteúdo. Por isso a insistência em distinguir avaliação de mensuração (descritiva) e sua preferência por avaliações centradas no usuário, como o valor de algo para alguém ou para alguma instituição.

DIAS SOBRINHO⁹⁸ (1995, p. 45) diz que a avaliação institucional da universidade é “um empreendimento sistemático que busca a compreensão

⁹⁸ As contribuições deste autor para a avaliação institucional da educação superior brasileira são inúmeras e se torna necessário acompanhar suas reflexões sobre todo o processo

global da universidade, pelo reconhecimento e a integração de suas diversas dimensões”. Detectamos, pois, três aspectos importantes nesta definição: nela subjaz a idéia de que a avaliação não é apenas um estudo sistemático, mas um empreendimento, algo que necessita de vontade política para ser executado; resiste a avaliações centradas em visões parciais baseadas em poucos indicadores; assume que não basta apenas reconhecer as diferentes dimensões de uma instituição, é necessário ver até onde estas funções estão integradas, ou articuladas entre si. Assim, não é possível conceber uma gestão universitária sem ver as suas implicações sobre o ensino, a pesquisa e a extensão.

LEITE (1997) diz que a avaliação institucional é:

[...] um organizador das idéias dispersas e fragmentadas na medida em que coleta, sistematiza e ordena dados, ela favorece a consolidação de expectativas. Por outro lado, ela também desmistifica crenças arraigadas e problemas sub-avaliados (1997, p. 143).

Na visão de BELLONI (1995):

[...] um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem com ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados (1995, p. 45).

A autora ressalta a preocupação com o processo educacional da avaliação, na medida em que desperta a consciência dos indivíduos sobre o seu papel e o da instituição, chama a atenção para a avaliação como processo de constante negociação, desde a decisão de iniciá-lo, até a implementação e a utilização dos resultados. O que Belloni, antecipa é a visão de avaliação como autovalorização ou, como diz TRICE GAY et al. (1998), avaliação como *Empowerment*.

Para PATTON (1997, p. 112) como definimos a avaliação “e que nome dar a uma avaliação específica são questões que precisam ser discutidas,

avaliativo para se ter uma idéia mais completa dos pensamentos que subjazem a esta definição.

clarificadas e negociadas, o que não é negociável é que a educação esteja baseada em dados”.

Esse autor, que é o grande defensor dos métodos qualitativos e da denominada avaliação *formativa*, considera que as definições são importantes desde que discutidas com os interlocutores naturais, ou seja, os grupos de interesse⁹⁹ ou os públicos interessados (*stake holding audiences*). Para ele, porém, nenhuma avaliação merece este nome se suas interferências e juízos não forem sustentados por dados. A tarefa dos avaliadores essencialmente será, pois, selecionar, organizar, analisar, interpretar e valorar esses dados, com isso teremos a certeza de que não são obra de ficção.

TRICE GAY¹⁰⁰ (1998, p. 79) diz que avaliação como *Empowerment* é “um processo permanente e um instrumento de aprendizagem organizacional que tem por objetivo apoiar o alcance dos objetivos”. Aqui encontramos a autoavaliação permanente, a natureza formativa e a titularidade sobre o processo, que adquirem importância superior à da avaliação externa, já que a autovalorização, o autoreconhecimento e a autodeterminação dos objetivos se constituem em elementos essenciais para a construção da imagem de dentro para fora e não ao contrário. Há um despertar de consciência da imagem que se deseja despertar e disponibilizar para os avaliadores externos, antes que parâmetros estranhos à comunidade decidam a imagem da IES.

Frente a isso podemos inferir que a diversidade na definição da avaliação descrita nesta seção surgiu dos variados conhecimentos e visões de mundo de seus autores, que resultaram em diferentes orientações filosóficas, predileções metodológicas e preferências práticas. Essas múltiplas definições levaram os autores e seus adeptos a propor concepções, métodos de coleta de dados e análise e técnicas interpretativas muito diferenciadas. Por isso, as diferenças entre as definições podem ser diretamente atribuídas a seus proponentes e não a visões distintas da natureza da avaliação.¹⁰¹

Em relação às diferenças filosóficas e ideológicas, cabe mencionar que não há uma filosofia unívoca da avaliação, assim como não há uma filosofia

⁹⁹ É o que AMARAL e MAGALHÃES (1999) denominam de *Stakeholders*.

¹⁰⁰ Sandra Trice Gay e seus associados. *Evaluations with power* e *Avaliação como “Empowerment”* (empoderamento).

¹⁰¹ BAKER e NIEMI (1996) sugerem que há quatro fontes distintas nas qual grande parte do pensamento sobre avaliação se baseia: 1) experimentação; 2) mensuração; 3) análise sistêmica; 4) abordagens interpretativas.

única da ciência aceita universalmente. No entanto, isso não tem impedido amplos debates a respeito dos pressupostos filosóficos sobre epistemologia e seu valor, pois na realidade as diferentes abordagens que procuram definir mérito ou valor têm sido as grandes responsáveis pela diversidade de pontos de vista sobre a avaliação.

Sobre a questão das diferentes filosofias do saber ou formas de estabelecer a verdade (epistemologia), HOUSE (1980) nos apresenta bastante bem como elas afetam a escolha de uma abordagem da avaliação, classificando-as, pois, em epistemologia objetivista e subjetivista.

Acompanhando a tendência mundial, veremos que foi na metade dos anos de 1990 que se desencadearam, de modo significativo, os processos de avaliação da Educação Superior no Brasil. Isso se deu na ausência de projetos políticos que explicitassem claramente os critérios de avaliação¹⁰² e os parâmetros de qualidade, favorecendo, pois, a tendência tradicional, atingida pela força e privilégio do mercado, fato comum nos tempos atuais.

Sobre isso há muitas conjecturas, explicitando e questionando a relação educação e política neoliberal, no entanto, as denúncias de desmonte de um paradigma educativo, construído historicamente na contradição das lutas políticas, tem tido pouco impacto como força capaz de deter a nova ordem.

Estas mudanças que estão ligadas à expansão do modelo econômico neoliberal em todo o mundo e fortemente definidas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, etc.) para os países em desenvolvimento, alteraram profundamente o modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade, que, segundo NEAVE e VAN VUGHT (1991), passou do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal, justificado pelo pressuposto de que o Estado estaria sobrecarregado pelas crescentes exigências da esfera social.

Por intermédio de tais considerações podemos perceber que o Estado adota uma política híbrida ao conceder autonomia formal às IES e, ao mesmo tempo, manter forte regulação. Para tornar mais eficientes as IES, empreendeu a substituição, parcial, dos mecanismos de regulação pública pelos de mercado, pois estes ressaltam o processo de competição, em que a

¹⁰² Avaliar em razão de quê? Universidades para quê? Para quem? Qual sua finalidade?

publicização dos resultados das avaliações estabelece uma disputa das IES por alunos, investimentos, fundos de pesquisa etc., como forma de se tornarem mais eficientes.

Frente a esta questão, temos observado o uso das avaliações com a finalidade de produzir mudanças em determinadas direções. Sobre isso LEITE tem intensificado seus estudos e de forma significativa nos coloca que:

[...] ao que parece, controles e regulações definidos pelas avaliações podem modificar os modelos tradicionais de IES, rompendo com estruturas que operam no fio da incerteza dos tempos pós-modernos. A medida da qualidade das instituições de um sistema, como sabemos, tem a característica de introduzir parâmetros de avaliação para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em geral, as medidas de qualidade, quando centralmente operadas, seja por agências governamentais, seja por agências privadas, seja por agências ditas independentes, tendem a instaurar mecanismos que cobram a conformidade a determinados padrões através dos processos de supervisão, especialmente pelo *Peer review* da avaliação externa das IES tanto de graduação quanto da pós-graduação (2006, p. 187).

As considerações aqui analisadas, portanto, estão sustentando a hipótese fundante deste trabalho: a de que a concepção de universidade está sendo atingida e alterada pelos processos de avaliação externa impostos pelo contexto político neoliberal. O papel e a competência que se espera da avaliação estão intimamente vinculados ao papel que se atribui à universidade e ao sistema educativo em um determinado tempo e espaço.

Os resultados vêm se concretizado nas mudanças no planejamento estratégico, Plano decenal, Planos Plurianuais, Orçamento-anual, Projeto político-pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, todos discutidos com a comunidade durante o processo de avaliação, o que acaba por orientar mudanças no modelo institucional.

Por outro lado, sabemos que os enfoques de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento de cursos e instituições estão condicionados aos processos de avaliação.

Em vista disso, CUNHA cita o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão (1996), para nos alertar que foi ele que:

[...] deu partida na montagem de um complicado mecanismo de avaliação, que mistura métodos finalísticos com métodos institucionais. Os resultados insatisfatórios dos alunos confirmados

por visitas *in loco* por comissões de especialistas, assim como o baixo desempenho na pós-graduação podem redundar no reordenamento institucional das universidades. As que não alcançam patamar que comprove as atividades de pesquisa tornam-se Centros Universitários (2003, p. 22).

Sob esta lógica vêm sendo aplicadas as medidas avaliativas prestigiadas pelo MEC e com a cobertura incondicional da mídia.

O que se percebe, então, é que a comunidade universitária, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido e a missão das instituições. Assim, os novos espaços têm se identificado com uma nova percepção de IES, que passa, cada vez mais, a ser presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição, e as manifestações de resistência acabam sendo engolidas pela ordem dominante. Portanto, enquanto se mantém o discurso da autonomia e flexibilidade, conforma-se o processo educativo pela avaliação.

Foi assim que a avaliação tornou-se um dos principais pilares que fundamentou a reforma da Educação Superior implementada ainda no governo FHC, cujo modelo vem se reduzindo ao estabelecimento de metas e indicadores de desempenho com vistas à redução de gastos.

No entanto, qualquer tipo de avaliação tem implicações que nos remetem a uma tomada de decisão. Para DIAS SOBRINHO (2002), não há avaliação neutra: exatamente porque não existe um modelo único, estas implicações fazem com que o processo seja distinto. Assim, estas devem ser consideradas em situações concretas, pois em cada caso ocorre uma relação singular entre os atores envolvidos, de maneira que a implicação adquira significação própria. Sobre isso LEITE assim se expressa:

[...] insisto na necessidade de conhecer as concepções dos formatos de avaliação para entender e decifrar suas vinculações a diferentes pressupostos. Tais elementos intrínsecos e precursores podem servir de alerta para a emergência de programas de avaliação performativos e gerencialistas, para processos de avaliação de desempenho e busca de resultados que podem dar origem a mudanças que levem as universidades a viverem o fenômeno que denomino redesenho capitalista. Isto pode ocorrer porque, via de regra, após programas de avaliação, as instituições promovem reformas em suas estruturas ou mudanças que melhoram sua atuação e ampliam sua autonomia (2003, p. 31).

Na tentativa de estabelecermos a relação da avaliação com os modelos de universidade, inicialmente faz-se necessário aprofundarmos os grandes formatos que dão sustentação à teoria da avaliação. Isso é importante porque precisamos conhecer esses formatos e suas concepções para podermos situar o tipo de avaliação que é implementada no Brasil, bem como o resultado do impacto disso na sociedade, o que está subjetivando o marco da excelência ou da qualidade da universidade brasileira, e pode estar alterando a identidade de nossas IES.

5.3 Classificação dos modelos de avaliação¹⁰³

A partir desse ponto, passamos a trabalhar alguns dos modelos avaliativos mais conhecidos e mais implementados em diferentes sociedades. Entre eles há pontos comuns, apesar da diversidade das abordagens de avaliação. Pesquisas nos dão conta de que muitos estudiosos tentaram pôr ordem na literatura da avaliação, elaborando formas de classificação ou taxionomia. Cada uma dessas tentativas, por sua vez, selecionou uma ou mais dimensões consideradas úteis para classificar as abordagens. Porém, como a avaliação é multifacetada pode ser utilizada em diferentes fases do desenvolvimento de um projeto, logo, o mesmo modelo de avaliação pode ser classificado, conforme a ênfase, de diversas maneiras.

Pelo fato de convivermos com inúmeras abordagens da avaliação, entendemos que foram criadas, certamente, para satisfazer a necessidades diferentes. O conjunto obviamente poderá nos ajudar a compreender o amplo leque de necessidades da avaliação de projetos e programas. Frente a isso, o importante é aprendermos a identificar o que é útil em cada abordagem e a que política e ideologia servem, quando nos depararmos com uma necessidade específica de avaliação. Portanto, o ideal é usá-las com sabedoria, evitando o

¹⁰³ Para efeito de entendimento desta tese, a expressão Modelo de avaliação será tomada por nós como designativa do enfoque político-filosófico; Classificação é o denominativo da proposta dentro de um determinado modelo e Categorias são vários tipos de avaliações dentro de uma classificação Para CASTREJÓN (1991, p. 13), modelo é uma simplificação instrumentada logicamente, que projeta ações complexas sobre o homem e a sociedade, e que nos permite, em um nível de abstração muito alto, poder entender a ação complexa em forma simplificada.

encanto pelas abordagens irrelevantes que não respondem a nossa necessidade.

Nesta tese preferimos utilizar e aprofundar três entre os muitos modelos¹⁰⁴ de avaliações disponíveis. A escolha foi baseada naquilo que consideramos ser a força motriz da avaliação: as principais questões a serem resolvidas; os principais organizadores subjacentes a cada abordagem e o fato de pertencerem a enfoques político-filosóficos diferentes, ou seja, ao liberalismo, à fenomenologia e ao socialismo sem fim, que selecionamos nos seguintes modelos de avaliação, que se encontram subjacentes à proposta de CASTREJÓN (1991, apud CONTERA, 2002, p. 132) uma tipologia¹⁰⁵ a partir desse grupo de variáveis:

- I. Modelos de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (HOUSE)
- II. Modelo de avaliação emancipatória e participativa (SAUL)
- III. Modelo de avaliação participativa (LEITE)

Na seqüência passamos a examinar separadamente estes três modelos, de forma que possamos trazer à tona o que há de útil em cada um.

5.3.1 Modelos de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista

Nestes modelos, HOUSE (1980) classificou e agrupou oito categorias avaliativas que partem da dimensão utilitarista e chegam à dimensão intuicionista-pluralista, o que denominou Taxionomia dos formatos de avaliação. A base desse conjunto está sedimentada em uma epistemologia objetiva¹⁰⁶ em que o conhecimento é explicitado em uma ética subjetiva¹⁰⁷

¹⁰⁴ POPHAM (1975), STAKE (1975), GUBA e LINCOLN (1981), SCRIVEN e STUFFLEBEAM (1983), SANDERS (1987), SAUL (1988); HOUSE (1989), MADAUS, MAC DONALD (1990), SHADISH et. Al. (1991); CASTREJÓN (1991), SCRIVEN (1993), WORTHEN e LEITE (2005).

¹⁰⁵ Maiores detalhes sobre essa tipologia ver o estudo de CONTERA, Cristina. In: DIAS SOBRINHO e RISTOFF (2003 p. 119-144).

¹⁰⁶ Uma epistemologia é derivada da tradição do empirismo nas ciências sociais (positivismo), e requer que as informações da avaliação sejam cientificamente objetivas, ou seja, que usem técnicas de coleta e análise dos dados que dêem resultados reproduzíveis e verificáveis por pessoas razoáveis e competentes que usem as mesmas técnicas. Aqui, os procedimentos da avaliação são externalizados, existindo, portanto, fora do avaliador, de uma forma explicada claramente que pode ser reproduzida por outros e que dará semelhantes resultados. HOUSE (1980) considera o objetivismo desatento à sua própria credibilidade, mas defende que tem

difícil de ser percebida, e está hierarquizado indo do enfoque mais elitista ao mais democrático, do mais quantitativo ao mais qualitativo, do mais gerencialista ao mais participante, segundo LEITE (2005). São enfoques que têm o liberalismo como base e fundamento na filosofia político liberal-utilitarista¹⁰⁸ e intuicionista-pluralista.¹⁰⁹ A classificação das categorias se faz de acordo com sua epistemologia, e têm a ética a ver com o índice de democracia. No seu conjunto, os modelos de avaliação citados por House podem ser agrupados em avaliações gerencialista e não-gerencialista:

a) Avaliações de caráter gerencialista:

1. análise de sistemas,
2. objetivos comportamentalistas ou baseado em metas,
3. enfoque de decisão,
4. sem objetivos definidos.

b) Avaliações de caráter não-gerencialista:

5. crítica de arte,
6. revisão profissional,
7. quase-jurídico,
8. estudo de caso.

A seguir sintetizamos em um quadro os modelos de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista, segundo HOUSE (1980).

validade por causa de sua metodologia, portanto, só mérito para aqueles que valorizam esse tipo de metodologia. O predomínio deste paradigma imperou até 1980, quando passou a receber muitas críticas. GUBA e LINCOLN (1981) questionam a infalibilidade do paradigma, CAMPBELL (1984) diz que a tendência hoje se inverteu, pois o positivismo lógico foi rejeitado quase que universalmente, SCRIVEN (1984) afirma que todo e qualquer resquício positivista deve ser eliminado da avaliação; BRAILEY (1992) aconselha que os métodos positivistas tradicionais não devam ser preferidos para avaliar programas do setor público.

¹⁰⁷ Uma ética é subjetiva para HOUSE (1980) quando fundamenta suas pretensões à legitimidade mais em um apelo à experiência do que no método científico; a validade de uma avaliação subjetivista depende da relevância da formação e das qualificações do avaliador, além da clareza de suas percepções. Os procedimentos desta avaliação são internalizados, existindo no avaliador em formas que nem sempre são explicitamente compreendidas nem reproduzidas por outro.

¹⁰⁸ É uma doutrina ética que prescreve a ação (ou inação) de forma a aperfeiçoar o bem-estar do conjunto dos humanos. Resume-se à frase: agir sempre de forma a produzir a maior qualidade de bem estar (princípio do bem estar máximo).

¹⁰⁹ É uma vertente do liberalismo clássico que considera a sociedade como a reunião de pessoas livres e autodeterminadas (o que vale para uns, pode não valer para outros). Valoriza a competência profissional e a participação e colaboração direta dos indivíduos.

Quadro 7 – Taxionomia dos formatos de avaliação segundo HOUSE (2000)

ENFOQUE POLÍTICO FLOSÓFICO		MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERENCIA	OBJETIVOS OU ACORDOS	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS	EPISTEMOLOGIA	ÉTICA	ÍNDICE DEMOCRACIA	
LIBERALISMO	UTILITARISTA	GERENCIAL	ANÁLISE DE SISTEMAS	Economistas Dirigentes, Governo	Objetivos, causa e efeito conhecidos, variáveis quantitativas.	Programação linear, Variação planejada, Análise custo/produto.	Eficiência	O Programa tem alcançado os efeitos previstos? Pode conseguir os mesmos efeitos de maneira mais econômica? Quais são os Programas mais eficientes?	SUBJETIVISTA	(+) DEMOCRACIA REPRESENTATIVA (-)	
			COMPORTAMENTALISTAS	Dirigentes, Psicólogos	Objetivos especificados de antemão, variáveis de produtos quantificados	Objetivos e Metas condutivistas, Testes e Resultados finais	Produtividade Responsabilidade.	O Programa alcança os objetivos? É produtivo?			
			DECISÃO	Executivos, em Especial Administradores	Objetivos gerais, Critérios.	Pesquisa de opinião, Questionário, Survey, Variação natural.	Eficácia, Controle de Qualidade.	O Programa é eficaz? Que partes são mais eficazes?			
	INTUICIONISTA – PLURALISTA	PROFISSIONAL	CRÍTICA DE ARTE	Expertos, Entendidos, Cliente	Crítica, Normas, Níveis.	Revisão Crítica.	Normas, os Melhores, Maior Consciência.	O Programa resiste à crítica? Aumenta o apreço do público?			SUBJETIVISTA Conhecimento Tácito
			REVISÃO PROFIS-SIONAL	Profissionais e Público	Critério, Tribunal, Procedimento.	Revisão a cargo do Tribunal, Comitê, Estudo <i>Peer Review</i>	Aceitação Profissional	Como os profissionais classificam este Programa?			
		PARTICIPATIVO	QUASE JURÍDICO	Jurados	Procedimento e Juizes.	Procedimento quase Jurídico	Resolução (Parecer)	Que argumentos há pró e contra o Programa?			
			ESTUDO DE CASO	Cientes, Profissionais	Negociação, Atividades	Estudo de Caso, Entrevista, Observações	Compreensão da Diversidade	O que o Programa parece a distintas pessoas?			

Fonte: LEITE, 2005

Em 1976, HOUSE fez breve distinção relacionando estes tipos de avaliação entre o objetivismo e o subjetivismo. Embora se trate de uma distinção relativa a princípios de atribuição de valores, e não à epistemologia, ambas as abordagens têm correspondência com a epistemologia objetiva e subjetiva.

Se os fatos reproduzíveis são a pedra de toque da verdade dos objetivistas, para os subjetivistas dependem de experiência acumulada como forma de compreender. Mesmo que as duas epistemologias contenham testes que sejam provados para que se considerem fidedignos, levam à concepções e métodos diferentes de avaliação, gerando grande parte da diversidade das abordagens da avaliação atual.

Assim, de posse dessas preliminares, podemos adentrar a abordagem da avaliação utilitarista, que apenas determina valor estimando o impacto global de um programa a que está afetada. Para HOUSE (1980, p. 119), esta avaliação aceita a definição do valor onde “o maior bem é aquele que vai beneficiar o maior número de indivíduos”, portanto, o rigor no utilitarismo está na idéia de maximizar a felicidade na sociedade.

É a teoria em que vigora um único princípio ético que está definido explicitamente, por isso o avaliador vai se concentrar nos ganhos totais do grupo, usando a média dos resultados (notas das provas; número de dias freqüentes em aula; número de dias que foi ao trabalho), poderá tomar por base qualquer outro indicador comum, que seja bom e destaque o maior bem para a maior quantidade de pessoas. De praxe, os melhores programas são aqueles que produzem os maiores ganhos, tudo de acordo com os critérios preestabelecidos para determinar o valor.

Esta abordagem avaliativa é muito utilizada por governos que a patrocinam exigindo dados avaliatórios, nos quais os gestores (quase sempre de programas públicos) são os maiores interessados.

No extremo oposto encontra-se a versão intuicionista-pluralista de avaliar, que se baseia na idéia de que o valor depende do impacto do programa sobre cada cidadão, porém de modo individual.

Ao seguir a epistemologia subjetivista, a definição de valor afirma que o maior bem possível requer que se dê prioridade aos benefícios recebidos pelos indivíduos. HOUSE (1980, p. 119) explica esta questão, afirmando que os vários princípios “não se resumem e nem são explicitamente definidos” como na versão utilitarista.

Nesta abordagem, o avaliador é levado a se concentrar na distribuição dos ganhos entre os indivíduos e os grupos:

[...] pode não haver um indicador comum de bem, e sim uma pluralidade de critérios e juízos, e o avaliador não é mais um criador de médias imparciais, mas alguém que descreve diferentes valores e necessidades. Os dados podem ser notas de provas, horas de treinamento, mudanças de renda ou níveis de reincidência, mas o avaliador intuicionista-pluralista deve dar preferência aos dados provenientes de entrevistas e testemunhos pessoais dos participantes do processo avaliativo (HOUSE, 1980, p. 52).

Portanto, pesar e equilibrar para harmonizar os diversos critérios e julgamentos indissociáveis desta abordagem é um processo intuitivo, pois não encontramos outras possibilidades para reduzir as complexas informações avaliatórias a uma única recomendação. Assim, o mérito ou valor do programa depende dos valores e perspectivas de quem está julgando. No entanto, todo o indivíduo ou grupo constituinte é um juiz legítimo, é por isso que HOUSE (1980, p. 121) defende que “toda pessoa é o melhor juiz dos eventos que lhe dizem respeito”.

Até aqui tendo tratado das relações filosóficas entre duas abordagens avaliativas, em contradição com a versão utilitarista, podemos finalizar demarcando as diferenças e as vantagens do intuicionismo-plural:

[...] dentro dos limites da viabilidade, a maioria das avaliações intuicionista-pluralista procura envolver como juízes todos os indivíduos e grupos afetados pelo programa que está sendo avaliado em lugar de deixar as decisões e os julgamentos a cargo dos patrocinadores governamentais e administradores de cúpula, como acontece tipicamente no caso utilitarista (HOUSE, 1980, p. 59).

Após o estabelecimento destas diferenças filosóficas e ideológicas entendemos que já amejamos informações e dados suficientes para retomar um estudo mais aprofundado em torno da Taxionomia dos formatos de avaliação, segundo HOUSE (1980).

a) Avaliações de caráter gerencialista

Conforme tratado antes, nesta subdivisão as avaliações utilitaristas são denominadas de 1. Análise de sistemas, 2. Objetivos comportamentalistas ou baseado em metas, 3. Enfoque de decisão e 4. Sem objetivos definidos, e são

denominadas pelo autor de *avaliações gerencialistas*,¹¹⁰ as quais passam a ser descritas na ordem seqüencial estabelecida pelo autor.

1. Análise de sistemas

Teve sua origem no Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Sua concepção vem das teorias microeconômicas, nas quais o pressuposto principal está na idéia de que as organizações se comportam sempre da mesma maneira, assim, o avaliador é um analista que pode deduzir os objetivos desejados e a eficácia de estratégias para alcançá-los. Seu caráter é altamente gerencial. Procura resposta para problemas do tipo: como o governo pode tomar melhores decisões? As políticas governamentais atingem a população-alvo? Programas são eficientes? Quanto custa? Qual a relação custo x benefício?

Para HOUSE (1980 apud LEITE 2005), este enfoque é amplamente utilizado por governos democráticos. Consegue ser bem aceito pela burocracia de Estado e pela opinião pública. Emprega a metodologia da ciência positiva e talvez por isso se autodefinia como científico-social.

Portanto, é nesse cenário complexo de eficácia ideológica liberal, em consonância com os valores do mercado entrando no espaço público, que esse modelo se firmou como eixo estruturante na política de avaliação do ensino superior brasileiro, a partir de 1996, inicialmente através do antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão.

Não se trata aqui de negar a importância desta avaliação externa, mas de desvendar suas relações com o Estado, que se reduzem ao controle e à lógica de critérios de qualidade definidos, especialmente, pelo e para o mercado. Neste caso, além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, esta avaliação tornou-se também um importante instrumento para a análise do desempenho das IES e dos sistemas educacionais, apresentando-se também como fornecedora de informações que permitem diferentes tomadas de decisão dentro das políticas educacionais. Foi assim que esta

¹¹⁰ Assim denomina-se porque sua base é constituída por epistemologias objetivas, o que faz com que sua metodologia seja reproduzida, e os procedimentos empregados são claros. Esses modelos se baseiam em fundamentos do liberalismo utilitarista.

avaliação passou a desempenhar uma variedade de objetivos, subsidiando o processo ensino-aprendizagem, fornecendo informações sobre alunos, professores e IES, atuando como respaldo para certificação e seleção e orientando na elaboração de políticas e reformas educativas.

É interessante registrar que mesmo com a mudança de governo¹¹¹ (2002) e do Ministério da Educação, a essência dessa política ainda perdura, apesar de em 2004 ter sido aprovado o SINAES que implementou o ENADE, para substituir, em parte, o Provão.

Na seqüência, apresentamos três exemplos de formatos avaliativos que também compõem a avaliação de caráter gerencial.

2. Objetivos comportamentalistas ou baseados em metas

Constituem-se em avaliação que opera com testes referidos a critérios ou normas. Formato empregado na gestão por objetivos, na gestão com planejamento estratégico, muito utilizado no meio empresarial. A metodologia deve procurar resposta para: o programa está alcançando os objetivos especificados? Portanto, deve estabelecer as metas a serem alcançadas, implementando as ações e avaliando seus efeitos. Os objetivos e as metas devem ser especificados com clareza. Exemplo: elaborar teste/medidas que quantifiquem as condutas dos alunos/usuários que melhor atendam o alcance dos objetivos.

3. Enfoque de decisão

Procura o controle da qualidade e a eficácia do programa ou parte dele. Sua metodologia deve responder se o programa é eficaz e que partes do programa o tornam mais eficaz (questionários, entrevistas e enquetes). No entanto, para colocar esse procedimento em prática é necessário definir os níveis decisórios, projetar a situação da decisão e os critérios que confirmam sua execução. Isso consolida avaliações de entrada, de contexto, de processo e de produto ou de saída, por isso cabe ao avaliador identificar a informação necessária a cada elemento do sistema para melhor avaliá-lo.

4. Sem objetivos definidos

¹¹¹ O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou em janeiro de 2002.

Este se configura como modelo de avaliação gerencialista *centrada no usuário* em oposição à avaliação Comportamentalista ou Por objetivos. Não parte de uma metodologia clara, mas procura responder questões como: Quais são seus efeitos? O que acontece? Deve normalmente, caracterizar o ponto de vista do usuário, do cliente, dos pais ou alunos, disponibilizando-se a captar junto a eles informações sobre o que está em causa, o que vai estar em causa. Trata-se das percepções do usuário/consumidor e nunca das intenções de quem fez o programa. Exemplos: o *ranking* das universidades ou cursos produzido por revistas de circulação comercial, além da opinião dos consumidores sobre produtos: carros, alimentos, programas de TV ou cursos.

b) Avaliações de caráter não-gerencialista

Neste item o autor apresenta as categorias avaliativas que concentram bases intuicionistas-pluralistas, que denominou avaliações não-gerencialistas, reconhecidas nesta seqüência: 5. crítica de arte, 6. revisão profissional, 7. quase-jurídico e 8. estudo de caso.

5. Crítica de arte

Pode ser denominada, também, de crítica literária, e teatral ou de cinema. Caracteriza-se por ser uma avaliação não-gerencialista centrada no profissional, destina-se a avaliar ou apreciar obras de arte. Seu emprego na avaliação tem o objetivo de avaliar ou criticar um programa educativo decifrando suas qualidades. Deve envolver perito e pessoas de conhecimento e experientes na crítica competente. O resultado deste procedimento é a seleção dos melhores. Exemplos: avaliações de Conselhos Editoriais como o Qualis (Capes). A crítica deve iluminar, portanto, as qualidades ao responder: o programa resiste à crítica? Este programa aumenta a apreciação do público?

6. Revisão profissional

Conhecido ainda como acreditação, também é um enfoque não-gerencialista centrado no profissional. Sua metodologia compreende a revisão profissional dos pares (*peer review*) ou de comitês especializados em determinada área. Deve se perguntar: como os profissionais classificam este programa? Seu objetivo é prestar contas do que fazem as escolas e as IES,

portanto, deve deixar claro se a instituição é o que diz ser, e se concretiza o que promete fazer. Em caso afirmativo, os profissionais podem conferir-lhe o grau de IES acreditada ou reconhecida. Este procedimento avaliativo é o resultante da combinação da avaliação interna com a externa. As comissões são escolhidas e nomeadas por autoridades. Exemplo no Brasil foi a avaliação externa das condições de oferta de ensino (ACE) que, combinada ao Provão, serviu para a classificação nacional das IES públicas e privadas que formavam profissionais em cursos de graduação, bem como o Sistema de Avaliação da CAPES, requerendo a presença de especialistas.

7. Quase jurídico

Também conhecido como modelo de contraprovas ou quase judicial, é uma avaliação não-gerencialista centrada nos participantes. Corresponde a um júri simulado, formado por testemunhas e provas que julgam ou avaliam um programa. Resume-se a responder as questões: quais os argumentos a favor e quais os contra este programa? Isso produz um parecer ou uma resolução sobre dada situação. No caso brasileiro as comissões de sindicância ou CPIs, Avaliação do PET/Capes,¹¹² para continuidade ou extinção, exemplificam este tipo de avaliação.

8. Estudo de caso

Também se caracteriza como uma avaliação não-gerencialista centrada nos participantes. Abrange metodologia de caráter qualitativo, que envolve entrevistas e observações. Procura responder o questionamento: o que este programa parece às pessoas? O principal objetivo é chegar a uma negociação entre os participantes do processo de avaliação de modo que todos participem. Exemplos: a avaliação responsiva de Stake, a avaliação democrática de Mac Donald, a avaliação iluminativa de Parlett Hamilton, a avaliação naturalista de Guba. Todas se constituem em modelo crítico que emite opiniões a partir da percepção dos envolvidos. É um procedimento subjetivo, e seria de pouca valia

¹¹² Programa de Educação Tutorial da CAPES, que teve seus projetos avaliados pelo Congresso Nacional através de audiências públicas.

aplicar-se a grandes programas. No Brasil, exemplo disso foi a implementação do PAIUB e da avaliação do CRUB, nos anos 1990.

Apenas a título ilustrativo e justificativo, como foi explanado anteriormente com relação à multiplicidade de abordagens de avaliação, queremos destacar que esta classificação de HOUSE, vista pelo enfoque político-filosófico ancorado em vertentes do liberalismo, encontra paralelo na classificação catalogada por WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK (2004). Uma análise mais detida nos levou à constatação de que ambas têm correspondência, embora não completa. As visualizações abaixo nos permitem estabelecer um comparativo entre as categorias, pois enquanto os últimos preferiram classificar as muitas abordagens da avaliação intuicionista-pluralista em seis categorias, o primeiro tratou das mesmas em oito.

Quadro 8 – Proposta de classificação das abordagens de avaliação.
WORTHEN, SANDERS E FITZPATRICK (2004).

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
1. Abordagem centrada em objetivos	Concentram-se na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que foram atingidas.
2. Abordagens centradas na administração	O interesse central é a identificação e o atendimento das necessidades de informação dos administradores que tomam as decisões.
3. Abordagens centradas no consumidor	Fornecer informações avaliatórias sobre produtos, definidos genericamente, para o uso de consumidores na escolha entre diferentes produtos, serviços e congêneres.
4. Abordagens centradas em especialistas	Dependem basicamente da aplicação de conhecimentos especializados de profissionais para julgar a qualidade de qualquer atividade que esteja sendo avaliada
5. Abordagens centradas no adversário	Em que a oposição planejada em termos de pontos de vista dos diferentes avaliadores (prós e contras) é o foco central da avaliação.
6. Abordagens centradas nos participantes	O envolvimento dos participantes (interessados no objeto da avaliação) é crucial para determinar valores, critérios, necessidades e dados da avaliação.

A seguir passamos a trabalhar os fundamentos teóricos, filosóficos e ideológicos da segunda classificação avaliativa conhecida como Avaliação emancipatória e participativa.

5.3.2 Modelo de avaliação emancipatória e participativa

O modelo denominado Avaliação emancipatória e participativa apresenta uma combinação de características que dão outro direcionamento, pois, de modo geral, o discurso avaliativo da contemporaneidade parece apontar para caminho diverso: o encontro dos sujeitos que têm opções iguais e podem escolher entre aquilo que mais se adequa aos seus interesses.

Nestes modelos incluem-se processos avaliativos que se centram nos participantes, mantendo o especialista em avaliação como condutor dos processos e programas. Tem esta denominação porque utiliza a metodologia da pesquisa-ação,¹¹³ em que o envolvimento dos sujeitos é constante, envolto pelo enfoque político-filosófico da fenomenologia e das teorias críticas e de conscientização.

Sobre isso, LEITE nos alerta para o seguinte: mesmo que a metodologia ativa da pesquisa-ação seja privilegiada, este modelo ainda se caracteriza sob o ponto de vista teórico-político como uma vertente do liberalismo pluralista, ou seja:

[...] é uma forma hegemônica de democracia liberal que ressalta a opção e a liberdade individual preservada na capacidade de cada um fazer a sua escolha e dizer a sua palavra, a opção comunicativa deliberativa (2005, p. 44).

Vale a pena seguir com a argumentação que complementa seu ponto de vista:

¹¹³ “Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLET, 2002, p. 14). SOUSA SANTOS (2004, p. 76), ao tratar da legitimação da universidade, equipara a Pesquisa-ação à “Ecologia de saberes”, o que para ele representa um conjunto de prática que promovem uma nova convivência ativa de saberes dentro do pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se enriquecem neste diálogo, portanto, é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade, são diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, urbanos, camponeses e outros que circulam na sociedade. Assim, tanto uma como a outra procuram uma reorientação solidária da relação universidade/sociedade.

[...] porém não explicam como operam com a deliberação, com os direitos das minorias, por exemplo, nem como resolvem as questões de poder e decisão que levariam à transformação. Ao que parece, essas questões podem ser compartilhadas apenas na relação vertical, uma vez que o enfoque de avaliação não funciona sem a figura do avaliador, o que sabe mais (LEITE, 2005, p. 44).

Na seqüência apresentamos um quadro sintetizando os principais elementos da Avaliação emancipatória e participativa

Quadro 9 – Avaliação emancipatória e participativa

ENFOQUE POLÍTICO FILOSÓFICO	MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS OU ACORDOS	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS	EPISTEMOLOGIA	ÉTICA	ÍNDICE DEMOCRACIA
Fenomenologia conscientização	(AE) Emancipatória	Avaliador Coordenador Atores Interessados Grupos educacionais ou sociais	Crítica educativa Negociação Direito à informação e à decisão	Ativa Dialogada Qualitativa	Criação Coletiva	Quem somos? O que é o programa? Quais as críticas que se fazem? Quais os compromissos? Qual proposta?	Subjetiva aprendizagem e conhecimento social e político	Objetiva	DEMOCRACIA INDIRETA (+) DEMOCRACIA DIRETA (++) I

Fonte: (SAUL, 1988 apud LEITE, 2005).

LEITE (2005) inclui neste modelo as seguintes propostas de classificação de avaliações: Avaliação emancipatória (SAUL, 1988), Avaliação participativa e aprendizagem organizacional (COUSINS e EARL, 1995), Concepção democrática deliberativa (HOUSE e HOWE, 2001) e a Avaliação de projetos (CASTRO-ALMEIDA; BOTERF e NÓVOA, 1993).

Esse modelo que tem na praxiologia/fenomenologia o seu enfoque político-filosófico, que busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a transformação, parte dos questionamentos: Quem somos nós? O que é o programa? Quais as críticas que se fazem? Quais os compromissos?

HOUSE, crítico desta vertente, diz que:

[...] notamos que na fenomenologia costuma haver confusão sobre quais serão as pessoas cujas percepções do senso comum devem

ser consideradas a base da compreensão. Além disso, quando julgamos a compreensão do senso comum a base da investigação, será que não reconstruímos apenas ideologias, preconceitos e crenças falsos? Como distinguir determinantes e regularidades causais, a força de epistemologia positiva, de crenças percebidas? Como avaliar interpretações conflitantes? A fenomenologia não oferece nenhuma maneira de fazer isso (2000, p. 34).

Da mesma forma, BORUCH e CORDRAY:

[...] observam que a avaliação subjetivista leva freqüentemente a conclusões diferentes e às vezes contraditórias que dificultam a conciliação porque aquilo que leva às conclusões fica muito obscurecido por procedimentos do avaliador impossíveis de reproduzir (1980, p. 23).

Este é um novo paradigma e, ao contrário do que se poderia esperar, é apresentado de forma contrastante, pois suas características principais em termos de enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador, são discutidos à luz das características de outros modelos contemporâneos de avaliação de currículo.

Por isso, vamos delimitar e concentrar os nossos estudos exploratórios na classificação catalogada por SAUL (1988), como a Avaliação emancipatória e participativa. Esta é caracterizada por uma avaliação e construção de currículo com ênfase no coletivo, que busca fundamentar e sistematizar o processo de avaliação emancipatória vivenciado por um grupo de professores e alunos de uma IES, que desembocou em uma proposta de reformulação do seu curso de pós-graduação.

Atentemos, pois, para os três momentos que se interpenetram caracterizando o processo: a descrição da realidade (o programa educacional em foco), a crítica da realidade e a criação coletiva.

É uma abordagem qualitativa, pois se caracteriza por métodos dialógicos e participantes, nos quais predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental, porém não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

Para LEITE (2005, p. 44) esta classificação mantém a figura do especialista em avaliação como orientador do processo. Cabe ressaltar que “emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”, são os

principais conceitos envolvidos nesta proposta. Também faz sentido acrescentar que o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão, “são pressupostos metodológicos desta classificação”.

SAUL (1988) nos revela que se fundamentou em construtos teórico-metodológicos como a avaliação democrática de MAC DONALD; a idéia de conscientização de FREIRE e na Pesquisa Participante, para cimentar o arcabouço de seu modelo de avaliação.

Analisando todo este envolvimento, LEITE afirma que:

[...] as concepções teóricas metodológicas do formato de avaliação e seu enfoque político-filosófico, em princípio, entendo que o paradigma que sustenta este modelo de avaliação faria parte de uma concepção ampla de Avaliação Participativa. Como técnica de avaliação, estaria próximo às propostas do Modelo Estudo de Casos, no qual se inclui a avaliação democrática de Mac Donald. Com este apoio teórico de Mac Donald, este enfoque estaria embasado na concepção liberal pluralista (intuicionista) (2005, p. 42).

Ainda para esta autora, há necessidade de um avaliador, de preferência, alguém que pertence à equipe que planeja e desenvolve o programa com habilidade de relacionamento interpessoal, bem como experiente em pesquisa e avaliação, portanto sugere a presença de um *expert*.

Para LEITE (2005) todas estas características apresentam um “modelo híbrido” talvez de transição, entre uma forma de “democracia pluralista” e “democracia unitária”. Mas bem nos lembra que esta classificação produzida por SAUL abrange um enfoque de avaliação educacional, no caso de sua metodologia ser aplicada a programas maiores, como aqueles das instituições.

Frente a isso, gradualmente avançamos para a compreensão das características e dos princípios do Modelo de avaliação participativa.

5.3.3 Modelos de avaliação participativa

Se até aqui apresentamos modelos de avaliação caracterizados pela democracia representativa, abarcados em diferentes matizes da corrente liberal, nosso objetivo, ora em diante, será buscar novas perspectivas, ou seja,

resgatar modelos espreitados em outra vertente ética e epistemológica que por tradição nos direcionem à esfera da equidade e da justiça.

Esse caminho nos remete a um olhar sobre a democracia forte (BARBER, 1997) ou democracia participativa (LEITE, 2003), o principal sustentáculo do Modelo da avaliação participativa, que por sua vez abriga a classificação denominada por LEITE (2005) de Avaliação institucional participativa (AIP), cujos temas serão objeto de nosso estudo nesta seção.

Em relação à democracia participativa ou democracia forte, BARBER nos coloca que a “democracia participativa ou forte é a política da participação, onde o conflito é resolvido por uma autolegislação contínua que transforma os indivíduos privados em cidadãos livres” (1997, p. 71) por meio da democracia direta, cumprindo assim o estatuto epistemológico de seu pensamento e de sua ação política no espaço público.

Entretanto, para melhor compreensão da relação democracia e participação, é relevante demarcar a distinção entre democracia representativa e democracia direta. BARBER (1997) é quem melhor concentra e revisa estas questões de modo geral, partindo dos clássicos¹¹⁴ e redimensionando-os à luz do presente.

A partir disso, LEITE (2005, p. 75) notou que as principais características de uma democracia participativa são “a formação de uma comunidade política, a auto-legislação e a participação constante”. BARBER (1997) nos fala de uma “educação do julgamento”, o que corresponde a uma auto-educação de aprendizagem continuada e remodelagem de nosso mundo comum, altamente exigente frente aos conflitos e interesses humanos.

LEITE (2005, p. 109) nos adverte que uma “avaliação só é participativa, de fato, se difere de outros modelos sugeridos pelas agências do capitalismo global,¹¹⁵ que tem a sua origem em práticas de democracia direta”. O que só é

¹¹⁴ A prática da democracia direta tem suas origens na chamada democracia clássica. As decisões sobre as grandes ou pequenas questões seriam tomadas pelo sistema direto e plebiscitário. Não se concebia a representação, era a totalidade dos cidadãos que decidia. Essa foi a política (e a retórica) que caracterizou as cidades de Grécia Antiga. Atenas se vangloriava por ter uma democracia em que se alternava a isonomia, a isogoria e a isocracia. Para dados mais completos sobre o assunto, ver LEITE (2005, p. 75).

¹¹⁵ As políticas para a avaliação do ensino superior sugeridas pelo Banco Mundial e pela UNESCO já foram tratadas anteriormente nesta tese.

possível pelo enfoque político-filosófico do socialismo sem fim¹¹⁶ e da democracia participativa.

No entanto, a dialeticidade deste modelo permite afirmar que a participação, por esta via, sempre vai enfrentar conflitos de interesse e de poder, talvez por isso muitas vezes tenhamos dificuldade em reconhecer e conviver com a prática da democracia participativa. Para BARBER:

[...] ela é parte do regime da democracia direta, expressando-se através da participação cujo valor principal, em relação a outras formas, corresponderia à atividade de cidadania centralizada em um governo descentralizado. Seria uma democracia ativa cujo prejudicado institucional tomaria, irremediavelmente, um formato populista (1997, p. 178).

Para LEITE (2005), a avaliação do tipo AIP não se constitui em um modelo pronto, é uma avaliação em processo. Para se desenvolver não é necessário perito, pois os principais destinatários serão os próprios atores do processo avaliativo, que compõem os grupos autolegisladores, as comissões eleitas, ou auto-indicadas. Tal avaliação prima por uma metodologia ativa, retórica e dialógica expressada de maneiras diferentes, em tempos diferentes. Envolve o debate e a reflexão sobre o que fazer, como agir e como fiscalizar a ação. A co-gestão formal¹¹⁷ é um dos elementos essenciais da metodologia AIP.

No entanto, pelo mesmo estatuto, KELLS denomina este de “modelo democrático” reconhecido em primeira instância pela idéia de auto-regulação que, segundo ele, articula sistematicamente a avaliação, certificação de qualidade e o controle por parte das mesmas instituições, portanto:

[...] este ponto de vista filosófico parte da crítica à racionalidade instrumental que se percebe como incapaz de argumentar a qualidade valorativa dos fins com os que se relaciona. Recupera-se o interesse emancipatório concebido não exclusivamente como o interesse cognitivo prático da ciência, como interesse emancipador através da autoreflexão, segundo o planejado por Habermas, como um fim último, um valor e um processo que aponta como ideal regulativo, como possibilidade e como antecipação a associação de

¹¹⁶ Segundo SOUSA SANTOS (2001) é a democracia para o século XXI. Trata das utopias.

¹¹⁷ Constituem estruturas auto-organizantes que respondem em grande parte pela capacidade das organizações de lidarem com os problemas imprevistos, configurando-se como instrumentos importantes para o enfrentamento dos desafios associados à sociedade da informação. Devem vigorar quando estabelecidas nos regimentos e estatutos das instituições.

indivíduos autodeterminados de forma racional e justa (KELLS, 1993, p. 14).

Desse modo, é possível analisar o potencial democrático/emancipatório de certa racionalidade, cuja definição para SÁNCHEZ VAZQUEZ (1987, p. 117) está na dimensão “prática, histórica y axiológica”, portanto a democracia é um ato racional e não pode despojar-se da dimensão libertadora que é intrínseca a ela.

Logo, se para um ou outro autor diferem as estratégias, o fim é o mesmo, a democracia forte pela participação. Certamente a regra geral passa pela substituição dos indicadores de rendimento pelos de qualidade, além da seleção de procedimentos e técnicas que combinem o quantitativo e o qualitativo.

A metodologia deve ser ativa, de co-gestão, com assembleias públicas. O produto deve aparecer no contrato político da avaliação interna e externa, na autonomia e na aprendizagem política do conhecimento social. As questões típicas devem levantar: O que serve à comunidade? Como vamos agir? Como vamos fiscalizar a ação?

Por isso a amplitude das pesquisas de BARBER nos permite evidenciá-lo quando diz que:

[...] em uma democracia forte, o cidadão e o povo se confundem. É-se cidadão à medida da participação política na coisa pública, deliberando em assembleias, agindo partilhando, contribuindo para o bem comum da cidade, da região, da comunidade, associação, fábrica, movimento social, sindicato e universidade (1997, p. 77).

As práticas de avaliação que dão legitimidade a este procedimento se constituem em um processo de transformação e (re)formas constantes das instituições envolvidas. Assim, a avaliação participativa vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, que é uma forma de governo entendido como formação de uma comunidade preparada para enfrentar e resolver conflitos por meio da participação com autocrítica e autolegislação.

Por este viés político distante do Modelo de regulação, a democracia forte vai se construindo pela defesa da autonomia e pela capacidade do autogoverno, que pode ser perfeitamente percebida nas IES nas quais a avaliação é um processo ancorado na responsabilidade social, especialmente em instituições públicas que precisam prestar contas à sociedade, com o

objetivo de analisar a eficiência social e a pertinência dos serviços que oferecem.

Em vista disso, quando SOUSA SANTOS se refere à possibilidade de organização coletiva contra-hegemônica, pela autonomia, trata de uma reação típica dos movimentos nacionalistas anticoloniais, que é justamente quando os indivíduos são:

[...] convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências, nem planos predeterminados. No entanto, essa responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal (2006, p. 302).

A seguir apresentamos um quadro com a síntese dos principais elementos da Avaliação participativa.

Quadro 10 – Design ou formato de avaliação participativa

ENFOQUE POLÍTICO FILOSÓFICO		PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS OU ACORDOS	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS	EPISTEMOLOGIA	ÉTICA	ÍNDICE DEMOCRACIA
SOCIALISMO SEM FIM	DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	Atores Interessados Representantes Eleitos Gestores Comunidade Universitária	Avaliação institucional Negociação Transformação Transparência Legitimidade Decisão coletiva	Ativa Retórica- dialógica Co-gestão Assembléia Pública	Contrato Político Avaliação Interna e externa Autonomia Aprendizagem política Conhecimento social	O que serve à comuni- dade? Como vamos agir? Como vamos “fiscalizar a ação”?	SUBJETIVA: Aprendizagem de participação democrática e produção de conhecimento social	OBJETIVA: Relações de escuta ao outro, interação política e produção de bem público	DEMOCRACIA DIRETA (++) Forte

Fonte: LEITE, 2005.

Desse ponto passamos a tratar da construção de um processo de classificação de avaliação no ensino superior a partir do enfoque da “democracia participativa”, a Avaliação institucional participativa (AIP).

Avaliação institucional participativa (AIP)

De um modo geral, talvez não seja fácil apropriar-se de atitudes de democracia forte em um contexto potencialmente dominado por teorias e práticas subjacentes ao enfoque político-filosófico do liberalismo.

No entanto, assim como outros estudiosos, LEITE (2005) também se lançou ao desafio de encontrar alternativas aos modelos de avaliação utilitarista e intuicionista, localizando espaços de alteridade frente à ordem estabelecida. Portanto, observando contextos onde a liberdade de pensamento, a pluralidade e a livre discussão de idéias demonstram a mais rica mediação de democracia forte, pela participação, ela chegou às instituições de ensino superior.

Isso se justifica porque a autora isolou para estudo um espaço que se sustenta em valores próprios da academia, em que o interesse pela produção do conhecimento, sua distribuição, a pertinência social dela mesma, a equidade e a transparência de suas decisões, a participação e a autonomia institucional e docente, leva a valores tais como: liberdade acadêmica, respeito pelas idéias dos demais e a probidade moral e ética, pontos dominantes de uma instituição orientada pela lógica da busca do conhecimento pela máxima autonomia.

É nesta apropriação, portanto, que se concebe o momento chave da possibilidade do processo democrático como espaço de negociações, além das próprias contradições, retóricas e ambigüidades instaladas nos coletivos docentes e nos próprios programas de avaliação, ainda que gestados por estes.

Sobre essa descoberta, SOUSA SANTOS afirma que talvez essa instituição ainda não tenha se dado conta dessa possibilidade, pois integrada ao projeto de sociedade neoliberal, acaba refém dos processos regulatórios.

A pretensão hegemônica da universidade como centro de produção de conhecimentos científicos e de educação superior combinada com a sua especificidade organizativa e a natureza difusa dos serviços que produz, fez com que a idéia de avaliação fosse olhada com estranheza e até hostilidade. À primeira vista entende-se mal tal atitude, pois a universidade é uma sociedade compulsivamente virada para a avaliação. Mesmo que seja efetuada pela universidade, tal avaliação sempre será externa, quer porque coloca a utilidade da

universidade num conjunto mais amplo de utilidades sociais, quer porque envolve, mesmo que implicitamente, uma comparação entre modelos institucionais e seus desempenhos (2000, p. 215).

Frente a isso podemos inferir que de todas as crises anunciadas por este autor, a institucional desponta muito fortemente por este viés, exatamente porque nela repercute tanto a crise de hegemonia, como a da legitimidade, pois o valor que está em causa é a perda ou o desconhecimento da autonomia universitária, patrimônio sagrado para a democracia forte: sem ela não há democracia e muito menos participação.

Porém, de fato, pela nossa tradição¹¹⁸ não convivemos e não conhecemos a gênese desse formato participativo, seja do processo escolar, familiar ou social, mesmo que há muito, tenha sido incorporado ao discurso de governantes e gestores, bem como no texto de muitos documentos oficiais que se apropriaram resignificando o termo. Isso é uma retórica bastante usual incorporada do ideário neoliberal, constituindo-se no verdadeiro canto da sereia que provoca a cooptação dos que convivem com uma cultura de submissão.

Considerando tudo isso podemos questionar: afinal, como vamos combinar universidade democrática e avaliação institucional participativa (AIP) em uma sociedade sustentada por uma democracia representativa?

Entretanto, como bem refere LEITE (2005), a avaliação do tipo AIP não se constitui em um modelo pronto, é um modelo em processo e mesmo países com baixos níveis de democracia representativa demarcam experiências iniciais ou continuadas bem-sucedidas, tanto em fábricas como em escolas, universidades, serviços, ONGS, prefeituras, comunidades e programas sociais.

Entre os muitos casos¹¹⁹ a que LEITE (2005) se reporta, cabe apenas mencionar o caso do Orçamento participativo, implantado pela cidade de Porto Alegre, a título de resgate de uma experiência muito próxima à nossa realidade

¹¹⁸ Historicamente, avaliar converteu-se em uma atividade de julgamento das práticas educacionais, cujo centro se coloca fora dos atores que realizam tais práticas: alguém que qualifica o aprendizado dos alunos ou a justeza de um currículo, os resultados da prática de um projeto ou programa sobre determinada população, os feitos de alguma intervenção de certos agentes institucionais sobre o público-meta, etc. Por outro lado, o participar coloca o centro das decisões nos sujeitos atores dos processos: “E isto demarca um conjunto de tensões e contradições ainda não muito bem resolvidas, nem teóricas, nem metodológica, nem praticamente” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 218).

¹¹⁹ Os casos de AIP estudados pela autora se reportam à *Universidad de La República del Uruguay* (UDELAR), Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ver em LEITE (2005) uma análise profunda sobre isso.

e que SOUSA SANTOS (2000) classificou como uma democracia redistributiva, que resulta da combinação entre democracia participativa e representativa, que envolve participação democrática, equidade com redistribuição, eficácia, transparência e objetividade.

Podemos deduzir que o ato da participação neste caso foi assimilado como adjetivo de um processo, que significou a livre adesão da participação efetiva dos membros, rompendo com a história da organização do trabalho que tem nos mostrado como, aos poucos, o homem perdeu a possibilidade de planejar seu próprio trabalho, transformando suas atividades, inclusive aquelas praticadas na universidade, em práticas mecânicas-burocratizadas. Por isso SOUSA SANTOS nos fala em enfrentar o "novo com o novo":

[...] apesar das causas da crise da universidade serem múltiplas, elas estão sendo reconfiguradas pela globalização neoliberal; e o único modelo eficaz e democrático de enfrentá-la é contrapor-lhe uma globalização alternativa, contra-hegemônica; portanto, as reformas nacionais da universidade devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica (2004, p. 55).

Nesta lição percebemos, portanto, que está implícita a busca de alternativas que recaem na visão da democracia como estratégia política, o que tende a crescer pela visão da participação democrática, culminando em um processo de autotransformação de subjetividades e culturas, como bem sinalizam os casos estudados pelo grupo de Pesquisa InovAval¹²⁰ coordenado por LEITE.

O diferencial está em tirar lições, exatamente neste momento em que se encontra em curso o debate por uma reforma universitária no país. Não seria, pois, a oportunidade de resistir, inovar e envolver alternativas ao "modelo de universidade" e, por consequência ao "modelo de avaliação", apontando para a forte democratização desse bem público, pela via da máxima participação?

¹²⁰ O grupo de pesquisa Inovação e avaliação na Universidade, certificado pelo CNPq, funciona na FACED/UFRGS e foi formado a partir de discussões que remontam ao ano de 1989, na Reunião Anual da ANPED. É coordenado pela Prof^a. Denise Leite.

SOUSA SANTOS (2004, p. 62) adverte que para “sair da sua posição defensiva, a universidade, precisa estar segura que a reforma não é feita contra ela”, portanto, uma reforma tem de se prestar para resgatar a instituição, de modo que seu projeto de avaliação, no mínimo, não esteja em contradição com a sua natureza: a autonomia, que poderá nos levar à democracia forte.

Assim, a gestão controlada da qualidade dessas IES que se lançaram ao desafio por meio de uma avaliação alternativa, não foi em nenhum momento uma iniciativa ou concessão autônoma do Estado, mas o produto de uma correlação de forças que impuseram, paralelamente ao Estado regulador, uma avaliação participativa e emancipatória. Os resultados demonstram que a nova política de avaliação pressupõe um outro paradigma epistemológico, cujas linhas estão enunciadas.

Frente a essa evolução dos modelos ou formatos de avaliação e à implementação de alguns em programas educacionais brasileiros e portugueses, ficou claro que os processos que se envolvem com maior índice de democracia em suas estratégias são os mais adequados para que as IES resgatem seus princípios de autonomia e sua missão com qualidade e responsabilidade social.

A seguir passamos a descrever a escuta a um dos objetos de nossa pesquisa, o caso do curso de Medicina da UCPEL, no intuito de juntar esforços e energias que envolvam um olhar mais profundo sobre a legitimidade da avaliação, e de que na reflexão se possa, concretamente, explicar essa interrogação sobre a avaliação e suas relações com os modelos de universidades.

6 O CURSO DE MEDICINA DA UCPEL: A LEGITIMIDADE DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Em seqüência à nossa investigação, o objetivo deste capítulo é apresentar e analisar elementos empíricos do estudo de caso de um curso de graduação que forma profissionais liberais, sob a responsabilidade de uma universidade particular do tipo comunitária, confessional e filantrópica, regional e neoprofissional. O caso em estudo se refere à avaliação externa conduzida especialmente no ano de 1999, pelo Ministério da Educação, na gestão do Ministro Paulo Renato Souza no curso de Medicina da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Essa escolha se deu com base em dois critérios essenciais para o nosso estudo: a provável tradição da IES como universidade, e o resultado da avaliação externa,¹²¹ de modo que isso possa atender à problemática que nos propusemos, a saber, verificar se o resultado das avaliações pode alterar o modelo de universidade.

Para tanto, o desafio inicial desse capítulo será apresentar, de modo sintético, uma abordagem histórica que resgate a identidade passada e presente da UCPEL, no intuito de que isso possa contribuir para a contextualização das mudanças mais recentes associadas ao processo da avaliação externa. Na segunda parte do capítulo, o objetivo será descrever a trajetória do processo de avaliação externa relativa ao curso de Medicina, enriquecido pela análise da ótica dos atores que foram entrevistados a partir de um roteiro prévio, a fim de explicar se efetivamente houve mudança no modelo institucional, como resultado do impacto desta avaliação. O capítulo culmina com as medidas pós-avaliação para recuperação do curso de Medicina e considerações críticas acerca do caso estudado.

A base de fundamentação deste capítulo são documentos institucionais que dizem respeito, sobretudo à avaliação externa e depoimentos de atores da comunidade que possibilitaram a melhor ótica para perceber como a instituição

¹²¹ Promovida pelas autoridades governamentais, para ajustar as instituições e os sistemas às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos. Sua função é fornecer dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema e informações para a escolha dos usuários. A sua função é de controle e seleção, para tanto, necessita de uma informação ampla e facilmente entendida pela população (Enciclopédia Pedagógica. Glossário. Avaliação, 2006).

se constitui qual a missão a que se propõe e porque pode manter e oferecer ensino superior.

6.1 Trajetória histórica institucional da UCPEL

A UCPEL é uma instituição vinculada à Igreja Católica, criada pela Mitra Diocesana de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, rege-se pelas Normas Gerais da Constituição Apostólica do Sumo Pontífice João Paulo II *Sobre as Universidades Católicas*, de 15 de agosto de 1960, e segue as *Diretrizes Gerais para a Universidade Católica de Pelotas*, editadas em 03 de julho de 1991 pelo Bispo Diocesano e Chanceler da instituição, Dom Jayme Chemello. Organiza-se como universidade com ensino, pesquisa e extensão por seu Estatuto, Regimento e Atos acadêmicos e administrativos. É um órgão descentralizado do Estado, tem personalidade jurídica e patrimônio próprio, situando-se em Pelotas no município pólo da zona sul do Estado.

Para este quadro, identificamos dois períodos na evolução da UCPEL: o Período fundacional, oficializado com a criação da Universidade Católica Sul-Rio-Grandense de Pelotas em 1960, até a decisão do Conselho Universitário (1962) de simplificar seu nome para Universidade Católica de Pelotas, e o Período atual, que em meados dos anos de 1990 experimentou uma fase bastante distinta de crise, época em que a questão financeira agravou-se, gerando o sucateamento do material e das instalações com efeitos danosos para a IES. Com as medidas pós-avaliação para recuperação registram-se importantes mudanças associadas à avaliação. Passamos a descrever, a seguir, os períodos que serviram de base para o estudo do caso.

6.1.1 Período fundacional

A Universidade Católica Sul-Rio-Grandense de Pelotas, fundada pelo 3º Bispo Diocesano de Pelotas, Dom Antônio Záttera, foi criada pelo Decreto Presidencial nº. 49.088, de 07 de outubro de 1960, instalando-se oficialmente

em 22 de outubro daquele ano, como uma das universidades pioneiras no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Decorridos dois anos o Conselho Universitário alterou seu nome para Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

A base de sua estruturação foi fruto de iniciativas educacionais da Igreja, principalmente a partir da agregação de cursos e faculdades existentes na região. Podemos mencionar a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas (1937), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1953) e o curso de Jornalismo (1958), que deram sustentação para a estruturação da UCPEL. Seguiram essas iniciativas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé (1959), a Faculdade de Direito “Clóvis Bevilacqua”, de Rio Grande, assumida pela Mitra Diocesana de Pelotas em 1959 e autorizada a funcionar em 1960.

A partir desse patamar o processo de expansão foi visível, pois marcou o acréscimo de novas faculdades e cursos, como a Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Medicina, Faculdade de Engenharia, além de novos cursos nas Faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas, todos em Pelotas.

Para suprir demandas, fora da sede, e com autorização do Conselho Federal de Educação, logo criou a Faculdade de Filosofia de Rio Grande, a Faculdade de Direito de Bagé, o curso de Estudos Sociais, em Jaguarão, o de Ciências Econômicas, em São Gabriel, e o de Ciências Contábeis, em Camaquã.

Cabe registrar que essa IES veio a constituir-se no embrião para a formação de outras instituições como a Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), e até ao final dos anos de 1980 muito contribuiu a UCPEL para a fundação de cursos superiores em seu entorno.

6.1.2 Período atual

Podemos situar o denominado Período atual no início dos anos de 1990, quando começou sua efetiva política de expansão, estendendo-se até hoje. Entretanto, nesse Período identificamos, conforme o mencionado anteriormente, fases de crise e mudanças vivenciadas pela IES.

No tocante a este período nosso objetivo será descrever o conjunto dos acontecimentos obedecendo à cronologia, de modo que possamos resgatar os grandes feitos institucionais bem como as dificuldades, os enfrentamentos e a superação.

A UCPEL, criada em 1960 como um órgão descentralizado do Estado, tem atualmente personalidade jurídica e patrimônio próprio.

Constitui-se como parte integrante do sistema educativo superior e representa uma entre as mais importantes IES de caráter particular, comunitário, filantrópico e confessional do Brasil, tanto por sua abrangência como por suas atividades de docência, extensão e investigação, situadas em Pelotas e em outras cidades do seu entorno regional.

Como instituição católica, propõe-se enquanto universidade a vivenciar a comunidade acadêmica representada por vários campos do saber humano, que se dedica à investigação, ao ensino e às várias formas de serviços correspondentes à sua missão cultural. Contribui de modo rigoroso e crítico para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural. Enquanto católica, o objetivo maior é garantir a presença cristã no mundo universitário perante os grandes problemas sociais e culturais.

Suas características essenciais são:

- a) uma inspiração cristã que não se limita ao indivíduo, mas que se estende à comunidade universitária;
- b) uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o conhecimento humano acumulado, ao qual procura também contribuir através das próprias investigações;
- c) fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja;
- d) empenho institucional que se põe ao serviço do povo de Deus na sua caminhada rumo ao objetivo transcendente que dá significado à vida.

Com relação à organização e gestão, a administração central da UCPEL é exercida, respectivamente, pelo Chanceler (Bispo Diocesano), pelo Reitor, que é escolhido pelo Bispo, após consulta à comunidade universitária, e pelo Vice-Reitor e Pró-Reitores, que por sua vez se comunicam diretamente com os Diretores das Escolas em que ficam lotados os professores, funcionários e as

disciplinas e os cursos da universidade. Como órgão deliberativo a IES possui o Conselho Superior, presidido pelo Chanceler, e o Conselho Universitário, presidido pelo Reitor.

Do ponto de vista estrutural, além do Instituto de Teologia vinculado à Chancelaria e os Institutos de Filosofia e Cultura Religiosa ligados diretamente à Reitoria, existem onze Escolas, ou seja, Engenharia e Arquitetura, Informática, Psicologia, Saúde, Farmácia, Educação, Serviço Social, Comunicação Social, Direito, Ciências Econômico-Empresariais e Ciências Ambientais. Estas se vinculam às Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

Em 1998, pela intervenção do Chanceler, ficou definida a Missão, Visão e Valores que devem orientar as ações da IES, assim explicitados segundo seus documentos.

A missão

“Investigar a verdade, produzir e transmitir o conhecimento e formar seres humanos, profissionais éticos e competentes, orientados pelos valores cristãos a serviço da pessoa e da sociedade”.

A visão

“Nós queremos ser uma universidade reconhecida como pólo de referência em educação, tecnologia, desenvolvimento e saúde. Um centro de empreendedorismo voltado para a solução dos problemas locais e regionais, com ênfase nas questões urbanas”.

Os valores

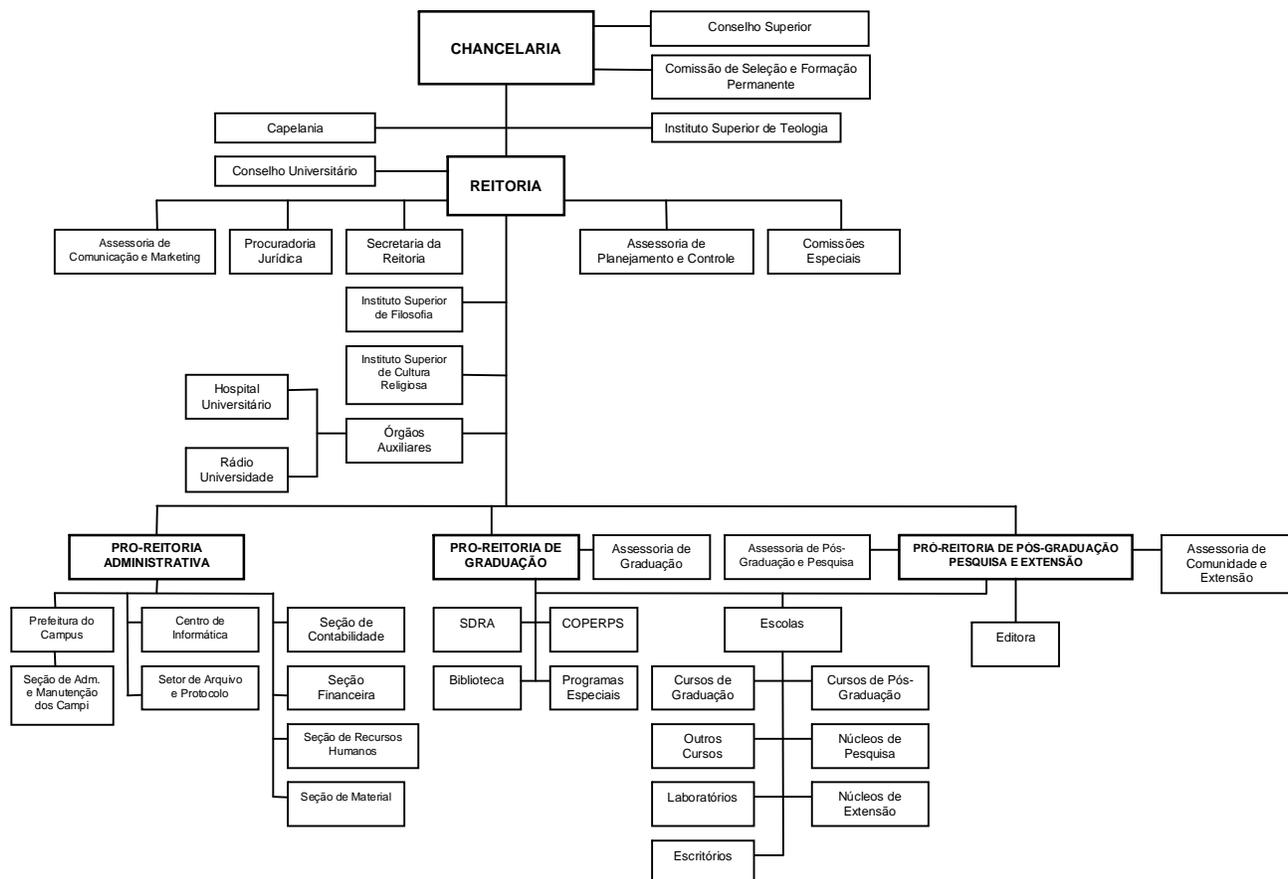
“São parte central da cultura organizacional e devem nortear todas as ações da Universidade. Verdade, justiça, liberdade e amor são os principais valores definidos pela UCPEL”.

Além dos Institutos e Escolas, a UCPEL tem em seu organograma assessorias vinculadas à Reitoria e Pró-Reitorias e também os órgãos auxiliares da Instituição, o Hospital Universitário São Francisco de Paula e a Rádio Universidade. Há também outras unidades vinculadas às Escolas da UCPEL que muito contribuem para o desenvolvimento local e regional, a TV UCPEL, com sinal em duas redes de TV por cabo, ligada à Escola de

Comunicação Social, e o Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria (ITEPA) e o Escritório de Desenvolvimento Regional (EDR), vinculados à Escola de Ciências Ambientais, a Clínica Psicológica, vinculada à Escola de Psicologia e Assistência Jurídica Gratuita da Escola de Direito.

Na figura abaixo podemos visualizar os poderes decisórios no organograma da IES.

Organograma I Universidade Católica de Pelotas/UCPEL



Segundo a figura, pela disposição dos cargos e setores que dizem respeito à importância e responsabilidade na tomada de decisão da IES não detectamos neste organograma¹²² a presença do Setor da Avaliação Institucional, entretanto, um documento interno menciona que na época esta atividade era centralizada na Pró-Reitora de Graduação, portanto era representada por este órgão.

A UCPEL oferece, além da Graduação, Cursos Seqüenciais e Programas de Pós-Graduação. Em 2001, a CAPES reconheceu os Mestrados em Letras e Saúde e Comportamento, funcionando, juntamente com o Mestrado de Desenvolvimento Social. Em 2005, obteve a autorização dos Mestrados em Política Social e Ciência da Computação, e a aprovação de seu primeiro Doutorado em Letras. Na área de Pós-Graduação *lato sensu*, funcionaram 18 cursos em 2005. Assim, a existência e o funcionamento dos cursos e Programas de Pós-Graduação acabam por multiplicar as atividades de pesquisa na instituição.

A instituição tem sua estrutura física em Pelotas, distribuída em sete áreas, perfazendo um total de 48.620,51 m². Recentemente, adquiriu as instalações onde funciona o Campus da Saúde, antes locado. Essa área de 4.306,20 m² de área construída e 47.196.01 m² de terreno irá proporcionar um local de maior aprendizagem para os alunos dos cursos da área de saúde.

Em 2006, contava em seu corpo docente 419 professores, dos quais 162 mestres e 98 doutores, perfazendo um total de 260 titulados em pós-graduação *stricto sensu*, o que equivale a 62% do total dos professores.

Atualmente, é mantida pela Sociedade Pelotense de Assistência à Cultura (SPAC), uma sociedade civil, sem fins lucrativos.

A UCPEL está plenamente inserida no contexto regional do sul do Estado do Rio Grande do Sul por meio de ações concretas em programas diversos, salientando-se as atividades do Escritório de Desenvolvimento Regional (EDR), que objetivam criar mecanismos de interação com o setor produtivo, coordenando as ações entre a oferta e a demanda por conhecimentos

¹²² Segundo informações do coordenador da CPA atualmente a UCPEL encontra-se em fase de reformulação de seu Organograma. Com relação à representação da Comissão de Avaliação Institucional em Órgãos Colegiados a IES segue recomendações do Artigo 7º & 1º da Portaria do MEC n. 2.051/04: "As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES".

científicos e tecnológicos, informação e serviços especializados, e exercendo suas atividades sob a forma de projetos em parcerias com entidades de classe, órgãos públicos e privados, com às Micro e Pequenas Empresas do RS (SEBRAE/RS) e a Secretaria de Desenvolvimento e Assuntos Internacionais (SEDAI) do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Fases de crise

A partir dos anos de 1990, o cenário mais amplo se distinguiu por uma aguda crise econômica no país, por conta da mundialização do capital e da opção dos governantes pela política neoliberal, o que se refletiu de modo significativo no sistema educativo, especialmente no ensino superior.

Como se não bastassem os problemas externos, a IES a partir de 1995 começou a participar das Avaliações externas do MEC através da implementação do ENC (antigo Provão) e da ACO,¹²³ inicialmente para os Cursos de Administração e Engenharia.

De outra parte, o perfil de atuação da IES demonstrou que não se trata de uma instituição estática. Apesar de situar-se em uma região marcada por uma relativa estagnação econômica, ocorreram fatos internos que acabaram por envolvê-la em uma enorme crise institucional. Do ponto de vista administrativo-financeiro, em 1990, a UCPEL viu-se envolvida com uma ação trabalhista,

¹²³ Foi uma ação da SESu que visou, de acordo com o disposto na Lei 9131/95, o Decreto 2026/96 e a LDBEN 9394/96, avaliar *in loco* cada um dos cursos de graduação submetidos ao Exame Nacional de Cursos – PROVÃO, em relação a três dimensões: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações. O processo foi desenvolvido obedecendo a uma metodologia comum a todas as áreas. Os procedimentos de avaliação respeitavam diversidades e especificidades das áreas dos cursos. Os resultados obtidos na ACO obedeceram a seguinte escala de conceitos: *CMB*: condições muito boas; *CB*: Condições boas; *CR*: condições regulares e *CI*: condições insuficientes. O conceito final de cada uma das três dimensões era decorrente da combinação da pontuação e ponderação diferenciada de diversos indicadores, que refletem a combinação de variáveis qualitativas e quantitativas amplamente discutidas pelos especialistas e explicadas nos instrumentos. As visitas foram realizadas por professores conceituados do país e foram orientadas pelas Comissões da SESu, que formavam duplas ou trios, e as visitas duravam em média dois dias. Um mês antes as IES receberam um roteiro prévio de coleta de informações para agilizar o trabalho. Após as visitas os avaliadores remetiam os dados a SESu para que as Comissões de especialistas avaliassem os resultados finais e encaminhassem as recomendações aos cursos, o que deveria ser considerado para os processos de renovação do reconhecimento do curso e de credenciamento da IES (Lei 9131/95 e Decreto 2026/96).

gerada pelo não-cumprimento de uma cláusula de dissídio coletivo, movida pelo Sindicato dos Professores, em favor de mais de 300 docentes. Isso ameaçou severamente a estabilidade da UCPEL, colocando em risco todo seu patrimônio. Os números eram alarmantes e mostravam a gravidade da situação, e o próprio pagamento de salários estava comprometido. Esse perigo só foi afastado em 2002, após inúmeras negociações, quando se firmaram acordos para pagamento em duas etapas.

Sobre este período, podemos fazer uma analogia com a teoria de SOUSA SANTOS (2004), quando nos adverte que a concentração na “crise institucional pode ser fatal para a universidade e quase sempre se deve a uma pluralidade de fatores,” alguns evidentes há muito tempo, outros ganhando enorme peso no decorrer do processo. A crise institucional é o elo mais fraco da universidade porque neste caso a autonomia científica e pedagógica depende da saúde financeira da mantenedora.

Portanto, como antevisto, havia outros problemas a serem resolvidos, e frente aos fatos, a crise institucional se agravava por conta das crises financeira e estrutural, que longe da resolução, não recebiam tratamento adequado de modo a evitar que se aprofundassem descontroladamente, talvez devido à longa memória institucional da UCPEL, amparada nas ambigüidades de seu perfil administrativo.

Tratava-se até então de uma atuação com ausência de pressões, frente a incorporações acríticas de lógicas sociais e institucionais internas e externas, e sem perspectiva de uma decisão mais séria a médio prazo.

Entretanto, as avaliações do MEC, como vimos no capítulo 1, analisavam dimensões do curso essenciais para a boa formação de qualquer futuro profissional. Dependendo do caráter teórico-prático do curso, isso era mais evidenciado, pois se sobressaía a necessidade de uma infra-estrutura adequada e mínima para o bom funcionamento, como é o caso de laboratórios, hospitais, materiais cirúrgicos, cadáveres e outros.

Observamos que este período se caracterizou bastante pelas dificuldades que enfrentou, muito especialmente após as avaliações ocorridas durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza no MEC. Com base neste

processo isolamos um curso da IES que vivenciou esta realidade para analisarmos se os resultados da avaliação alteraram o modelo da universidade.

Foi a partir de 1999 que começaram a se desvelar publicamente as questões mais cruciais atinentes à qualidade da IES e de seus cursos de graduação, mais precisamente quando o curso de Medicina¹²⁴ participou da terceira edição do processo de avaliação externa do MEC.

Os processos de avaliação externa do MEC neste curso iniciaram-se em 1997, prosseguindo em 1998 e 1999. O curso recebeu conceito “condições insuficiente” (CI)¹²⁵ em todos os processos, e conceito E nos respectivos ENC (Provão), o que acabou por ameaçar sua existência. Cabe observar que esta periodicidade seguiu determinações expressas no Decreto 2026/96 ao tratar que “cursos que receberem conceito ‘E’ terão renovado o reconhecimento por 12 meses, quando terá nova avaliação, sendo desautorizado, caso seja ‘D’ ou ‘E’ pela terceira vez consecutiva”.

Neste ponto da crise, cabe uma exposição das condições do caso que isolamos para estudo, fundamentada em documentos legais e oficiais da instituição, em Relatórios de Avaliação externa do curso emitidos pela SESu/MEC e também em depoimentos de cinco atores entre os quais três professores do curso que também na época detinham cargos de Pró-Reitor, Direção de Escola e Assessor de Graduação, além de um Assessor Técnico de Nível Superior e um Ex-Reitor. O roteiro básico de questões pré-estabelecidas está em anexo (Anexo A). As entrevistas (5) receberam os seguintes códigos para preservar o sigilo dos depoentes: Med. I a Med. 5.

Assim, a documentação e o discurso de nossos interlocutores nos deram a dimensão dos fatos e justificaram a importância do estudo frente à legitimidade do processo da avaliação e também as mudanças rápidas e

¹²⁴ É um dos cursos mais antigos e tradicionais da IES. Pelo que pudemos perceber, sempre houve um valor afetivo e financeiro agregado ao seu funcionamento, especialmente por parte dos dirigentes, que o transformaram no cartão de visita da instituição.

¹²⁵ Segundo a legislação as Avaliações das Condições de Oferta serão remetidas ao CNE, através da administração da SESu, para deliberação e recomendação de que o curso tenha seu reconhecimento renovado se o conceito mínimo obtido for C, por um período que depende do conceito obtido (Conceito A: 5 anos; B: 4 anos e C: 3 anos). Os cursos que receberem o conceito D teriam renovado o reconhecimento por um período de dois anos para que a IES melhorasse a qualidade, transcorrido dois anos seria feita nova avaliação e se a IES receber conceito D ou E terá seu curso desautorizado. Os cursos que receberem conceito E terão renovado o reconhecimento por 12 meses, quando ocorrerá nova avaliação, sendo desautorizados caso recebam D ou E.

inadiáveis que foram implementadas neste curso e na universidade após os conceitos insuficientes.

6.2 O caso em estudo: a avaliação externa do curso de Medicina

O curso de Medicina da UCPEL foi fundado por iniciativa do Bispo Dom Antônio Záttera em 15 de dezembro de 1962. A primeira turma iniciou as atividades em 01 de março de 1963. Foi reconhecido pelo Parecer n. 00302 de 02 agosto de 1967, Decreto n. 62183 de 29/01/68, publicado no Diário Oficial da União de 01 de fevereiro de 1968.

Entretanto, decorridas três décadas da criação deste curso, em 1999 os reflexos da crise institucional se abateram sobre os cursos da área da saúde, que deixavam transparecer sinais de que há muito tempo já não recebiam os recursos necessários para que se mantivessem minimamente funcionando. Nesta época o tradicional curso de Medicina da UCPEL participou pela terceira vez do extinto ENC da ACE e da Avaliação Externa da Comissão de Especialista do MEC.

Tanto as avaliações externas do antigo Provão como as da ACO junto ao referido curso ocorreram em 1997, 1998 e 1999. Entretanto, a última desse conjunto, aqui analisada em especial, pois foi a que determinou os resultados pontuais sobre o curso, ocorreu entre 15 e 18 de novembro de 1999.

O trabalho da Comissão de avaliadores externos¹²⁶ iniciou-se com uma visita aos dirigentes da IES e, após, às dependências do curso. No entanto, conforme os registro do Relatório Final da SESu/MEC, pudemos observar que foram somente dois dias de atividades relacionadas à avaliação do curso e dois dias para a elaboração do relatório.

¹²⁶ Inicialmente participaram da Comissão os professores Roberto de Queiroz Padilha (Faculdade de Medicina de Marília); Eliana Cláudia de Otero Ribeiro (Nutes/UFRJ) e José Lúcio Martins Machado (Faculdade de Medicina de Botucatu/UNESP). Segundo um depoente, no segundo dia dos trabalhos (16 nov.1999) ocorreu uma reunião interna entre esses membros da Comissão Externa e um se afastou dos trabalhos, viajando no mesmo dia, sem haver nenhuma justificativa. A equipe interna não questionou, pois perceberam que o ambiente estava bastante tenso quando eram argüidos sobre determinados quesitos do curso. Essa ausência ficou registrada no Relatório apenas pela falta de assinatura no instrumento, já que os relatórios eram todos informatizados e não havia como retirar o nome.

A equipe avaliadora que atuou na avaliação externa registrou ter sido extremamente bem recebida pela escola, que disponibilizou todas as informações necessárias, de forma correta, organizada e prontamente. Foram realizadas visitas a todas as instalações, incluindo postos de saúde, instituições conveniadas e próprias, além de reuniões com o corpo docente (30), discente (70), e a análise documental pertinente ao corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações, cujos resultados foram compilados no Relatório Final SESu/MEC e divulgados à comunidade universitária em 9 de setembro de 2000. A diretora da escola acompanhou todo o processo, tomando todas as providências necessárias para seu bom andamento. Na época, o curso contava com 458 alunos matriculados, funcionando pela manhã e à tarde.

Traremos, a partir de agora, alguns resultados do Relatório Final de Avaliação Externa do curso. Trata-se de um documento amplo, organizado em forma de planilha informatizada, com questões fechadas, basicamente de caráter quantitativo, trazendo conceitos para as três dimensões avaliadas. A seguir apresentamos, em quadros, um resumo contendo cada uma das três dimensões, categorias de análise e indicadores que foram avaliadas pelos especialistas, bem como o conceito por indicador¹²⁷ e por dimensão. Ao final de cada dimensão registramos também os pontos fortes e fracos e as recomendações dos especialistas constante do documento. O quadro a seguir apresenta os conceitos para a dimensão Corpo docente.

¹²⁷ Era computado pelas letras A, B, C, D, em uma escala onde A correspondia a plenamente satisfeito e D a insatisfatório.

6.2.1 Dimensões da avaliação: Corpo docente, Organização didático-pedagógica e Instalações.

Quadro 11 – Dimensão I. Corpo Docente

INDICADOR	CONCEITO
1.a) Titulação- área básica	D
1.b) Titulação- área profissionalizante	D
1.c) Adequação da formação docente	D
2) Adequação da formação docente	A
3) Dedicção ao curso	D
4) Produção científica docente	C
5) Dias semanal atividades docentes	C
6) Experiência profissional não-acadêmica	A
7) Relação docente/aluno	D
8) Critérios progressão funcional	A
9) Perfil acadêmico do Coordenador do curso	A
10) Atividades acadêmicas extra-classe	C
Conceito do grupo Corpo docente	CI

Fonte: Relatório SESu/Mec. 1999

A Comissão de Especialistas apontou como pontos fortes e fracos os seguintes itens para a Dimensão Corpo docente:

Pontos Fortes da Dimensão I

1. Experiência profissional do corpo docente.
2. Disposição dos docentes de Pediatria, Ginecologia e Obstetrícia e Medicina Social em ensinar e supervisionar estudantes na rede básica de saúde.
3. Boa disposição dos professores das áreas básicas em inovar o ensino.

Pontos Fracos da Dimensão I

1. Baixa participação docente em órgãos de decisão acadêmica.
2. Baixa motivação para a capacitação pedagógica.
3. Orientações em projetos de iniciação científica insuficientes.
4. Desarticulação entre os docentes das áreas básico-clínica e clínica/clínica.

5. Baixa inserção de docentes em diferentes cenários de ensino extra-muros.

Recomendações da Dimensão I

1. A estrutura acadêmica deve contemplar a participação docente em tarefas de planejamento e avaliação.
2. Constituição de órgãos colegiados com maior poder de deliberação docente no âmbito das decisões acadêmicas.
3. Implementar mecanismos de motivação e ampliação da participação docente nos esforços de capacitação pedagógica.
4. Ampliação da carga horária docente para maior participação em projetos de orientação no âmbito da iniciação científica acadêmica.
5. Promover iniciativas de fomento à produção científica do corpo docente e discente.
6. Promover a inserção docente nos diferentes cenários de ensino-aprendizagem (unidades de saúde, centros comunitários, escolas, creches, programa de saúde da família, etc.).

O resultado desse processo avaliativo aparece no excerto de uma entrevista nos seguintes termos:

[...] a avaliação foi no mínimo decepcionante, pois se achava dentro de um nível médio, igual às outras, nunca pior, nem melhor... A visita avaliou item por item, por exemplo, na anatomia temos vários cadáveres, e o professor visitante nos disse que hoje a gente trabalha com computador, não tínhamos preceptores que trabalhassem com os alunos. Dá a impressão que em 1999 não se deu a devida relevância que deveria ser dada a uma visita tão importante. Merecia preparação especial. Ter todos os cuidados de documentação, comprovantes de artigos científicos e ter cuidado com os laboratórios (Med. III).

A seguir, por meio do quadro 12 podemos melhor visualizar o desempenho da dimensão que tratou da organização didático-pedagógica:

Quadro 12 – Dimensão II. Organização didático-pedagógica

INDICADOR	CONCEITO
1. Organização curricular	D
2. Internato: orientação docente	B
3. Fixação do interno a IES	D
4. Organização do internato	B
5. Política de qualificação acadêmica e técnico-administrativa	C
6. Política de apoio e desenvolvimento	D
7. Extensão	B
8. Residência médica	B
9. Apoio pedagógico e auto-avaliação	C
Conceito do grupo Organização didático-pedagógica	CI

Fonte: Relatório SESu/Mec. 1999

Para esta dimensão não foram apresentados pontos fortes e fracos pela Comissão, mas uma extensa lista de recomendações:

Recomendações da Dimensão II

1. Revisar as competências expressas no perfil de egressos e os objetivos educacionais pretendidos de forma a ajustarem-se integralmente.
2. Estabelecer plano de desenvolvimento curricular orientado pelos objetivos educacionais, perfil e competências, de forma a corrigir:
 - a) distorções em disciplinas (Psiquiatria) cuja carga horária parece dever-se mais à disponibilidade docente do que aos requisitos curriculares;
 - b) distorções na seqüência de disciplinas (Reabilitação antecede Ortopedia, Neurologia, Pneumologia);
 - c) o “raptó” pelas especialidades e a conseqüente fragmentação de conteúdos na formação clínica;
 - d) desarticulação entre disciplinas teóricas e clínicas, apoiando fortemente as iniciativas já em curso de articulação dentro da clínica (Radiologia na clínica) e fomentando novas iniciativas;
 - e) desarticulação entre as iniciativas de formação e de produção do conhecimento, ampliando a inserção de alunos em atividades de monitoria e iniciação científica de forma a melhor desenvolver a

capacidade de avaliação crítica do conhecimento pretendida e expressa no perfil do egresso.

3. Incentivar a capacitação didático-pedagógica de docentes de forma a promover efetivamente sua inserção na prática docente de estratégias educativas que favoreçam o ensino mais centrado no aluno, permitindo o desenvolvimento de ferramentas para o “aprender a aprender”, e para o reconhecimento da importância de educação continuada.

4. Agilizar a institucionalização de um sistema de cooperação efetiva, estabelecido em norma regimental aprovada nos órgãos colegiados da Universidade.

5. Instituir um núcleo de apoio pedagógico que dê sustentação às iniciativas de desenvolvimento curricular, de avaliação e de formação didático-pedagógica do corpo docente, orientado pela especificidade da educação médica.

6. Rever as iniciativas e instrumentos de avaliação dos alunos de forma a ajustá-los integralmente aos níveis de exigência requeridos ao longo da formação médica para o desenvolvimento das competências desejadas.

7. Sobre o Internato:

a) Avaliar possibilidades de criação de cenários de ensino-aprendizagem sem serviços de emergência.

b) Avaliar possibilidade de inclusão de internos em serviços não hospitalares como, por exemplo, em equipes de saúde da família, responsabilizando-se pelo cuidado e acompanhamento das famílias em todos os níveis de atenção, incluindo o terciário. A iniciativa permitiria, entre outras possibilidades, a diminuição do número de internos em treinamento em instituições conveniadas.

8. Sobre a Política de Apoio e Desenvolvimento Discente:

a) Incorporar profissionais da psicologia e da educação ao núcleo docente que hoje acompanha os alunos de forma a ampliar o campo de intervenção das iniciativas em curso

b) Apoiar as iniciativas de organização e participação dos alunos de forma a ampliar seus vínculos com a instituição acadêmica e promover o desenvolvimento de atividades esportivas.

9. Sobre a Política de Qualificação Acadêmica e Técnico-Administrativa:

a) Desenvolver iniciativas de cunho político-institucional visando assegurar viabilidade num contexto de restrição de recursos para o plano de qualificação docente desenvolvidas pela Escola. A redução de apoio para participação em congressos e realização de cursos *lato sensu* e estágios representa um estímulo negativo diante das firmes iniciativas para a indução de titulação acadêmica.

b) Fazer levantamentos de demandas para qualificação de servidores técnico-administrativos com base na avaliação de desempenhos ajustados à suas funções específicas na organização acadêmica.

Pelo quadro 13, podemos visualizar o desempenho da próxima Dimensão que foi avaliada.

Quadro 13 – Dimensão III. Instalações

INDICADOR	CONCEITO
1. Área básica: instalações gerais	D
2. Laboratório e Anatomia	A
3. Laboratório de Histologia	A
4. Laboratório de Embriologia	D
5. Laboratório de Bioquímica	A
6. Laboratório de Biofísica	D
7. Laboratório de Fisiologia	C
8. Laboratório de Farmacologia	A
9. Laboratório de Parasitologia	A
10. Laboratório de Microbiologia	C
11. Laboratório de Patologia	C
12. Laboratório de Imunologia	C
13. Laboratório de Técnica Operatória e Cirurgia	C
14. Biotério	D
15. Hospital escola: aspecto qualitativo	D
16. Hospital escola: aspecto quantitativo	A
17. Serviço de Clínica Médica	C

18. Serviço de Cirurgia	C
19. Serviço de Pediatria	C
20. Serviço de Ginecologia e Obstetrícia	C
21. Biblioteca	D
Conceito do grupo Instalações	CI

Fonte: Relatório SESu/Mec. 1999

Pontos Fortes da Dimensão III

1. Os laboratórios das áreas básicas são bem equipados, ocupando áreas físicas adequadas às demandas originadas de seus vários cursos no campo da saúde e das ciências biológicas.
2. O hospital psiquiátrico *Olivé Leite* possui excelentes instalações físicas para o treinamento prático dos alunos, contando, ademais, com área adequada para atividades de ensino teórico (anfiteatro) e equipamentos de informática para uso dos alunos.

Pontos Fracos da Dimensão III

1. O Hospital Universitário São Francisco de Paula, no momento aguardando início de obras, não possui salas de aula em número e dimensões adequadas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Os espaços de ambulatório não foram planejados para abrigar o número de alunos que neles trabalha/estuda.
2. As enfermarias da Santa Casa de Misericórdia, que servem de campo de ensino da Escola de Medicina, representam uma concepção já ultrapassada de organização hospitalar (12 leitos em espaço não adequado, contrariando claramente portarias e padrões definidos para este fim) à qual se sobrepõe um excesso de alunos, já que distribuem por leito. A situação tem implicações claras quanto às dimensões éticas envolvidas no cuidado dos pacientes.
3. A Biblioteca constitui-se inequivocamente em um ponto de fragilidade da Escola. Instalada em área inadequada por suas reduzidas dimensões, conta com um acesso insuficiente quali e quantitativamente e apenas um microcomputador, o que limita o acesso dos usuários aos sistemas de informações a redes a que está conectada. A biblioteca da

Universidade tem um acervo mais dirigido às áreas básicas das carreiras da saúde, estando todos os periódicos na biblioteca situada no Hospital Universitário. Possui facilidades de comutação eletrônica, acesso às bases de informação *mdeline* e *lilacs* e, a partir do próximo ano, contará com dez terminais de livre acesso para os usuários.

4. Os recursos de informática, à exceção daqueles citados no Hospital psiquiátrico, são praticamente inexistentes, não atendendo às demandas dos corpos docente e discente.

Recomendações da Dimensão III

De uma maneira geral, o Hospital Universitário carece de manutenção e atualização do prédio e equipamentos. Foi detectada construção anexa ao hospital, cujas obras estão paralisadas. Segundo informações colhidas, existe processo em andamento junto ao projeto Reforço à Reorganização do Sistema Único de Saúde (REFORSUS) que poderá viabilizar a reforma como, por exemplo, a reinstalação de uma área de urgência e emergência (Pronto Socorro), imprescindível para a adequada formação acadêmica e atendimento à população. Urge prover a Escola de equipamentos de informática no sentido de facilitar a busca ativa de informações pelos alunos e docentes. É fortemente recomendado o aumento do acervo da biblioteca, tanto em número de livros como de periódicos indexados.

A respeito um dos entrevistados reforçou que: [...] “estiveram olhando os laboratórios, conversando bastante conosco, mas colocaram as três condições como insuficientes” (Med. IV).

Portanto, como vimos pela descrição deste Relatório devido ao péssimo desempenho, o curso foi ameaçado formal e publicamente de fechamento pelo MEC, além de enfrentar o sucateamento do Hospital Universitário que cada vez mais comprometia as finanças da IES. Cabe mencionar que na mesma época, além deste, outros dois cursos de Medicina do Brasil também foram ameaçados de fechamento pelos mesmos motivos.

Neste caso, entretanto, o outro fato agravante que culminou e se somou à avaliação de especialistas foi a chegada da nota do ENC (extinto Provão). Com

mais uma reprovação do curso, o baixo rendimento dos alunos complicou mais o quadro, pois conseguiu piorar o que já não era bom.

Um entrevistado se reporta assim sobre as notas do Provão:

[...] de maneira nenhuma se pode considerar o provão uma avaliação determinante ou isolada de um contexto. A avaliação dos estudantes com inúmeras variáveis pode ter influenciado aquele resultado e acabou sendo determinante para a imagem extremamente negativa da universidade, a supervalorização de uma prova que os alunos boicotaram (Med. II).

Enquanto outro apresenta o seguinte posicionamento:

[...] tem todo um processo político, o curso tinha perdido incentivo financeiro e isso foi repassado aos alunos que entraram na justiça e sustaram o aumento, mas as mensalidades não diminuam; revoltado com a situação, tem quem diga que eles fizeram de propósito, não irem, não responderem a prova, em represália. Queriam fazer um ato contra o curso e no fim saiu ruim para eles, pois ficaram marcados (Med. III).

Pelos jornais locais da época, contudo, pudemos captar que o baixo desempenho do curso já era de conhecimento público, o que obviamente deveria ser conhecido também pela equipe diretiva da IES, que, como a imprensa, tinha acesso às baixas notas das provas para Residência Médica¹²⁸ da Associação Médica do Rio Grande do Sul (AMRIGS) realizada anualmente pelos egressos para o exercício da Medicina. Pelos estudos de KELLS isso pode ser reconhecido na seguinte ótica:

[...] existe uma série de fatores dentro das universidades que não somente dificultam a avaliação dos processos de tomada de decisão, mas também a mudança dessas organizações. Entre esses fatores assinala a consideração da instituição como uma estrutura delegada de produção e tomada de decisão, alto percentual de profissionais anárquicos; a falta de experiência na gestão dos diretores; a pouca clareza e a falta de consenso nas metas, os deficientes sistemas de informação e a pouca experiência em processos de avaliação, assim, como as dificuldades para medir os resultados (1992, p. 23).

¹²⁸ Invariavelmente o curso esteve na última posição nestas provas até 1999. *Diário Popular*, 2002, p.3.

Sobre a tomada de responsabilidade através do poder decisório da IES, depoentes confirmam que no máximo “[...] foram realizadas reuniões com os professores da Escola, alertando para a crítica situação da IES e do curso, que ocupava os últimos lugares no ranqueamento com as outras IES do Estado” (Med. V).

Nesta versão, chamamos a atenção não só para as conseqüências, que toda a estratégia avaliativa traz, mas também sobre os fatores que impedem uma tomada de decisão, pois,

[...] quando não existem políticas para assegurar a qualidade dentro das instituições, é muito difícil que a informação que aporta às avaliações possa ser utilizada para tomar decisões. De igual modo, enquanto a comunidade universitária não tomar consciência da importância que têm os processos de tomada de decisão sobre o funcionamento e desenvolvimento de uma instituição, é pouco provável que se questione a forma de levar a cabo estes processos e se estabeleçam procedimentos de controle (KELLS, 1992, p.15).

Por outro lado, as falas resgatam que era recorrente, por parte dos médicos, a denúncia de que [...] “mesmo com todo o empenho dos recursos humanos, o material e as instalações não favoreciam melhoria sensível” (Med. V).

Na expressão de um entrevistado, o impacto da avaliação do curso gerou repercussões danosas à IES, pois “tudo começou com uma entrevista do Ministro Paulo Renato Souza, no Jornal Nacional da Rede Globo, confirmando o fechamento do curso devido ao resultado desta avaliação” (Med. I).

A notícia se alastrou, rapidamente produzindo efeitos internos e externos. Na época, uma rede de televisão mostrou-se interessada em produzir um programa de reportagem¹²⁹ com os três cursos de Medicina que foram reprovados¹³⁰ na Avaliação externa do MEC no país. Um dos atores entrevistados assim se reportou sobre o assunto:

¹²⁹ Membros da Equipe do Programa Globo Repórter, da Rede Globo, Sucursal RBS, mostraram interesse em produzir um programa com reportagens exclusivas sobre os cursos de Medicina que haviam sido reprovados nesta Avaliação do MEC.

¹³⁰ Em 1999 o MEC divulgou uma lista de 101 cursos que deveriam passar imediatamente pelo processo de renovação de reconhecimento, através de uma nova visita de uma comissão avaliadora. Depois de visitados foram selecionados pelo MEC e CNE 12 cursos que ainda

[...] nenhum membro da IES tinha sequer conhecimento disso, mas imediatamente uma Comissão de Representantes foi enviada para Brasília, de modo a interceder junto a órgãos como MEC e CNE, porém o Senhor Ministro recusou-se a recebê-los; mas tiveram todo o apoio do CNE, que se comprometeu a enviar um Conselheiro para averiguar as mudanças, que enquanto isso eram realizadas no curso e na IES, o que de fato ocorreu, inclusive comprovando *in loco* as reformas, que gerou novo Relatório a ser entregue ao MEC. Até a elucidação do caso, mantivemos um representante em Brasília. Quanto ao Programa televisivo a Emissora se desinteressou quando descobriu que estávamos agilizando as mudanças (Med. I).

Portanto, neste ponto, a avaliação possibilitou uma das funções essenciais em todo processo de regulação, a função de *accountability* (prestar contas), dado que o simples fato de existência do controle externo ativou alguns fatores que influenciaram de modo decisivo sobre o processo de gestão.

Na busca das causas destes resultados, foi por meio de entrevistas, conversa informais, documentos que constam na Comissão Própria de Avaliação (CPA), relativos à Auto-avaliação do curso e da IES,¹³¹ e muito especialmente no Relatório Final da Comissão de Especialistas que encontramos inúmeros elementos que, de fato, apontam para a coerência da avaliação dos especialistas, entre os quais podemos destacar:

- a) a titulação dos professores do curso era muito baixa, a maioria era graduada ou especialista;
- b) incorreção das deficiências, pois reconheciam que o curso deixava lacunas na formação;
- c) dificuldades financeiras extremas;
- d) o hospital era incompatível com a prática médica;
- e) bibliografia pobre e deficitária, faltava periódicos;
- f) falta de um projeto pedagógico;
- g) sucateamento do material e das instalações da IES;
- h) impossibilidade de empréstimos financeiros;
- i) a supervalorização de uma prova;

continuavam apresentando deficiências. Estes obtiveram um prazo extra para o saneamento dos problemas observados pelos especialistas. Porém nenhum curso foi descredenciado por conta dos resultados das avaliações, até porque existem várias interpretações jurídicas que colocam em questão essa possibilidade (XIMENES, 2003, p.161).

¹³¹ Cabe salientar que tivemos acesso apenas ao Relatório de Auto-avaliação da IES de 2006.

j) questões políticas entre a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Fernando Henrique Cardoso;

l) desconhecimento do significado e do funcionamento do Provão e da ACE.

Esses achados nos dão conta da magnitude da crise vivida pelo curso e pela IES, que certamente se estendeu às outras áreas, que igualmente, enfrentavam visíveis desgastes, pois com as transformações sociais, os currículos exigiam rápidas mudanças curriculares sob pena de sucumbirem, realidade vivenciada pelos cursos da área de Comunicação e Psicologia, também avaliados.

Apesar do rol de elementos desfavoráveis para a instituição e para um dos principais cursos de sua responsabilidade, alguns entrevistados também questionaram o tratamento recebido, adotando como justificativa o critério da comparabilidade, ou seja, na época também atuavam em outras instituições que segundo eles, “se equiparavam às mesmas condições físicas, humanas e financeiras da Católica e não enfrentaram este dilema” (Med. I).

A partir desse quadro, cabe salientar o alcance e a relevância das medidas que precisavam ser tomadas pelo poder decisório para diminuir os problemas, em consonância com toda a comunidade, o que fez com que a recuperação fosse visível.

6.3 As medidas pós-avaliação para a recuperação

Para minimizar os problemas cruciais, ações imediatas, financeiras, pedagógicas e administrativas procuraram revigorar a área da saúde, e o curso de Medicina em pouco tempo recuperou suas forças, afastando o perigo de seu fechamento. Assim, se os aspectos negativos velozmente se espalharam, gerando mal-estar no imaginário da comunidade, parece que as medidas de recuperação desencantaram os empresários da mídia, que não quiseram noticiar a rápida recuperação do curso.

Frente a este quadro, constata-se que a IES precisou passar por um choque para desencadear as melhorias a partir de investimentos prioritários em seus cursos, pois o poder de reação foi semelhante às proporções da rejeição e o envolvimento foi exclusivo em termos financeiros, pedagógicos e de infraestrutura. Entretanto, um entrevistado nos informa que:

[...] isso só foi possível porque o Reitor, que há pouco havia assumido, pode contar com empréstimos financeiros, “porque medidas de saneamento vinham sendo tomadas pelo seu antecessor” (Med. V).

Se este conflito entre a universidade e o Estado a partir dos resultados da avaliação estivesse sob o auge da crise financeira, a universidade se renderia sem uma outra forma de decisão, que não poderia ser relativizada?

A resistência envolveu, portanto, a promoção de alternativas que apontaram para a negociação ampla quando parecia que as imposições eram inegociáveis. Para chegar a tal ponto foi necessário conhecer em que condições e por que a universidade deveria sair da posição defensiva e ativar seus potenciais. Foi sob este viés que outro entrevistado analisou a situação, pois segundo ele a reação só foi possível porque houve um “mutirão”.

A comunidade toda foi envolvida com a Medicina, todo o currículo foi reformulado, houve melhoria nas condições de infra-estrutura, investimentos maiores e avaliação dos professores. Foram mobilizados alunos, professores, funcionários, posto de saúde, hospitais, buscando trabalhar num mutirão. O currículo se voltou para a medicina social, numa visão inter e multidisciplinar (Med. IV).

Um dos atores recorda que também houve medidas difíceis, “como o processo de reformulação do corpo docente” (Med I), pois alguns docentes precisaram ser demitidos, outros desviados de função, pois, mesmo sem titulação, devido ao tempo de serviço não podiam ser demitidos. Abriu-se, de todo modo, a possibilidade de contratação de docentes qualificados com pós-graduação *strictu senso*, dando o diferencial para as mudanças.

A partir do enfrentamento das grandes dificuldades surgidas nos anos de 1990, que se intensificaram ao final da década, com o início do novo século,

foi possível pensar em reorganizar a vida financeira da IES. Conforme vimos, as ações que foram tomadas pela nova Reitoria foram contundentes para enfrentar o embaraço, o que permitiu que as reformas fossem promovidas com sucesso.

Neste período encontramos mudanças importantes associadas à qualidade e a avaliação da docência, entre as quais se destacam o plano de formação e qualificação com incentivos para o pessoal.

Por essa sinalização a instituição passou a buscar novas frentes, adentrando na área de Turismo e Eventos, de tal modo que outros municípios passaram a recorrer para suas promoções turísticas, consolidando-se assim mais esta vocação. Isso favoreceu a oferta de dois cursos seqüenciais: Turismo Cultural e Secretariado Bilíngüe.

Em relação à Avaliação institucional¹³² ficou evidente que no percurso da IES houve diversos registros de iniciativas isoladas de avaliação institucional, entretanto muitas das ações ocorreram por iniciativa própria, e com o objetivo de atender determinações legais e processos de reconhecimento de cursos. Em 2004 o destaque ficou com a criação e constituição da CPA,¹³³ em consonância com o SINAES, e com a atuação da

¹³² Repercussão de uma avaliação mais ampla e geral na instituição, diz respeito a um movimento avaliativo crítico que teve lugar em 1985. Em 1992, sob a coordenação da Pró-Reitoria Acadêmica, ocorreu mais uma iniciativa de avaliação. Em 1993, prosseguiu o processo, ainda com uma Auto-Avaliação Docente e uma Auto-avaliação do segmento Alunos. Em 1995, foi feita uma revisão no Programa da UCPEL para adequar-se ao PAIUB, tendo o seu Programa de Avaliação Institucional sido aprovado pelo MEC (1996). Já em outubro de 1996, foi criada a Comissão Central de Avaliação Institucional (CCA) e também Núcleos de avaliação em cada escola (NAE). Em 1998 a IES aderiu à avaliação do PAIUNG tendo reestruturado sua Comissão interna de avaliação que agilizou suas atividades e propôs uma reflexão teórica sobre Avaliação Institucional, resultando no documento "Projeto de Avaliação Institucional Concepção Metodológica". Participou das atividades do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) onde foi apresentada a metodologia de Avaliação Institucional proposta pela entidade, também da Assembléia Geral do CRUB (2000) do IV Encontro Nacional sobre Avaliação Institucional no Contexto das IES Comunitárias COMUNG/PAIUNG (2000); e da reunião do CRUB Itinerante (2001). A Portaria n. 064/2001, de 30 de julho de 2001, instituiu a Comissão de Avaliação Institucional (CAI), com cinco membros, além da Subcomissão de Diagnóstico das Dimensões a serem Avaliadas, com vinte e oito membros. Em 2004, a UCPEL, atendendo a convocação da CONAES, passou a adequar-se ao SINAES (Portaria nº. 056/2004). Em 2005 constituiu sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). Após o envio do Projeto à CONAES/INEP, começou a desencadear o processo de Auto-avaliação propriamente dito na Universidade, ou seja, passou-se às etapas de desenvolvimento e consolidação. Relatório de Auto-avaliação (2006 p. 6-16). Disponível em: www.ucpel.tche.br/cpa Acesso em: 27 out. 2006.

¹³³ A Portaria n. 064/2001, de 30 de julho de 2001, instituiu a CPA sob a coordenação do Vice-Reitor. A nova Comissão de Avaliação Institucional (CAI), com cinco membros, além da

Pró-Reitoria de Graduação, que implementou o processo de Auto-avaliação na UCPEL e nos cursos, revitalizando a qualificação e adequação dos currículos dos cursos de graduação. Este período ficou marcado, também, pela extensa reforma substituição e reposição de móveis e equipamentos, ampliação e construção de novos laboratórios.

Em 2005 a UCPEL comemorou 45 anos de fundação. Entre os muitos atos que homenagearam a data, ocorreu na IES a plenária do CRUB, com a presença de mais de 40 Reitores, ocasião em que o Reitor da UCPEL, além de ser o presidente do COMUNG, foi reeleito para o Conselho Consultivo do CRUB, representando as IES da Região Sul, ou seja, a IES passou a consolidar sua atuação política no meio educacional.

Importantes avanços foram experimentados neste ano pela instituição no que diz respeito à área de Pós-Graduação, pois, além dos cursos de especialização, a CAPES credenciou três cursos *stricto sensu* (Mestrado em Política Social e Ciência da Computação e Doutorado em Letras). A partir de então a UCPEL passou a contar com quatro Mestrados e um Doutorado, reforçando sua atuação nesta área.

Também se destacam neste ano a Rádio Universidade, que inaugurou novo transmissor, ampliando sua cobertura à toda a zona sul, e para o Hospital Universitário, que inaugurou seu novo bloco cirúrgico, com sete salas climatizadas, possibilitando ao corpo médico procedimentos de alta complexidade. Teve ainda prioridade o pessoal docente, pois foi criado o Programa de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente, objetivando a qualificação gradativa do desempenho docente, tudo de acordo com os pressupostos que orientam as Universidades Católicas.

Cabe colocar que, de modo global, esta IES, ao longo do tempo, tem demonstrado um processo gradual de mudança, em muitos casos, até imperceptível, se olharmos os distintos momentos antes do processo de regulação governamental.

Entre todos os casos divulgados pelos meios de comunicações destacamos como *sui generis* a avaliação do curso de Medicina desta instituição, de um lado por ser uma realidade de nosso entorno, de outro, por ter sido um caso demarcado singularmente, tanto em nível nacional, como regional e local, no que diz respeito à rápida inversão das más condições gerais detectadas pelos avaliadores-especialistas.

A intenção aqui não era focar a atitude dos avaliadores, que cumpriram sua função, mas a capacidade de mudanças da universidade, impulsionada pela avaliação. Como vimos, através da tomada de decisão de seus gestores, em curto prazo efetivas mudanças foram registradas nesta unidade universitária. De alto a baixo, atingiram por inteiro toda sua estrutura, alteraram substancialmente a política de formação docente, a proposta curricular e as condições de infra-estrutura, dando nova orientação ao desenvolvimento institucional que, aliado às avaliações externa e interna, impulsionou de modo significativo o desenrolar das atividades de docência, investigação e prestação de serviços.

A trajetória da avaliação institucional da UCPEL nos dá conta, portanto, de uma instituição em contínuo movimento, ainda que gradual e, em distintas ocasiões, até pouco perceptível a partir das funções e intercessões analisadas especialmente nos Relatórios de Avaliação externa.

Conforme observamos neste capítulo, reforçamos que, atualmente, fatos e dados demonstram que o atual modelo decisional da UCPEL e a organização da avaliação, através da sua Comissão, tem sido o principal elemento propiciador de mudanças internas graduais, derivado da constante tensão entre a alta legitimidade da avaliação estatal e a busca da qualidade, como foi observado no caso do curso de Medicina, caso que marcou e modificou profundamente a vida institucional, alterando seus objetivos, sua missão e seu *status*.

No que tange ao modelo de Universidade, a Católica, a UCPEL não pode ser considerada uma universidade voltada para a pesquisa se considerarmos os parâmetros da CAPES para a institucionalização da Pós-Graduação por meio de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), pois devido a sua vocação para a graduação podemos reforçar

que atende com responsabilidade e compromisso social quesitos de uma IES neoprofissional.

Podemos considerar o início deste período como um marco nas mudanças que se consolidaram na política educativa da UCPEL, ocupando a avaliação um lugar estratégico, uma vez que, por conta de seus resultados, a Administração Central passou a investir financeiramente nos pontos nevrálgicos apontados pelo sistema de avaliação.

6.4 Considerações críticas sobre o caso estudado

No decorrer deste capítulo examinamos, por um lado, dois formatos de avaliação externa de curso, aplicados durante a supervisão da Educação Superior, na Gestão do Ministro Paulo Renato Souza, o ENC (antigo Provão) e a ACO, no curso de Medicina da UCPEL em 1999 e, por outro lado, o efeito do papel regulador do Estado que, através destas avaliações homogeneizadoras e de caráter contraditório, conseguiram produzir mudanças rápidas e profundas na concepção do curso e da IES.

Permitimo-nos tecer, portanto, algumas considerações críticas acerca da postura da IES, da realidade do curso de Medicina e dos prós e contras da avaliação externa vivenciada pelo curso de Medicina da UCPEL em 1999.

Sob que circunstâncias a avaliação, dominada pela política do MEC, desenvolveu-se na UCPEL? De que modo a avaliação do MEC se impôs, e como foi confrontada por uma tradição até então avessa a processos avaliativos?

Por sua trajetória até meados da década de 1990, percebemos que a IES manteve uma postura ingênua, incipiente e por vezes anti-pedagógica diante das práticas de avaliação institucional, depois disso as tentativas de avaliação tiveram experiências relacionadas com as fases de expansão da IES. Ficou visível que em todas as tentativas geralmente os processos de avaliação se desenvolveram através de instrumentos de interpretação e julgamento desses momentos de expansionismo, certamente visando atender ao mercado. Por outro lado, observamos que esses processos, reconhecidos como

“avaliações por espasmos” por um depoente, de fato nunca chegaram a interferir em indicadores qualitativos estabelecidos nas dinâmicas institucionais, haja vista a crise que a IES atravessou e que teve de superar.

As avaliações, parciais e quase sempre centradas exclusivamente no curso, sem diálogo com o projeto pedagógico, deixavam de ser institucionais, ao não dialogarem com os referenciais definidores da IES enquanto instituição de ensino superior, situada em um contexto social, econômico, político e cultural específico.

É óbvio que isso propiciou inúmeras dificuldades no sentido de que avaliar se restringiu culturalmente a abordar formas não integradas à universidade, além de não manter ligação com o processo de planejamento e gestão da IES.

Esses entraves na integração entre avaliação e planejamento certamente decorreram das dificuldades na definição dos objetivos propriamente institucionais, o que resultou na precária relação entre integração e comprometimento institucional. A fragmentação acadêmica e administrativa acentuada e talvez a dispersão de poder entre os colegiados e conselhos da UCPEL, pois como vimos à avaliação institucional nunca teve representação direta nos órgãos decisórios da instituição, pois é representada pela Pró-Reitoria de Graduação, que pelo acúmulo de representações de certa forma pode ser responsável pela lentidão no desenvolvimento do processo de discussão da avaliação da IES.

Além do mais, ficou claro que a IES, mesmo tendo conhecimento da precariedade do funcionamento de seus cursos, não se disponibilizava a realizar um investimento financeiro mínimo nestes. A avaliação não se constituía em um setor vital e organizado da IES. Entendemos que as pessoas que eram convidadas a participar das diversas Comissões de Avaliação que se tentou estruturar desestimulavam-se, visto que além da carga de trabalho pedagógico ou técnico como horistas ou sob regime de tempo parcial, para as reuniões necessárias não havia incentivo financeiro (pró-labore), como de fato talvez até hoje não exista. Atualmente o diferencial é que há um setor organizado através da CPA com responsáveis especializados na área e com dedicação integral para a tarefa.

Como IES confessional, pudemos observar que a UCPEL define valores sócio-religiosos em sua identidade institucional. Tais valores, no entanto, nunca se refletiram nos processos de avaliação iniciados, o que talvez se explique por sua força mais simbólica do que propriamente prática. Isso pode ter ocasionado resistências internas contra os processos avaliativos ou contra o debate dos resultados que refletissem sua identidade institucional valorativa, que de fato desvelariam a fragilidade da relação teoria *versus* prática.

Observamos que, considerada à luz da heterogeneidade institucional, a IES por muito tempo se encontrou distante da relação articulada entre avaliação, informações, planejamento e tomada de decisões, situação motivada possivelmente pela fragilidade na gestão em manter um debate consciente com a comunidade e felizmente superada pela avaliação externa do MEC.

A partir disso podemos considerar que o primeiro grande ciclo de uma avaliação institucionalizada na IES foi bastante influenciado pelas avaliações externas implementadas pelo MEC durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza. Após tomar ciência dos resultados negativos de seus cursos, a IES de imediato passou a investir financeiramente na melhoria destes. Forçada a promover as mudanças, a IES saiu favorecida, pois as melhorias ampliaram as demandas, ajudando a expandir a oferta de ensino superior pela formação de Universidade Multicampus em seu entorno.

Essas mudanças só foram possíveis, no entanto, porque houve uma combinação de fatores financeiros, técnicos, humanos, políticos e sociais liderados por parte da equipe diretiva da IES, que rompeu com a falta de sintonia entre as práticas pedagógicas da avaliação, voltadas às questões pontuais de ensino e currículo, e as condições gerais do curso, além de romper com a pouca profissionalização das gestões anteriores e com a enorme dificuldade de diálogo que imperava entre as instâncias administrativas e pedagógicas ou acadêmicas da IES.

Não podemos deixar de considerar, contudo, que para essa tomada de decisão a gestão necessitou de um competente sistema de informações acadêmicas e administrativas do curso e da IES, do qual ela não dispunha e que foi viabilizado apenas a partir do conjunto das avaliações externas do MEC. Até então a IES demonstrava sinais de desinteresse e fragilidade na

compilação de um banco de dados consistentes com relação às funções e à missão da instituição.

Com certeza os efeitos produzidos pelo ENC (antigo Provão) na imagem da IES levaram rapidamente a IES a adequar-se às exigências do MEC a fim de obter bom conceito, entretanto, ao responder as exigências do Provão a IES acabou por aliar-se a princípios de racionalidade técnica, assumindo um caráter excludente, caracterizado pela lógica de mercado.

Sabemos que o ENC (antigo Provão) provocou algumas mudanças nas estruturas até então acomodadas da UCPEL, bem como no imaginário das pessoas que a integravam. Mas não teve mais saberes e poderes do que a oportunidade da experiência democrática e participativa que a IES não soube aproveitar quando esteve participando do PAIUB.

Urge questionar qual a finalidade incorporada e desejada em relação a tais mudanças. Será que a adaptação aos padrões de qualidade que o governo exigia foi um referencial desejável para o que se esperava e entendia como qualidade de educação? É certo que produziu uma aceitação silenciosa, por vezes equivocada e até inconsciente, como a única ou mais acertada saída para a solução dos equívocos gerados pela avaliação, por parte de uma IES sem poder de reação, que não se encontrava preparada para a construção de uma outra subjetividade.

Restou à IES a conformação frente ao impacto dos resultados da avaliação regulatória, o que fez com que levasse a sério a transformação institucional, sob pena de ver seus cursos serem fechados pelo poder cerceador imposto por um Estado Regulador.

Se disso resultou algum mérito, foi a oportunidade das mudanças terem sido efetivadas diante de um processo negociado e participativo que a equipe¹³⁴ de liderança perseguiu através de atitudes certas no momento certo, ou seja, através da priorização das parcerias (atores acadêmicos, técnicos, empresariais e políticos). Foi esse toque diferencial que conferiu a certeza de que a definição da relação estratégica para a avaliação, no que diz respeito ao

¹³⁴ Em assembléia com toda a comunidade universitária foi retirada uma Comissão responsável para tratar do caso da avaliação do curso de Medicina. Foi liderada pelo Reitor, equipe de professores, técnicos, representantes da comunidade e muito especialmente de alunos do curso.

apoio às medidas de planejamento e gestão, começava a ser introduzida na IES.

Conforme percebemos em entrevistas mais recentes, o atual Reitor¹³⁵ da UCPEL, quando se reporta ao episódio que liderou em 2000, diz que teria sido muito mais difícil para a universidade dar a volta por cima sem a mobilização dos alunos do curso de Medicina. Visão semelhante se observa na fala dos depoentes, ao reconhecerem que, mesmo durante todo o drama, os alunos nunca deixaram de pagar as mensalidades do curso, inclusive com os aumentos. Com certeza tal situação se constituiu em um desafio aos alunos, que já haviam começado a se manifestar, mesmo silenciosamente, boicotando o ENC (antigo Provão) realizado em 1997. Pensando com isso atingir a IES, acabaram se prejudicando. Os alunos, de todo modo, experimentavam meios de resgatar sua dignidade como cidadãos e futuros profissionais, já que não encontravam eco na Instituição. Na verdade, essa ocasião foi bastante propícia para as reivindicações deste segmento, o que os alunos souberam aproveitar, pois compreenderam que eram os melhores atores para emitir julgamentos sobre a precária situação do curso e da IES, pois a vivenciavam em sua formação. Como pagavam, certamente queriam ter qualidade.

Fora este episódio, contudo, não foram encontrados outros registros do envolvimento dos alunos em movimentos em prol da melhoria da qualidade na IES e nos cursos da UCPEL. Ainda assim a intervenção discente nas melhorias do curso e da IES, diante dos resultados da Avaliação Externa do MEC, teve seus méritos, dentre os quais a perspicácia em sensibilizar os dirigentes da IES e a comunidade externa para os problemas de sua formação.

Espera-se, contudo, que o aprendizado da IES a partir desta experiência, com ampla participação e consideração dos envolvidos, tenha se tornado uma constante e revertido em suas práticas de gestão, pois valorizou o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade, da autonomia, da justiça e da solidariedade, princípios tão importantes em um processo de avaliação democrática.

Cabe afirmar que a visibilidade das transformações é algo que se apresenta somente no decorrer de um processo histórico. Pelo que pudemos

¹³⁵ Professor Dr. Alencar Mello Proença (2000 - atual).

captar das entrevistas as lições das mudanças rápidas implementadas após as Avaliações Externas coordenadas pelo MEC foram bem aproveitadas, pois as práticas articuladas de avaliação agora levam em conta a heterogeneidade, os interesses, as compreensões e os atores envolvidos do curso de Medicina e da IES, conforme a ótica de alguns depoentes.

Acredita-se que, após esta experiência da Avaliação Externa coordenada pelo MEC na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, o mote orientador da IES seja estar atento à competitividade com qualidade na Educação Superior, antecipar-se às comissões do MEC e melhorar os serviços na perspectiva da clientela.

Com relação ao curso de Medicina, ficou evidente pelas falas, pelos documentos gerais oficiais e pelo Relatório Final da SESu/MEC que qualquer avaliação que fosse feita naquele momento não teria um resultado diferente daquele que foi apontado pela Avaliação Externa do MEC, pois as condições de fato eram totalmente insuficientes para dar conta do principal objetivo proposto: formação superior para médicos.

A coordenação do curso de Medicina enviou para o MEC em 25 de fevereiro de 2000 um parecer argumentativo rebatendo alguns dados insignificantes do Relatório, mas isso em nada alterava a situação dos casos graves encontrados, tais como a titulação de graduados ou especialistas da maior parte dos componentes do currículo, as lacunas na formação dos futuros médicos, a bibliografia pobre e deficitária, a incompatibilidade do hospital com a prática médica e o sucateamento e a falta de material das instalações da IES.

Entendemos que este documento foi mais um desabafo diante do impacto causado pelo desvelamento público de fatos graves, até então conhecidos apenas pelos envolvidos diretamente. A IES tentou tão somente remediar uma situação que, como vimos, não poderia ser justificada. Portanto, mesmo apoiando-se no argumento de que os avaliadores externos incorreram em equívocos ao analisar os documentos, fato é que estes foram cedidos por alguém responsável pelo curso. O que todos sentiam, na verdade, é que soluções paliativas não mais bastavam, mudanças profundas deveriam ocorrer.

Com o tempo isso se confirmou, pois diante de uma postura de gestão participada, as dificuldades advindas da avaliação do MEC não representaram necessariamente um impedimento para a realização de mudanças integradas,

até mesmo porque sua superação significou um exercício bastante complexo e rico de interpretação das ações acadêmicas e administrativas em tão curto espaço de tempo, e todos saíram ganhando no aprendizado da democracia.

Isso só foi possível porque a IES soubera respeitar e valorizar a riqueza de sua diversidade institucional. Neste caso, a ligação efetiva entre a interpretação dos resultados da avaliação com o planejamento e a gestão institucional representou um elemento essencial no enfrentamento das transformações do curso, tanto naquilo que a avaliação do MEC queria como no horizonte da educação médica de qualidade almejada pelos alunos.

Ficou visível para nós que o desenvolvimento das mudanças ocorridas no curso de Medicina também foi bastante dependente da avaliação feita pelo MEC, pela via da regulação, a partir da exigência do credenciamento da IES e da renovação do curso. Ficou muito claro de que o curso necessitava de um processo avaliativo e até então não contara com outra avaliação. Assim, a primeira avaliação que de fato ocorreu dentro dos padrões da racionalidade técnica serviu como uma luva para detectar o que já estava exposto.

Salientamos que a diversidade dos atores envolvidos com a mudança no curso de Medicina após a avaliação do MEC foi um elemento importante na consideração dos interesses e conflitos envolvidos na questão da avaliação. Certamente os posicionamentos do MEC, da comunidade acadêmica e dos dirigentes da IES sobre os resultados da avaliação eram diferentes, uma vez que se originaram de lugares e olhares diversos sobre o mesmo objeto. Até que um olhar externo apresentasse a real condição do curso em termos de qualidade, a IES não prestara atenção às reclamações da comunidade universitária. Suspeitamos que estas mudanças, de fato, ocorreram porque a IES sentiu-se pressionada pelo poder regulatório do Estado: se não tivesse sido obrigada a cumprir prazos e obrigações relativos aos resultados da Avaliação Externa, talvez a situação, remediada e maquiada, perdurasse até hoje.

O que se percebe, então, é que a comunidade submetida aos processos avaliativos oficiais começou a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua existência, o que acabou por identificar uma nova percepção de formação médica no curso.

O curso de Medicina, após a avaliação externa reprovatória em 1999, começou a reagir no ano de 2000. As mudanças que representaram grandes investimentos financeiros, cerca de R\$ 4 milhões segundo os jornais locais, tiveram início com a contratação da assessoria técnica para reformular o currículo e centrá-lo na prestação de serviços comunitários, com forte presença dos alunos no hospital e nos postos periféricos. O resultado é que o novo projeto pedagógico agora é modelo para outros cursos. A UCPEL reformulou o corpo de professores do curso, contratou profissionais pós-graduados e apostou na prática acadêmica, além de investir na aquisição de livros e equipamentos. Entretanto, o sucesso da estratégia em parte, pode ser medido pelas Avaliações Externas, pois no ano seguinte da crise o curso passou de E para C no conceito do MEC e situou-se no 18º lugar entre todos os cursos no país com a mesma nota. Em 2001, embora o conceito do Provão não tenha mudado, o curso saltou para o 2º lugar entre os 29 cursos de Medicina do país, ano em que também figurou no 6º lugar entre as melhores faculdades do Estado, sendo considerada a segunda melhor fora da região metropolitana. Em 2006 a continuidade das mudanças fez com que entre os 120 cursos existentes no país o da UCPEL ficasse em 30º lugar. Outro dado relevante está ligado às provas para a residência médica, aplicadas pela Associação Médica do RS, pois há seis anos o curso se encontra em 2º lugar no interior do Estado. O curso de Medicina da UCPEL superou, portanto, as dificuldades e procurou manter a qualidade alcançada logo após a Avaliação do MEC.

.No tocante à Avaliação externa (ENC e ACO) implementada sob o patrocínio do MEC em 1999, entendemos que o Ministro Paulo Renato Souza preocupou-se basicamente com a elaboração e consolidação de um sistema de avaliação que lhe possibilitasse, de forma eficiente, dar conta da imensa demanda de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento de IES, em curto período de tempo, considerando-se o interesse na expansão da educação superior. No caso do curso de Medicina pudemos observar que a avaliação externa cumpriu também uma função indutora para o aprimoramento da qualidade, fez o que a auto-avaliação não conseguira fazer, até por ser esta um processo bastante precário na IES, naquela época, baseado em frágeis parâmetros.

Verificamos que a legitimação das mudanças necessitou da avaliação homogeneizadora do MEC, como estratégia para a IES atingir determinado nível de qualidade, embora divirja da orientação de flexibilidade e diversidade apregoada pela política da Educação Superior, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza.

A mídia em geral explorou exaustivamente os resultados do ENC devido a seu caráter homogeneizador e ranqueador, referência que foi bastante temida pela UCPEL devido à proximidade dos exames vestibulares. Essa referência, entretanto, teve efeito contrário, pois antes que ocorresse qualquer descredenciamento a IES, juntamente com a comunidade interna e externa, tomou as providências necessárias para que se efetivassem as mudanças, desgastando-se assim a estratégia de *marketing* embutida na visão de que o ENC seria a única referência válida sobre o curso e a IES.

Detectamos que os resultados do ENC forneceram uma visão de conjunto da qualidade do curso, porém não consideraram as vocações e perfis distintos do curso e da IES. Naquele momento a IES sugeria um aumento na mensalidade do curso de Medicina, e por conta da crise financeira tentou aumentar as vagas no curso de Direito, como meio de sanar o orçamento, fato que foi amplamente contestado pela comunidade e pela OAB. Como aumentar as demandas se nem mesmo as que já existiam (ou subsistiam) eram atendidas minimamente?

A ACO no curso de Medicina representou uma contradição entre o perfil diagnóstico e quantitativo, verificado principalmente nas dimensões do corpo docente a partir das instalações, e seu perfil qualitativo, a partir da dimensão da organização didático-pedagógica. Logicamente pelos resultados das entrevistas e do Relatório Final estes quesitos, de fato, apresentaram-se pessimamente. No entanto, como os avaliadores geralmente realizavam uma avaliação diagnóstica também no item da organização didático-pedagógica, cabe questionar se o tempo de dois a três dias e o preparo para lidar com questões subjetivas foi suficiente. Até porque, pelo que ficou evidenciado no documento Relatório Final da SESu/MEC, apenas dois avaliadores permaneceram até o fim do processo, ao invés de três.

Qual teria sido o real motivo que, afinal, afastou um dos avaliadores no segundo dia de trabalho? Teriam sido estas contradições entre o perfil diagnóstico e o quantitativo do curso?

Com certeza deve ter sido muito difícil verificar se havia interdisciplinaridade ou integração entre teoria e prática, analisando apenas as ementas, programas de ensino e bibliografias, ou apenas conversando com o coordenador do curso, alunos e docentes. Contudo, pelos apontamentos e relatos colhidos, parece-nos que foi isso que ocorreu. Frente a esta situação tanto os avaliadores como o curso e a IES se tornaram reféns de um conjunto amplo e desarticulado de itens dos instrumentos avaliativos.

Também ficou notório que os indicadores da ACO não dialogaram entre si, ou seja, a análise da titulação acadêmica não foi cruzada com a dedicação ao curso, ou o nível de qualidade dos laboratórios com sua utilização pelos alunos de iniciação científica. Além de os indicadores não dialogarem com as três dimensões do instrumento de avaliação (Corpo docente, Organização didático-pedagógica e Instalações), também não dialogaram com outras áreas do conhecimento, ou com o ambiente externo e as políticas institucionais. É fácil perceber esta dissintonia no Relatório que foi preenchido automaticamente pelos avaliadores externos do MEC durante a avaliação do curso de Medicina em 1999.

Embora essa avaliação tenha representado um importante mecanismo de prestação de contas à sociedade, pois funcionou como avaliação reguladora, os resultados do curso de Medicina divulgados pelo relatório do MEC, à medida que não dialogaram de forma consistente com a heterogeneidade e a complexidade da educação, foram contraditórios diante da política de diversificação e flexibilização da Educação Superior. Bem ou mal foi o reflexo dessas políticas homogeneizadoras que conseguiu introduzir importantes mudanças no curso de Medicina e na IES, a partir das práticas de gestão participada.

.A ambigüidade da medida governamental e o uso da mídia para garantir o discurso oficial trouxeram para dentro da IES posições de justiça, pois a insatisfação dos estudantes com o curso se transformou, facilmente, em aliada dos argumentos da Avaliação externa do MEC. O corpo estudantil, ao mesmo

tempo em que reconhecia na prática aqueles resultados, sabia que sem eles, mesmo pagando, não encontraria na universidade a qualidade que desejava.

O depoimento dos professores confirmou a importância desta avaliação, especialmente na construção de seus saberes, pois a justificaram como um momento de socialização cultural. Assim, as energias valorativas do campo simbólico docente acabaram por interferir na construção do seu modo de atuação. A avaliação representou a válvula de escape também para este segmento, pois, pelo que se pôde perceber, também os docentes ansiavam por algo que revertesse a situação do curso, conscientes que estavam dos graves problemas que apresentava.

Há mitos que com certeza este formato de avaliação externa conseguiu plasmar na percepção de alguns professores do curso de Medicina, quais sejam aqueles relativos à linearidade entre competências do professor e desempenho do aluno, pois foi visível que não foram considerados fatores que interferem na formação dos estudantes, como as condições de ingresso, o contexto cultural, as possibilidades de dedicação e dupla jornada, entre outros. O depoimento de um docente que se questiona, até hoje, a razão pela qual não conseguiam acertar o projeto pedagógico é um fato que comprova tal possibilidade.

O descompasso que acarretou essa percepção está na lógica deste modelo avaliativo, que coloca em suspeição a delegação cognitiva, bem como a de ordem cultural e jurídica. Além disso, o modelo gradativamente submeteu os professores do curso à lógica concorrencial, atingindo-os tanto em sua condição de poder como em sua autoridade.

Como agir, então, diante desse modelo político que impôs retrocesso histórico e homogeneização como paradigma? Que saberes precisariam ser mobilizados nos docentes para que uma visão mais crítica do processo regulador redundasse em um movimento de resistência, em diferentes campos e manifestações?

Sabemos que este formato avaliativo implementado na política de ensino superior durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza também preconizou um caráter qualitativo para o curso. Na prática, contudo, estabeleceu uma relação simplificada de avaliação e qualidade, ao apenas contabilizar os dados e não produzir um documento mais reflexivo.

Compensador foi o fato de que a comunidade universitária da Católica soube redimensionar e traduzir essa relação, buscando compreender de modo mais aprofundado as decorrências pedagógicas e administrativas dos referidos resultados da avaliação do ENC (antigo Provão) e da ACO aplicadas pelo MEC na UCPEL em 1999.

É interessante assinalar que em nenhum momento os professores, alunos ou dirigentes da IES negaram a importância da avaliação, o que questionaram foi a forma de aplicação e a utilização dos resultados. Isso reafirma a noção de que a política do controle se cumpriu e foi absorvida pelos sujeitos, apesar de algumas críticas, mas pecou ao contornar a necessária exposição dos motivos e ao prorrogar a aproximação de outro paradigma avaliativo que comporte amplamente a verdadeira democracia e participação.

Dizer que o Provão ou a ACO suscitou uma nova mentalidade de avaliação seria desconsiderar uma discussão histórica da avaliação no país. Não resta dúvida de que estes formatos avaliativos mexeram na estrutura da IES. Isso, entretanto qualquer avaliação faria. Quem sabe agora a IES esteja mais preparada para conviver com uma proposta de avaliação mais democrática, aos moldes do antigo PAIUB?

A seguir passamos a tratar do outro estudo empírico que tomamos como objeto de análise: o caso do curso de Microbiologia da Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa.

7 O CURSO DE MICROBIOLOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA (UCP): A REPRESENTATIVIDADE DA AVALIAÇÃO EXTERNA

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar elementos empíricos do caso relativo a um curso de Licenciatura¹³⁶ que formou profissionais liberais até o ano de 2003, sob a responsabilidade de uma universidade do tipo confessional, cooperativa, livre, autônoma e de utilidade pública. O caso em estudo se refere ao Processo de Avaliação Externa, implementado em 1999, pela Fundação das Universidades Portuguesa (FUP) no curso de Licenciatura em Microbiologia¹³⁷ da Escola Superior de Biotecnologia¹³⁸ da Universidade Católica Portuguesa (UCP), com sede na cidade do Porto, em Portugal.

A escolha do caso se deu com base em três critérios essenciais para o estudo, a saber, a provável tradição da UCP como universidade, o resultado da avaliação externa do CNAVES sobre o curso em 1999 e ainda a proximidade de área (saúde) com o outro caso estudado.

A partir desse desafio é que procuramos prováveis efeitos do processo avaliativo externo como um elemento sinalizador de mudanças na concepção de universidade.

¹³⁶ De modo diferente do sistema de Educação Superior brasileiro, que denomina Licenciatura somente os cursos de formação de Professores, em Portugal todo curso de Graduação é denominado Licenciatura.

¹³⁷ Faz-se o registro de que este curso de Licenciatura vigorou até 2003 na IES.

¹³⁸ Escola Superior de Biotecnologia - ESB (1984), era onde se encontrava lotado o curso de Licenciatura em Microbiologia. A Escola desenvolve um amplo conjunto de atividades universitárias, com ênfase em licenciaturas, pós-graduações e doutoramentos, na Investigação e Desenvolvimento e na Extensão aos setores secundário e terciário (prestação de serviços, e formação contínua e profissionalizante). Em 1999, criou uma extensão em Caldas da Rainha. A Escola funciona em edifícios próprios, caracterizados por uma área coberta de 23.000 metros quadrados, complementada por vasta área exterior ajardinada, incluindo ainda 4 parques de estacionamento, 5 auditórios para aulas teóricas, mais de 20 salas de aulas teórico-práticas, 4 laboratórios de informática e 13 laboratórios analíticos e processuais, além de espaços sociais de responsabilidade da Associação de Estudantes e da Pastoral Universitária, capela, refeitório, 3 bares, *health club* e livraria, papelaria, reprografia. Esta estrutura dá às Licenciaturas ministradas na ESB acesso a diversos serviços de apoio. Além disso, apóia a colocação dos recém licenciados no mundo laboral, consolidando uma vasta rede que envolve a Instituição e o tecido industrial, nacional e estrangeiro. A ESB se coloca em Portugal como uma das pioneiras na implementação do sistema *European Credit Transfer System* (ECTS), condição fundamental para proporcionar o intercâmbio e a mobilidade de alunos em nível europeu.

Neste ponto, cabe mencionar que há algumas diferenças entre os processos de avaliação externa do ensino superior de Brasil e Portugal, especialmente quanto à metodologia e periodicidade. Como vimos, no Brasil ocorrem processos continuados por meio da política reguladora do MEC/INEP, para fins de credenciamento e reconhecimentos de IES, autorização e reconhecimento de cursos de graduação. Em Portugal¹³⁹ atualmente ocorrem avaliações internas das próprias IES e processos oficiais para o reconhecimento e credenciamento de cursos e IES, utilizados pelo MCTES, entretanto, quando houve avaliação externa não existia um exame para os alunos, e a periodicidade¹⁴⁰ destas tem sido suficientemente elevada para ser útil em termos de acompanhamento da execução de planos de curto e médio prazo, já que não é um processo permanente.

Talvez essa diferença se explique pela plena autonomia, conquistada em Portugal (1988), onde o enfoque da regulação externa sobre as universidades passou para a regulação interna e auto-regulação das universidades. Isso deu certa liberdade às IES públicas, que adquiriram total autonomia financeira (1997), responsabilizando-se pela auto-regulação, prestação de contas e resposta à sociedade. Entre 1990 a 1994, o processo autônomo se reforça no setor estatal, o CRUP adquiriu força e prestígio, culminando com a criação da FUP, que toma a decisão da avaliação institucional, através de ciclos.

Foi neste contexto, portanto, que as universidades adotaram a responsabilidade pela auto-avaliação com controle de qualidade.¹⁴¹ No entanto as expectativas governamentais de diversificação curricular, organização diferenciada, interdisciplinaridade, espírito empreendedor, educação a distância, educação permanente, apesar da plena autonomia, não têm se efetivado na prática.

¹³⁹ As universidades portuguesas do Minho, Porto, Aveiro, Lisboa, Técnica de Lisboa, Católica Portuguesa e da Beira Alta participaram em projetos internacionais, onde obtiveram experiências valiosas no que tange à auditoria e acreditação.

¹⁴⁰ Ver adiante a descrição sobre o 1º e 2º ciclo avaliativo em Portugal.

¹⁴¹ Existe na ESB um sistema de avaliação pontual ao final do 1º e 2º semestres, em que os alunos avaliam as disciplinas e os docentes envolvidos quer na docência teórica, quer na teórico-prática ou prática das disciplinas: baseiam-se em um inquérito que inclui quatro questionários, os resultados são compilados pelos Serviços Acadêmicos e devolvidos aos docentes.

Na seqüência apresentamos uma abordagem histórica da UCP, a partir de sua vida institucional e acadêmica, como meio de resgatar quem foi e quem é hoje a UCP. Estes fatos e dados históricos são fundamentais porque podem nos dar pistas do envolvimento da IES e do curso com processos de avaliação na busca da qualidade, além de que isso possa contribuir na contextualização das mudanças associadas ao antigo curso de Microbiologia, hoje denominado de Biociências. Portanto, elucidar até onde este processo de avaliação em estudo, contribuiu para as mudanças que foram implementadas no curso.

Na segunda parte do capítulo, vamos descrever e analisar a trajetória do curso de Licenciatura em Microbiologia e muita especialmente da avaliação externa ocorrida em 1999. Para tanto, nos amparamos em fontes documentais e orais por meio de pesquisa e de entrevistas com atores da comunidade, a fim de explicar se as mudanças que foram sugeridas pela avaliação externa e implementadas no curso interferiu no modelo institucional. O capítulo culmina com as medidas pós-avaliação para recuperação do Curso de Microbiologia e considerações críticas a cerca do caso estudado.

7.1 Trajetória histórica institucional da UCP

7.1.1 Período fundacional

A Universidade Católica Portuguesa foi a primeira Instituição Universitária Portuguesa não-estatal e surgiu em 1967, criada pelo *Decreto Lusitanorum Nobilíssima Gens*. O primeiro curso foi instalado em 1967, em Braga, onde funcionava a Faculdade de Filosofia. No ano seguinte abre, em Lisboa, a Faculdade de Teologia. No entanto, a instituição foi reconhecida oficialmente pelo Estado como pessoa coletiva de utilidade pública em 1971. Entre suas finalidades, consta no Decreto-lei n. 307/71 ministrar o ensino de nível superior em paralelo com as demais Universidades Portuguesas.

Já o *Decreto Humanam Eruditionem*, que instituiu canonicamente a UCP, é o ápice de um processo iniciado décadas antes, sob a égide do Cardeal Patriarca de Lisboa, D. Manuel Gonçalves Cerejeira.

Assim como em outros países europeus, latino-americanos, do Norte da América, da Ásia e da Austrália, Portugal também é contemplado com uma Universidade Católica. A UCP insere-se no conjunto da missão da Igreja, enquanto serviço específico à comunidade eclesial e humana, e tem como objetivos:

- a) o incremento da cultura como instrumento da realização integral do homem, inspirada nos valores cristãos;
- b) a promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das ciências sagradas e no das ciências humanas e exatas, para enriquecimento mútuo das várias disciplinas, em uma perspectiva de integração e de síntese do saber com a doutrina católica, promovendo continuamente o diálogo entre a fé e a razão.
- c) a formação dos que serão chamados a exercer serviços específicos na igreja;
- d) a preparação de quadros para a sociedade;
- e) a criação de uma autêntica comunidade universitária alicerçada nos princípios da verdade e do respeito pela pessoa humana;
- f) a inserção na realidade portuguesa mediante o estudo dos seus problemas e a promoção dos valores culturais da comunidade nacional;
- g) a intenção de ocupar, na medida das suas possibilidades, a vanguarda do progresso científico e técnico, devendo a universidade pautar sua atividade científica, docente e pedagógica por um elevado nível de qualidade.

Portanto, reconhecemos que a Igreja Portuguesa tem uma universidade cuja missão de ensino e investigação só poderá ser complementada por uma perspectiva de formação integral, inspirada nos valores cristãos.

Em 1972, fundem-se as Faculdades de Filosofia e Teologia, originando a Faculdade de Ciências Humanas, instalada em Lisboa, junto à cidade universitária, inserida no Campus de Palma de Cima, onde fica a sede central da universidade e a Reitoria desde 1972. Seu primeiro reitor foi o Professor Doutor José Bacelar e Oliveira, eminente filósofo e jesuíta, que administrou a instituição por vinte anos.

O curso pioneiro da Faculdade de Ciências Humanas foi também o primeiro curso de Gestão do país, ou seja, a Licenciatura em Ciências Empresariais, que após foi denominado Administração e Gestão de Empresas, seguido dos cursos de Economia (1974) e de Direito (1976).

7.1.2 Período atual

Esses fatos e dados vêm juntar-se a uma nova época na história do ensino superior em Portugal, dado o crescimento exponencial da procura de vagas na década de 1980, o que leva à abertura, em todo o país, de inúmeras universidades, tanto estatais como particulares e cooperativas.

Frente a isso, observou-se que a UCP é amplamente solicitada pelas comunidades e igrejas locais de várias cidades portuguesas, com o objetivo de instalar a oferta de seus serviços de ensino, de modo a cobrir as lacunas deixadas pelo Estado.

Neste percurso de expansão a história nos dá conta da abertura de cursos em Braga e Lisboa (1978), Porto (1979), Viseu (1980), Leiria e Figueira da Foz (1991), Caldas da Rainha, e Sintra (1999); assim como, também, cursos pontuais em regime de extensão, foram e continuam a serem ministrados em Vila Real, Viana do Castelo, Funchal e Açores. Essa oferta demonstra que a UCP tem procurado atender as necessidades regionais, suprimindo as carências onde ainda não havia acesso, ou propondo novas áreas, como acontece com a Escola Superior de Biotecnologia (ESB) e a Escola das Artes (Porto) e o Instituto de Estudos Europeus¹⁴² (Lisboa).

No acompanhamento deste processo acelerado de expansão, a instituição vem investindo progressivamente em recursos humanos e equipamentos, dando um destaque prioritário ao acervo das bibliotecas. Podemos constatar que, em 1987, ao completar 20 anos, a UCP inaugurou em Lisboa a Biblioteca Universitária João Paulo II, cuja pedra foi benta por este quando de sua visita à universidade em 1982.

¹⁴² O IEE foi criado em 1979, sendo a mais antiga unidade de ensino, formação e investigação nacional dedicada aos estudos europeus. Disponível em: www.iee.lisboa.ucp.pt. Acesso em: 16 fev. 2007.

Assim, no intuito de acompanhar as profundas transformações mundiais, além da expansão geográfica, a instituição procura manter-se atualizada através das novas adequações normativas, tanto internas como externas.

Em 1990 foi publicado o Decreto-lei n. 128/90, que constitui o atual enquadramento legal da UCP. Em 1993, deu-se a substituição do Estatuto de 1979, sendo promulgados novos Estatutos, que integram recentes disposições da Santa Sé sobre as Universidades Católicas e as Faculdades de Teologia, contidas nas constituições apostólicas *Ex Corde Ecclesiae e Sapientia Christiana*. Ainda consagram, também, a existência de Centros Regionais e a respectiva forma de organização e administração.

Em 1993, por Decreto do Magno Chanceler D. António Ribeiro, Cardeal-Patriarca de Lisboa, são instituídos o Centro Regional das Beiras, com sede em Viseu, e Pólos em Leiria e na Figueira da Foz e, em 1984, o Centro Regional do Porto, com os Pólos da Foz e da Asprela (Artes e Biotecnologia). Já o Centro de Braga, que engloba a mais antiga Faculdade da UCP, tem um núcleo da Faculdade de Teologia e a atual Faculdade de Ciências Sociais (1999).

A UCP, primeira universidade portuguesa moderna, a não ser instituída pelo Estado, mas pela Igreja Católica, ao abrigo da Concordata de 1940 entre o Governo e a Santa Sé, é uma universidade nacional, espalhada por quatro Centros regionais em Portugal (Braga, Porto, Beiras e Lisboa) e um Instituto em Macau. Atualmente, a UCP está distribuída em dezenove unidades básicas, oferecendo 45 Cursos de Licenciatura,¹⁴³ totalizando 8.366 alunos (2006), além de três mestrados integrados, 23 áreas de mestrado e 35 Cursos de Pós-

¹⁴³ Administração de Empresas (Lisboa), Arquitetura (Viseu), Arte-conservação e Restauro (Porto), Bioinformática (Porto), Ciência Política (Lisboa), Ciências da Comunicação (Braga), Ciências religiosas (Braga, Lisboa e Porto) Comunicação Social e Cultural (Lisboa), Desenvolvimento Local e regional (Braga), Direito (Lisboa e Porto), Economia (Lisboa, Porto e Viseu), Enfermagem (Porto), Engenharia Alimentar (Porto), Engenharia Biomédica (Sintra), Engenharia civil (Sintra), Engenharia clínica (Sintra), Engenharia da Produção Biológica (Caldas da Rainha), Engenharia do Ambiente (Porto), Engenharia Industrial (Sintra), Engenharia Informática (Sintra), Ensino das Tecnologias de Informação e da Comunicação (Braga), Estudos Europeus (Viseu), Estudos Portugueses (Viseu), Filosofia (Braga e Lisboa), Filosofia e Desenvolvimento da Empresa (Braga), Filosofia e Humanidades (Braga), Gestão (Viseu), Gestão de Empresas (Porto), História (Viseu), Humanidades (Braga), Línguas Estrangeiras Aplicadas (Lisboa), Medicina Dentária (Viseu), Microbiologia (Porto e Caldas da Rainha), Música (Porto), Psicologia (Braga e Porto) Relações Internacionais (Lisboa), Serviço Social (Lisboa, Braga e Viseu), Sociologia (Lisboa), Som e Imagem (Porto) Tecnologias de Informação e da Comunicação (Viseu), Teologia (Braga, Lisboa e Porto), Tradução (Lisboa), Turismo e Patrimônio (Viseu).

graduação, freqüentados por 2.838 alunos e conta com cerca de 1.105 professores e 466 funcionários, mantendo 18 unidades de investigação (Centros de Estudos, Institutos e Gabinetes). Em 1991 deu-se a criação da Escola de Pós-Graduação, na Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais, sendo a primeira instituição portuguesa a oferecer MBAs e mestrados e a avançar para a formação contínua com cursos para executivos.

Em 2003, a UCP já desenvolvia ações de formação a distância em Gestão e Direito, quando passou a contar com o Instituto de Formação e Ensino a Distância, que é uma unidade transversal a toda a Universidade, cujo objetivo é apoiar as unidades na utilização do ensino das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Sob espírito empreendedor, para o acompanhamento das novas necessidades do país a IES tem procurado inovar com a oferta de cursos de Engenharia Alimentar (1984), Microbiologia (1994), inseridos na Escola Superior de Biotecnologia (ESB). Ciências e Tecnologia, Arquitetura, Medicina Dentária, Engenharia, inseridos em novas unidades, ou seja, na Escola Superior de Ciências e Tecnologias (1996), Faculdade de Engenharia (1999), com sede no segundo Campus de Lisboa, situado no Conselho de Sintra e com uma extensa área de 32 hectares, que poderá acolher o futuro desenvolvimento deste Centro.

Conforme o projeto de desenvolvimento da UCP para o domínio das Ciências da Saúde, foi criado, em 2004, o Instituto de Ciências da Saúde, com sede em Lisboa e atividades em vários Centros.

Com relação a sua organização, a UCP rege-se pelo seu Estatuto Legal, sendo uma Instituição Universitária livre, autónoma e de utilidade pública, instituída pela Congregação da Educação Católica ao abrigo da Concordata entre Portugal e a Santa Sé, tendo seu enquadramento no diploma legal do Decreto-lei n. 128/90.

Os atuais Estatutos prevêm os seguintes órgãos de governo: Magno Chanceler, Reitor, Conselho Superior, Conselho de Reitoria, Conselho de Gestão Financeira.

O Magno Chanceler é por inerência o Patriarca de Lisboa, e compete-lhe, em especial:

- a) promover a atividade científica, o progresso do conhecimento da Fé e o aprofundamento evangélico da vida cristã no seio da UCP;
- b) apresentar o reitor para nomeação à Congregação da educação católica;
- c) presidir ao Conselho Superior;
- d) nomear os Vice-reitores, Presidentes de Centros Regionais e Diretores de unidades básicas;
- e) homologar as restantes designações para cargos diretivos;
- f) sancionar as deliberações sobre quadros de pessoal, tabelas de remuneração e orçamentos, e homologar a aprovação das contas de gerência;
- g) conferir mandato ou *nihil obstat* a professores e outros docentes, e autorizar a realização dos contratos com pessoa e docente investigador, e a sua dispensa.

O Reitor tem a responsabilidade da gestão académica e administrativa da universidade. É nomeado pela Congregação da Educação Católica sob proposta do Magno Chanceler, ouvidos o Conselho Superior e a Conferência Episcopal, e cabe-lhe representar a universidade em júízo e fora dele. A duração do mandato é de quatro anos, podendo ser renovado. O Reitor é coadjuvado, no exercício das suas funções, por um ou mais vice-reitores nomeados pelo Magno Chanceler sob proposta do Reitor, cujos mandatos cessam com o Reitor, e também por dois órgãos colegiados, ou seja, o Conselho da Reitoria e o Conselho de Gestão Financeira.

No tocante ao ensino ministrado pela UCP e aos graus que confere (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), equiparam-se às Universidades Estatais.

A avaliação de qualidade na oferta das Licenciaturas segue orientações da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), cujos cursos têm sido regularmente submetidos a auto-avaliações e a avaliações externas. No entanto, a partir de 2008, todos os seus cursos deverão estar adequados ao processo de Bolonha, através do funcionamento do novo modelo de organização das formações, com licenciatura (primeiro ciclo) de 180 créditos (ECTS) e duração normal de três anos para a maior parte dos cursos, com

exceções apenas dos cursos de Teologia, Direito, Arquitetura e Medicina Dentária por exigência das profissões.

Em relação à Pós-Graduação, a oferta de cursos de Especialização, Mestrado e Doutoramento aumentou consideravelmente, atendendo principalmente as áreas em que existe licenciatura. A instituição concede o grau de doutor nas áreas que cultiva, existindo mais de uma centena de doutorandos pelas diversas unidades. De 2003 em diante começaram a ser lecionados programas de doutoramento de modelo anglo-saxônico, portanto, com uma parte curricular obrigatória.

De modo geral, tem sido grande o sucesso com os cursos para executivos ofertados nos últimos anos pelas Faculdades de Ciências Económicas e Empresariais, de Economia e Gestão e de Direito em Lisboa e no Porto.

O regime de ensino é presencial e diurno, salvo a possibilidade de regimes especiais, como é o caso dos estudantes-trabalhadores, com regulamento próprio. Já cursos de Pós-Graduação para executivos que se destinam a pessoa com atividade profissional, são organizados para funcionarem ao fim do dia, e aos sábados, de modo que possam atender esta clientela.

As atividades de ensino aberto e a distância (*E-learning* e *B-Learning*) e as ações de formação que utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação, iniciadas em 1994 na UCP, tornaram-se importantes para a Instituição, através do Programa DISLOGO.¹⁴⁴ Sendo assim, o Instituto de Educação, em parceria com o Instituto de Ensino e Formação a Distância (IEFD), já realizou duas edições do Mestrado em Ciências e da Especialização em Informática Educacional, destinado a formadores, em regime de ensino a distância. Também a Faculdade de Teologia tem desenvolvido com sucesso cursos neste regime, como o Mestrado em Ciências Religiosas na área de Patrimônio Religioso e Transmissão Cultural, em funcionamento.

Assim, por este percurso, podemos perceber que nos 40 anos de existência da UCP, foram concedidos graus académicos a cerca de 21.850

¹⁴⁴ É o único em Portugal que confere um diploma de Especialização em Gestão a partir da conjugação de sessões presenciais com métodos de ensino a distância baseados na internet. Disponível em: www.dislogo.ucp.pt. Acesso: 14 dez. 2007.

alunos, o que procurou aliar excelência acadêmica e formação para os valores. Isso se firmou ao longo destes anos pela qualidade do seu ensino, pela exigência da sua formação, e pelo prestígio de seus docentes, e ainda pelos importantes quadros dirigentes que formou e que se afirmam não apenas no país, mas também no estrangeiro. A instituição é, portanto, reconhecida como portadora de uma visão cristã do mundo e do homem e possui identidade e projeto próprios, prestando relevantes serviços à sociedade portuguesa.

Diante desta trajetória histórica institucional, conforme mencionamos, escolhemos um curso relacionado à área da saúde objetivando analisar se as mudanças implementadas após o seu processo de avaliação, ocorridas durante o primeiro Ciclo Avaliatório em Portugal, alteraram o modelo da IES.

No andamento tratamos do antigo curso de Licenciatura em Microbiologia da ESB/UCP, sua criação, avaliação e extinção.

7.2 O caso em estudo: a avaliação externa do curso de Licenciatura em Microbiologia¹⁴⁵

A Licenciatura em Microbiologia foi criada na ESB em 1992, oito anos após a sua fundação, e foi o resultado de uma observação atenta dos desenvolvimentos científicos e técnicos das últimas décadas, bem como das necessidades surgidas em torno de pessoal especializado.

A partir de 1970 a área passou a experimentar um desenvolvimento importante, tornando o seu caráter interdisciplinar cada vez mais acentuado. Neste período foi para a Medicina que a Microbiologia apresentou maior relevância, passando por uma fase de intensa diversificação. Em poucos anos, e em parte devido ao desenvolvimento registrado ao nível da Biologia Molecular, a Microbiologia conhece um período de crescimento intenso, indo ao encontro das mais diversas áreas científicas.

¹⁴⁵ A Microbiologia é uma área do saber que surge da interligação de diversas disciplinas científicas, ou seja, a Química, a Bioquímica, a Fisiologia e a Genética. Requer uma formação generalista e abrangente nos domínios da Química e das Ciências Biológicas, além de conferir uma sólida formação de base, o alcance da sua preparação acadêmica permite ao Microbiólogo um desempenho profissional de qualidade, em que terá competências para dar resposta a vários tipos de solicitações, ainda que não diretamente relacionados com a sua área de especialização.

A criação deste curso revestiu-se de interesse particular dado que, ao contrário do que acontecia em outros países, não existia em Portugal uma Licenciatura em Microbiologia. Por este contexto é que a ESB considerou oportuna a criação desta Licenciatura, que pelo seu bom enquadramento na área permitiu o crescimento e o alargamento do campo de atuação da instituição.

Quanto ao plano curricular, podemos perceber que se apresentou com um carácter fortemente interdisciplinar, nele predominando as disciplinas incluídas em áreas temáticas como Químico-Bioquímica e Ciências Biológicas; incluídas nestas áreas temáticas destacavam-se as disciplinas ligadas ao estudo de Química e Técnicas Analíticas, Microbiologia e Genética, além de Ciências de Engenharia. O ensino nas diferentes áreas e disciplinas encontrava-se estruturado de modo a favorecer uma progressiva e bem consolidada evolução dos conhecimentos, dentro da mesma ou em áreas temáticas diferentes.

Este plano previu ainda a oferta de dois ramos distintos de formação, no último ano curricular, podendo-se optar, então, entre Saúde e Biotecnologia, atendendo assim ao importante contributo da Microbiologia na área da saúde, e por outro lado, à crescente implementação da Biotecnologia nas mais diversas áreas (indústrias alimentar, química fina, farmacêutica, proteção ambiental, produção agrícola e pecuária).

Com relação às competências e às áreas de intervenção, podemos salientar que o microbiólogo tem por objeto de estudo os microrganismos e aprofunda os aspectos fundamentais da Biologia Microbiana, como a sistemática, a fisiologia, a bioquímica, a genética ou a ecologia, o que abre perspectivas para otimizar a utilização de microrganismos ao nível industrial, para conhecer novos mecanismos que debelam infecções, ou para promover a degradação de agentes de poluição.

Uma característica do currículo foi a de que, durante o curso, os conhecimentos científicos de base cruzavam-se com diversas competências técnicas, designadamente metodologias de cultivo e monitorização da atividade microbiana, procedimentos utilizados na manipulação dos ácidos nucleicos e o conhecimento dos princípios e campos de aplicação de técnicas cromatográficas, espectrométricas e eletroforéticas. Este cruzamento entre

ciência e técnica possibilitou a aproximação com tópicos das ciências fundamentais, como o estudo da biodiversidade, da evolução biológica, ou das formas de comunicação entre microrganismos, ou por domínio de índole aplicada como sejam o uso industrial de microrganismos, o estudo da patogenicidade microbiana ou o tratamento biológico de solos e águas poluídas.

Como podemos perceber a formação ministrada ao longo do curso proporcionou uma multiplicidade de oportunidades profissionais nos setores da indústria, saúde e serviços, podendo, pois, os domínios de intervenção do Microbiólogo ser agrupados em duas grandes categorias: o setor industrial (alimentar, química e farmacêutica), e o setor de serviços (saúde, ambiente e alimentar). De modo ilustrativo citamos possíveis áreas de intervenção como:

- a) desenvolvimento e implementação de novos processos e produtos;
- b) apoio na fabricação e no controle de qualidade;
- c) intervenção ao nível laboratorial, análises bioquímicas e microbiológicas;
- d) proteção ambiental;
- e) relações públicas;
- f) educação e formação pessoal.

Após esta visão geral sobre a criação, o funcionamento e o seu enquadramento e a reorganização na área científica pertinente, passamos a focar a avaliação externa, ocorrida no curso durante o primeiro Ciclo avaliativo.

Cabe salientar que todas as informações foram pesquisadas no Relatório Final emitido pelo Conselho de Avaliação da FUP em 2000, e no Relatório de Auto-avaliação (RAA) 1997/1998, produzidos pela Comissão de Avaliação da ESB/UCP. O acesso ao material foi possibilitado pela Direção da ESB. Neste caso foi possível compatibilizar os dados do Relatório de RAA porque ele encontrava-se disponível nos arquivos.

Alguns dados também foram confirmados com entrevistas através de um roteiro previamente estipulado com cinco atores que participaram do processo,

ou seja, um ex-aluno do curso de graduação que atualmente é aluno do curso de pós-graduação e também docente na ESB, três professores do curso, entre estes alguns acumulam cargos de Coordenação, Docência, Direção, desde aquele processo, além de um funcionário responsável pelos serviços acadêmicos. Os depoimentos serão expressos neste texto pelo diminutivo do termo Microbiologia (Mic.), seguindo-se a ordem em que as entrevistas foram realizadas, portanto, Mic. I a Mic. V. A seguir a interpretação da avaliação externa do curso a partir das dez dimensões que foram investigadas pela Comissão de avaliadores.

A Avaliação externa do curso de Microbiologia foi procedida pelo Conselho de Avaliação da FUP, que enviou à IES os dados avaliativos que dizem respeito ao curso de Microbiologia, com o objetivo de completar e comprovar o processo de auto-avaliação, traduzido no Relatório (RAA) relativo ao ano letivo de 1997/98, além de certificar os seus resultados, apresentando sugestões e propondo iniciativas tendentes à melhoria da qualidade do ensino e formação.

Para este caso também vamos tecer maiores considerações ao Relatório da FUP por se constituir no documento final da avaliação externa do curso. É um documento extenso, bem organizado e fundamentado, descritivo, de teor mais qualitativo. Diferente do instrumento do caso brasileiro, que delimitou três dimensões de análise, este tratou da estrutura geral de um currículo, a qual passamos a descrever conforme consta no Relatório.

Em relação à metodologia do trabalho desenvolvido a Comissão¹⁴⁶ seguiu as seguintes etapas em consonância com as normas orientadoras do Guião de Avaliação Externa, distribuído pelo CAUP:

- a) análise global inicial do Relatório de Auto-avaliação referente ao ano letivo 1997/98, para detectar eventuais elementos em falta;
- b) análise cuidada do Relatório de Auto-avaliação;

¹⁴⁶ Foi constituída de membros peritos na área científica. Prof. Rui M. Baptista Ganho (Presidente), Profa. Fernanda S. Alcântara (Relatora), Prof. Júlio M. Novais (Relator), Prof. Fernando A. Pereira e Eng. Jaime Melo Baptista. Tiveram a incumbência de elaborar um relatório preliminar sobre o Relatório de Auto-avaliação, a Visita Institucional às Unidades Científica e a elaboração de um pré-relatório final, do qual resultou o Relatório Final, apreciado em reunião conjunta dos membros da Comissão de Avaliação externa da área das Ciências Naturais.

- c) elaboração da versão preliminar do Relatório de Avaliação, com base nos elementos escritos disponíveis;
- d) reflexão sobre os critérios de avaliação, com base nas normas orientadoras do Guião de Avaliação Externa, com destaque para os seguintes aspectos: instalações e condições de funcionamento (bibliotecas, salas de aula, laboratórios, salas de informática); programa de ensino (objetivos, atualidade científica, integração das matérias, avaliação); qualidade dos docentes e envolvente de investigação; número e qualidade dos alunos, visão dos estudantes relativamente ao curso, aos docentes e às condições de funcionamento; inserção do curso no meio exterior;
- e) visita institucional à ESB, compreendendo a visita às instalações e reuniões com autoridades académicas, comissão de auto-avaliação, docentes, estudantes, funcionários administrativos e técnicos e entidades externas;
- f) elaboração do Relatório Final de Avaliação Externa.

O Grupo de trabalho da CAE visitou a Escola em 24 de novembro de 1999, onde teve lugar a apresentação de cumprimentos e realizaram-se as reuniões com a Direção da ESB, com as autoridades académicas e com a Comissão de Auto-avaliação da Licenciatura de Microbiologia; no mesmo dia, à tarde, efetuou-se a visita às instalações da ESB e a reunião com estudantes¹⁴⁷ da Licenciatura, procedendo-se à consulta de elementos colocados à disposição da CAE (sumário de aulas, textos didáticos, provas de exame, trabalhos de fim de curso). Um depoente assim se expressou sobre o desenrolar dos trabalhos:

[...] foi um longo processo de levantamento de dados, de pedidos de informação; empregadores; alunos e de toda a comunidade envolvida no curso. Esse parecer foi muito favorável, apesar de terem sido indicados pontos em que o curso teria de fazer algumas melhorias, que nós aceitamos como crítica construtiva, pois acabamos por incorporar essas críticas no nosso processo de melhoria contínua do

¹⁴⁷ Cabe mencionar que diferente do Brasil, onde por meio de exame (Provão/ENADE) são levados em conta conhecimentos gerais e específicos do aluno sobre a área, em Portugal não há um exame, os alunos pouco participaram deste processo, por meio de uma representação foram indicados pela Direção para uma reunião com a Comissão de avaliadores.

próprio curso e depois ao longo dos anos fomos melhorando com base nisso (Mic. V).

No dia 25 de novembro, teve lugar a reunião com os docentes doutorados da ESB, com os docentes não doutorados e com os funcionários administrativos e técnicos, no mesmo dia, à tarde, com empregadores e licenciados em Microbiologia pela ESB, seguida pela Hora-aberta e a discussão final com as autoridades acadêmicas. Segundo o Relatório, o acolhimento dispensado durante a visita institucional foi muito positivo e cooperante, traduzido em permanente disponibilidade para apoiar e facilitar as tarefas da CAE. As sessões de trabalho foram bastante concorridas e muito produtivas, permitindo completar a informação contida no RAA.

Sobre esse processo um entrevistado assim se reportou:

[...] foi um resultado muito positivo, alguns pontos frágeis foram identificados, alguns que nós já havíamos constatado e outros que são característicos da própria ESB; um deles é que a Escola era relativamente isolada do resto da Unidade Universitária, mas isso se resolveu ao natural, pois o pólo cresceu. Nós constatamos que muitas das coisas eram pontos críticos que tínhamos feito na autocrítica, portanto estávamos cientes a tentar resolver (Mic. II).

7.2.1 Dimensões gerais da avaliação

A partir deste ponto denominamos dimensões gerais da avaliação os indicadores que foram avaliados segundo o Relatório de avaliação externa que tratou também de analisar a auto-avaliação do curso. Diferentemente do caso brasileiro, que avaliou três dimensões pontuais, em Portugal não foram delimitadas dimensões e a avaliação teve caráter geral, descritivo e mais subjetivo.

Em relação à caracterização da área científica e perfil do licenciado, os especialistas avaliadores reconheceram que a Microbiologia era uma subárea da Biologia que trata dos seres microscópicos. A sua relevância encontrava-se bem patente pelas aplicações que se têm desenvolvido em nível industrial, ambiental, agrícola e de saúde pública. Em Portugal, tradicionalmente, a Microbiologia era ensinada em cursos de Biologia, Farmácia, Medicina e mesmo de Engenharia Biológica, mas não havia nenhuma licenciatura

exclusivamente dedicada a essa área, sobre isso encontramos a seguinte referência conclusão no Relatório:

[...] pensa-se, contudo que a aceitação dos licenciados em microbiologia será certamente crescente à medida que as diversas profissões aquilatarem do seu interesse, da sua preparação e capacidade para resolver problemas de interesse prático, sendo para tanto importante um esforço de marketing constante por parte da coordenação da Licenciatura (RAE, FUP. 1997, p, 112).

Segundo os avaliadores o Relatório de Auto-avaliação (RAA) examinado foi elaborado por uma Comissão não identificada no texto. Encontra-se bem elaborado e apresentado, contém um conjunto de informações bastante útil, que certamente subsidiou a avaliação externa. O RAA contém os resultados dos questionários efetuados a alunos, embora apenas sejam dados valores médios das respostas, o que tem pouco significado em termos de avaliação.

Com relação à participação discente no processo de avaliação um entrevistado nos disse que:

[...] os alunos tiveram dois tipos de participação na avaliação; fizeram a avaliação dos docentes, das disciplinas e da IES, é uma das maneiras de envolver a opinião dos alunos no RAA. Por outro lado foi selecionado um grupo para ter contato com a Comissão Externa de avaliação, que fez uma reunião com estes, onde investigou o grau de satisfação com o curso, corpo docente, e o que é mais ou menos favorável no curso (Mic. II).

No RAA consta uma listagem de pontos fortes e fracos, que na maior parte dos casos coincidiu com a opinião dos avaliadores externos, constituindo-se, pois, no resultado de uma reflexão lúcida sobre a organização funcional do curso, da formação de base e motivação dos alunos, e análise dos inquéritos e da cultura institucional.

A criação da Licenciatura foi justificada por dois motivos: a não existência no país de curso especializado na área e a necessidade de acompanhar o desenvolvimento científico e técnico da área industrial. Entretanto, segundo os avaliadores, não havia em nível nacional necessidade de uma Licenciatura de Microbiologia, visto que outras já cobriam esta área, pois a capacidade da indústria portuguesa absorver os egressos seria diminuta

e a pretensa área clínica encontraria séria concorrência na Medicina e em Farmácia.

Na idéia de um entrevistado sobre a existência e a utilidade, a Licenciatura, contudo, pode ser vista assim:

[...] simultaneamente, após algum tempo de existência desse curso, aconteceu uma coisa interessante: o surgimento da Licenciatura em Microbiologia Médica no curso de Medicina da Universidade de Lisboa, portanto ao se tratar dos impactos desse curso na comunidade, de certa forma, isso vem reforçar o valor que este curso e essa IES tem a nível nacional, exatamente porque os alunos entram para as Licenciaturas por causa da média no ensino secundário (Mic. II).

A estrutura e conteúdos programáticos desenvolveram-se em 4 anos escolares. O Plano de Estudos (em anexo) integrava 38 disciplinas semestrais (não contando dois semestres de projeto e um semestre de seminário, disciplinas com estrutura diversa) das quais 8 diretamente eram de foro microbiológico e 6 de áreas próximas da Microbiologia. As disciplinas básicas correspondiam a 45% do Plano de Estudos, das quais 5% eram disciplinas de instrumentação e 12% eram disciplinas tecnológicas.

Ficou constatado que do total de 41 disciplinas, esta Licenciatura partilhava explicitamente com as outras duas Licenciaturas (Engenharia Alimentar e Engenharia do Ambiente) 19 disciplinas. Das restantes foi solicitado esclarecimento sobre o grau de partilha, visto que os dois semestres de projetos, pelo seu caráter individualizado, não merecem dúvidas quanto a sua especificidade.

Com relação a este fato um dos entrevistados lembra que: “[...] algumas disciplinas como física, por exemplo, eram consideradas inúteis para o curso, por outro lado, havia poucas disciplinas de opção” (Mic. IV).

O Plano de Estudos do curso envolvia cinco áreas disciplinares: Matemática e Informática, Química e Bioquímica, Ciências Biológicas, Ciências de Engenharia e Tópicos Industriais, Investigação e Humanidades. Foi dada maior ênfase ao domínio biológico (37%) das disciplinas. Com isso podemos perceber que a ESB pretendia dar ao curso um forte caráter multidisciplinar, interdisciplinar e generalista, o que era positivo, mas isso não transparecia

facilmente no Plano de Estudos, nem na metodologia de aprendizagem descrita.

Quanto ao elenco de disciplinas, os avaliadores comentaram que além de genética molecular ser obrigatória, sugeriram também a obrigatoriedade da disciplina de Engenharia Genética, que era opcional, devido a sua extrema importância global.

Outra sugestão foi que a disciplina de Projetos (dois semestres) fosse direcionada para a introdução da investigação científica, pois como era lecionada junto a mais quatro disciplinas perdia o caráter formativo que poderia ter.

Sobre estas manifestações, entrevistados admitiram em suas falas alguns componentes de mudanças, pois “em 2002, após a avaliação, o Plano de Curso foi reestruturado, tendo sido eliminadas algumas disciplinas substituídas por mais opções e depois por ramos de especialização em saúde e biotecnologia” (Mic. IV). Enquanto outro entrevistado ainda se questiona:

[...] eu não sei se teve a ver propriamente com esta avaliação, mas teve a ver com o momento depois de se reestruturar a Licenciatura; a criação de ramos na licenciatura (saúde e biotecnologia) foi algo que veio satisfazer imenso aos alunos, pois creio que foi um dos desabafos que os alunos tiveram nesta tal entrevista, isso veio de alguma forma definir melhor as áreas que os alunos podiam escolher, também veio consolidar algumas áreas de ensino para alguns docentes (Mic. III).

Em um dos relatos de entrevista aparece claramente que a mudança curricular já estava sendo feita, pois “nós apenas incorporamos as recomendações que os avaliadores fizeram, além da contratação de mais professores, que também já tinha sido planejada” (Mic. III).

Outro depoente, no entanto, assim se refere ao proclamado na auto-avaliação e ao recomendado na avaliação externa:

[...] nós fizemos um levantamento muito exaustivo de coisas que nós gostaríamos de ver mudado, quer na IES, quer no curso, e quando a Comissão externa fez sua avaliação foi muito ao encontro desses pontos, ou porque concordou inteiramente com a nossa, ou porque encontrou os mesmos pontos fracos. Nós já tínhamos consciência desses pontos mais críticos e muito deles nós já estávamos a resolver, quando veio a resposta, por exemplo, a alteração do plano curricular procurou responder a algumas ambições que nós tínhamos como separar algumas disciplinas dos alunos de Microbiologia de outras Licenciaturas, deixando as disciplinas mais focadas (Mic. II).

O Documento RAE reconhece o dinamismo da escola, a disponibilidade dos docentes, a abertura dos laboratórios de investigação aos estudantes. Do ponto de vista formal, no entanto, o Plano de Estudos da Licenciatura, segundo o Relatório, era limitado por aparentes visões redutoras dos processos de formação universitária e sobre a avaliação das capacidades e talentos dos estudantes. Para um depoente nisso estava envolvido a qualidade, pois:

[...] o nível dos alunos que entram é muito variado, há anos que é melhor, outros pior. Há muitas coisas que fazem variar a qualidade de um Curso; pois a própria dinâmica dos alunos pode imprimir mais ou menos qualidade num determinado ano (Mic. II).

A metodologia foi descrita com preocupações pedagógicas e criatividade em apenas 13 disciplinas. Foi reconhecido por discentes e docentes que as turmas práticas de 25 alunos criavam grandes dificuldades de aprendizagem. Um entrevistado adverte que a grande mudança se deu em nível quantitativo: “[...] nós éramos só três turmas, mas já existiram seis turmas, o que significa realmente que é muita gente. Eu acho que houve mudanças, mas muito em termos de instalações” (Mic. I).

A assiduidade dos docentes foi considerada elevada. Os sumários elaborados são, contudo, extremamente sucintos. Os programas das disciplinas são apresentados de forma muito resumida no corpo principal e nem sempre são expandidos nos anexos.

A bibliografia indicada, geralmente, era boa (atual e diversificada), mas, freqüentemente, foi apresentada com muitos erros formais, o que deveria ser evitado. Entretanto, no caso de algumas disciplinas (11), a bibliografia apontada foi pobre ou mesmo muito pobre.

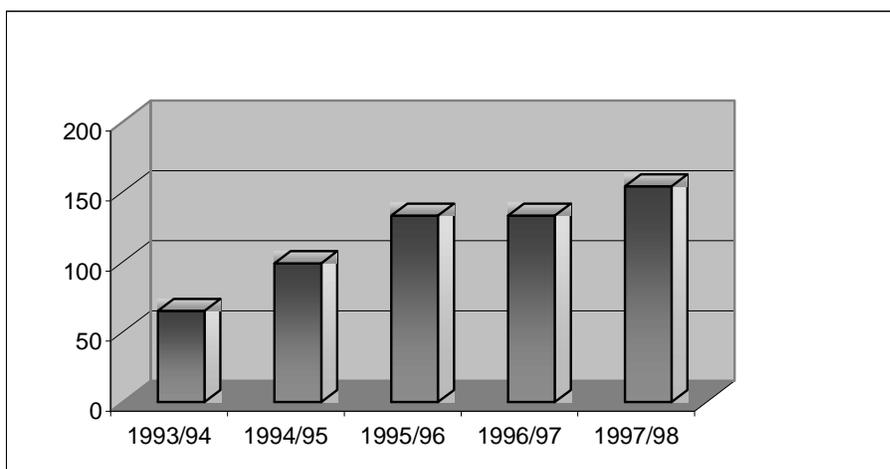
Quanto à avaliação da aprendizagem, os avaliadores consideraram que as normas de avaliação que a Divisão de Licenciatura impôs estavam muito bem elaboradas. O Exame final era um componente obrigatório; também a avaliação contínua com peso de 50% é exercida em 5% das disciplinas e incide basicamente na apresentação de relatórios e resultados de pesquisas e pequenos testes sobre os conteúdos. Outras disciplinas (24%) utilizavam a avaliação não formal (avaliação de atitudes), como peso de 5 a 25% na nota

final. No entanto, a avaliação de trabalhos de pesquisa e projetos foi considerada em 42% das disciplinas com peso de 10 a 50%.

No ano de 1997/98, durante este primeiro Ciclo Avaliativo, estavam matriculados no curso 154 alunos, distribuídos em 48 no primeiro ano; 39 no segundo ano; 37 no terceiro ano; e 30 no quarto ano. Entre estes apenas dois não eram de nacionalidade portuguesa. Isso demonstrou um baixo valor de desistências e de repetição ao longo do curso, considerando-se a população jovem, uma vez que cerca de 90% dos alunos tinham menos de 23 anos.

Para melhor visualização da evolução do número de alunos inscritos no currículo da Licenciatura em Microbiologia nos últimos cinco anos antes da avaliação do curso, apresentamos a seguinte figura:

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos



Fonte: Relatório Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

O acesso à licenciatura exigia a aprovação no 12^o ano do ensino secundário e a realização de uma prova específica em Biologia ou Matemática e uma prova de maturidade.¹⁴⁸ Os alunos ingressantes tinham um nível razoável, e em 1997/98 a média mínima de ingresso foi de 12,42 valores (pontos) e a máxima de 18,23 valores. Com relação à opção dos alunos um depoente nos disse que:

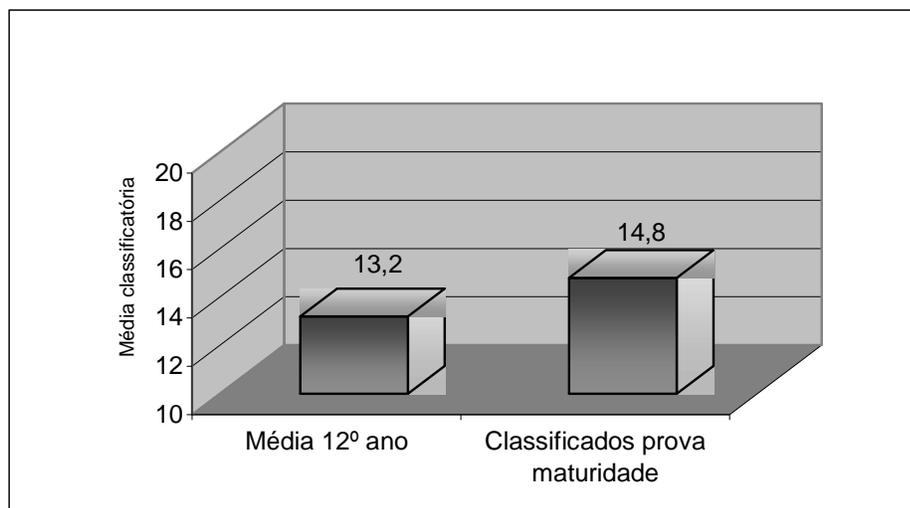
¹⁴⁸ Realizou-se na ESB e teve como principais objetivos a avaliação das capacidades de expressão verbal e de raciocínio crítico do candidato, a sua capacidade de análise/síntese e a sua aptidão para resolver problemas simples com conteúdo técnico-científico, adicionalmente procurou apreciar a capacidade do aluno para compreender a língua inglesa escrita.

[...] já começamos a perceber por onde é que eles vão. A maior diferença é nos alunos captados, e que fazem a maior competição entre as universidades. Captar alunos é elevar a qualidade, pois se temos uma turma de bons alunos acaba por parecer que o curso é melhor, se os alunos não são tão bons, o que aconteceu durante uns anos, nos últimos dois ou três anos, diria já não parece refletir isso na qualidade do ensino, mas de uma forma enviesada (Mic V).

Os estudantes declararam que as razões que os levaram a procurar esta Licenciatura foram, para além das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, as boas condições de trabalho laboratorial e de acompanhamento voluntário de projetos de investigação. Dadas às altas propinas¹⁴⁹ que são cobradas, verifica-se que parte dos alunos admitidos acaba, no entanto, por desistir logo que são admitidos nas Universidades Públicas. Alguns alunos declararam-se decepcionados pela falta de acesso à área clínica.

A seguir a comparação entre a classificação do 12º ano dos alunos admitidos e a classificação média obtida na prova de maturidade.

Gráfico 2 – Classificação dos alunos admitidos



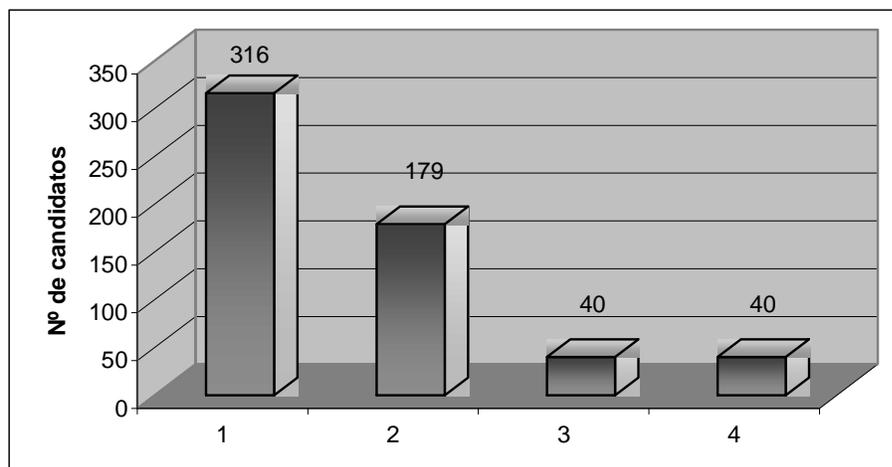
Fonte: Relatório Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

Em cinco anos (1993/97), o número de candidatos aumentou, mas decresceu no ano seguinte, o mesmo acontecendo com o número de alunos para quem a Microbiologia era a primeira opção.

¹⁴⁹ Em Portugal propinas são taxas cobradas legalmente em todos os graus de ensino.

O *numerus clausus* via prova de maturidade era de 40, mas só 13 alunos admitidos em primeiro lugar se mantiveram matriculados. A nota máxima de ingresso subiu de 16,8 para 18,2 nos cinco anos e a nota mínima estabilizou-se em 12,4 valores. No ano de 1997/98 houve cinco desistências do curso. O gráfico 3 mostra a seleção para a Licenciatura em 1996/97:

Gráfico 3 – Análise das candidaturas e acesso a Microbiologia no ano letivo (1996/97)

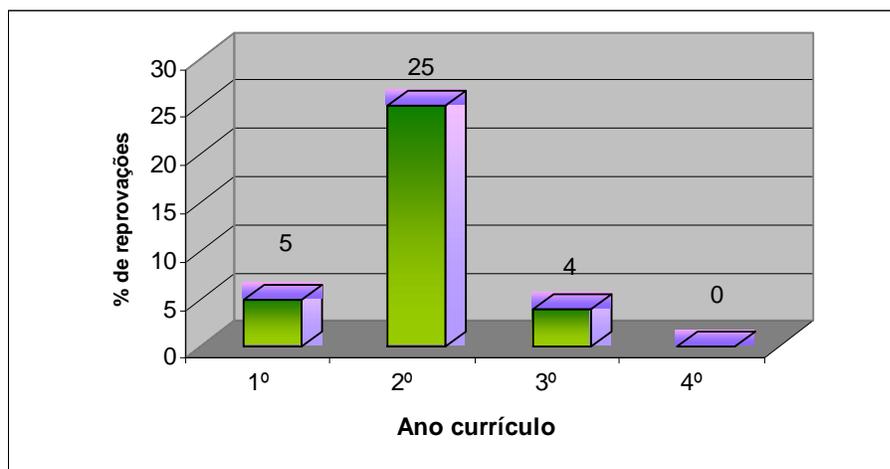


	Descrição
1	Candidato geral ESB
2	Número de candidatos 1ª opção Microbiologia
3	Número <i>Clausus</i>
4	Número de alunos inscritos

Fonte: Relatório de Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

A carga horária era de equilibrada a elevada, com 23 a 28 horas semanais, raramente ultrapassando as 8 horas diárias.

A taxa de reprovação entre 154 alunos matriculados em 1997/98 foi de 10%. A colocação dos licenciados reparte-se pela indústria e investigação, neste caso associada aos estudos de pós-graduação (cerca de 50%). Uma fração dominante de licenciados até então foi absorvida por setores ligados ao Controle da Qualidade e de Serviços de Análises. No gráfico 4 podemos apreciar melhor o desempenho das taxas de reprovação:

Gráfico 4 – Percentagem de reprovações em cada ano escolar

Fonte: Relatório de Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

A Pós-Graduação inclui Programas de Mestrado e Programas de Doutoramento, nos quais, desde 1989, 48 alunos obtiveram o grau de Mestre e a partir de 1993 27 formaram-se Doutores. No total foram 87 alunos que concluíram seus cursos de Pós-Graduação na ESB, que chegou ao final de 1997 com uma equipe de 87 investigadores e 31 projetos de investigação.

O Relatório de RAA não explicitou o número médio de diplomados em Microbiologia, mas estima-se que em 1997/98 tenha sido 26. A maior parte (83%) dos alunos terminou a licenciatura em 4 anos. Entre os licenciados dos três últimos anos (1996 a 1998) 62 a 81% eram do sexo feminino. A maior parte tinha em média 21 anos. O desempenho dos alunos foi mais regular ao longo do curso do que a média geral dos alunos das escolas públicas. As taxas de aprovações, assim como as classificações médias, aumentaram nos dois últimos anos da Licenciatura.

A ESB criou um Gabinete de Acompanhamento Psicológico e Profissional que trabalha com os alunos, individualmente ou em sessões em grupos, no estudo de reorientações profissionais, no encorajamento de novas alternativas profissionais no concurso a bolsas de estudo e no treino da procura ativa do emprego. A opinião dos alunos sobre este Gabinete foi muito favorável.

Por meio de inquérito telefônico aos licenciados entre 1995/6 a 1997/98, foi mantido contato com 75 egressos do curso, destes foram obtidas 65 respostas. Entre estes, parte se distribuía entre a situação de emprego e de formação pós-graduada. Os licenciados entrevistados tiveram opinião favorável sobre a formação recebida frente às exigências profissionais. Sobre a participação dos discentes na avaliação, um gestor reforça que:

[...] os alunos não participam da Comissão de avaliação externa ou interna, mas tiveram uma reunião com a Comissão externa. Reunimos alguns alunos dos anos mais baixos e dos mais adiantados. A participação deles na auto-avaliação foi através de inquéritos que fazemos semestralmente, sobre as disciplinas, os docentes e a instituição. Às vezes sabíamos que os alunos comentavam que os horários eram muito carregados, com uma carga elevada, também que havia poucos computadores disponíveis, referem-se que gostam do grau de internacionalização da Escola, justificado nos estágios no exterior, bem como o convívio com docentes estrangeiros (Mic. III).

Os licenciados que participaram da reunião com a Comissão de avaliação externa salientaram a importância de a Escola promover o desenvolvimento de atitudes, como as que contribuem para o sucesso da continuidade dos estudos, por meio da pós-graduação, tanto em IES nacionais como estrangeiras. Mostraram-se satisfeitos com o curso e com o apoio pós-licenciatura que lhes era dispensado. Outros se focaram em aspectos menos positivos como a insuficiente preparação em Genética e a regressão do mercado na área da Microbiologia. Foi sugerida a alteração do nome do curso de modo a terem acesso à ordem dos Biólogos. Portanto, esse quesito nos permite enxergar a profundidade dos efeitos da avaliação externa na IES.

Um depoente nos informou que:

[...] parece-me ter havido certo impacto durante e após a avaliação, pois as pessoas começaram a ficar cá, os primeiros tiveram de sair fora, pois o mercado não estava preparado e quem quisesse investigação tinha de ir para o exterior (Mic. I).

A impressão geral das entidades empregadoras sobre a formação dos licenciados foi boa, salientando o domínio do processo fabril e a boa formação básica (RAA/ESB 1997/1999).

Com relação ao corpo docente, a Comissão entendeu que a ESB era uma Escola relativamente recente, o que justificava que seu corpo docente, na

época, se encontrava ainda em uma fase precoce da carreira acadêmica. O RAA não distingue os professores da Licenciatura em Microbiologia e os de outras Licenciaturas.

Foi salientada a proposta, elaborada pela Direção da Escola, de normas de avaliação do corpo docente, em particular no que diz respeito à progressão na carreira, o que se sobressaiu pelos efeitos previsíveis na qualidade do ensino, a importância atribuída tanto à atividade pedagógica, em termos de estratégia, de programação e envolvimento na atividade letiva, como à avaliação do ponto de vista dos alunos. Os docentes ainda eram avaliados, como é comum, pelas suas atividades científicas e criativas e ainda pelos serviços prestados à Escola.

O peso relativo das várias áreas de atividades em avaliação era ajustado, dentro de limites, ao perfil do candidato e julgado pelo Conselho Externo de Acompanhamento e Avaliação da IES.

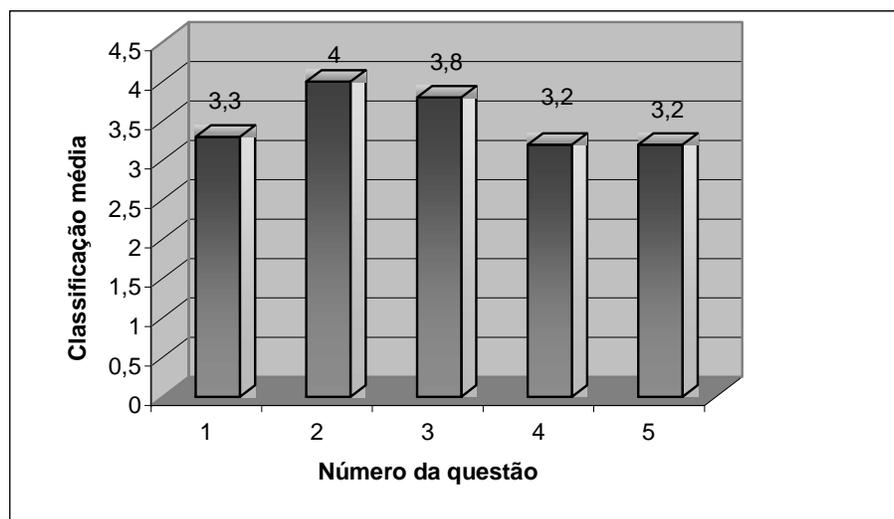
Todo o processo de avaliação de docentes era organizado com modelos pedagógicos próprios e calendarizado. O resultado disso refletia-se no nível científico da ESB, com a publicação de número elevado de artigos em revistas científicas internacionais conceituadas.

Na época, a Licenciatura contava com 51 docentes, dos quais 68% eram internos e, destes apenas 6 (17%) eram doutores e 25 (71%) eram alunos de pós-graduação:

[...] o fato de termos hoje mais professores de carreira e mais investigadores doutorados também faz a diferença e representa uma melhoria significativa na qualidade da investigação praticada pela IES (Mic. III).

A seguir o gráfico 5 apresenta algumas questões constantes do instrumento da avaliação interna dos docentes.

Gráfico 5 – Avaliação do pessoal docente pelo docente



Questão	Descrição
1	O pessoal docente em geral é competente e tem qualificações académicas satisfatórias
2	As remunerações são adequadas
3	Há docentes em número suficiente para todas as áreas
4	O balanço entre ensino, investigação, administração é satisfatório
5	O rácio alunos/docentes é adequado

Fonte: Relatório de Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

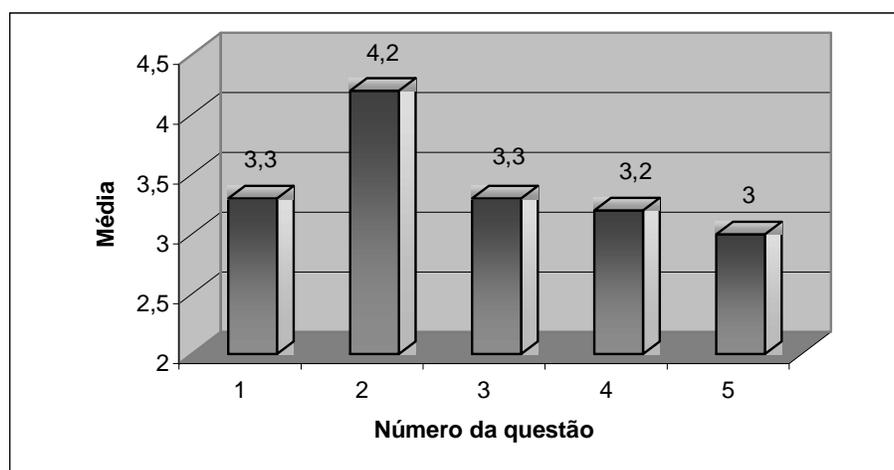
Ficou constatado que o pessoal técnico estava enquadrado por um serviço próprio. Deixaram claro que sempre foram incentivados a progredir na formação profissional, freqüentando curso superior. Os avaliadores entenderam que a partir de 1998 os salários e as relações humanas melhoraram na ESB. A promoção na carreira passou a ser feita através de Relatórios com avaliação periódica (3 anos). A contabilidade está informatizada desde 1991.

Os técnicos de laboratório também freqüentavam a Licenciatura e, de um modo geral, acompanhavam o trabalho com o estudo dos fundamentos técnicos e demonstraram elevada formação académica, mas, em particular, ficou constatado, na época, que nesta área a existência de sete profissionais, não era suficiente para o apoio do conjunto de disciplinas e atividades da ESB.

Na oportunidade, eles apresentaram reivindicações de carácter técnico, defendendo a introdução de alguma automação nas suas tarefas, pois entendiam que isso poderia conferir maior produtividade e eficácia ao apoio ao serviço laboratorial nas áreas do ensino e da investigação.

A ESB está instalada em edifício próprio, com uma área construída de 23.000 metros quadrados e uma área de terreno de 30.000 metros quadrados. Constam no Relatório que as instalações e equipamentos laboratoriais eram bons na época, porém, embora o cálculo da área por aluno não seja apresentada, o valor mínimo calculado em face da lotação é de 2,36 metros quadrados, (o que é questionável), mas foi considerado bom pelos avaliadores. Abaixo o gráfico 6 apresenta algumas questões constantes do instrumento interno que avaliou as instalações:

Gráfico 6 – Avaliação das condições gerais das instalações



Questão	Descrição
1	Instituição em geral
2	Cultura institucional
3	Condições gerais das instalações
4	Condições de trabalho
5	Pessoal e ambiente de trabalho

Fonte: Relatório de Auto-avaliação: 1999. ESB. UCP

Os serviços de Documentação e Biblioteca são especializados nas áreas de competência da ESB, e na época dispunham de cerca de 6.300 monografias, 300 publicações periódicas, bases de dados e suportes visuais com apoio informático para os utilizadores. A sala de leitura dos serviços de Documentação e Biblioteca tinha 150 metros quadrados e 46 lugares sentados, sendo complementada com uma sala de estudo anexa, com capacidade para 20 alunos, o que pareceu pouco para a população escolar da ESB, segundo os avaliadores. Dispunha ainda de Cantina, Bar da Associação de Estudantes e

Bar de Apoio. Sobre a relação qualidade e instalações um depoente assim se manifestou:

[...] eu acho que a busca da qualidade se manteve, pois a Escola procura remodelar-se e adaptar-se sempre na procura em ter boas instalações, bons professores, sempre houve muito intercâmbio com cursos estrangeiros, mas acho que está se tornando cada vez mais difícil fazer isso, pois tem havido mais alunos e a quantidade acaba por ter certo impacto (Mic. I).

No conjunto da ESB foi encontrado um número razoável de laboratórios. Genericamente foi considerado que estavam bem equipados tanto no aspecto quantitativo como na qualidade, em particular os laboratórios que tinha a ver com os métodos de análise química convencional e de análise instrumental.

Com o objetivo de manter a qualidade, a ESB foi abrindo novos laboratórios, novos pisos com laboratórios mais modernos, “[...] foi crescendo em todos os sentidos, mas acho que sempre com o objetivo de manter uma qualidade que priva pela diferença” (Mic. I).

A ESB mostrou-se bem equipada, mas os estudantes reclamaram da falta de computadores e impressoras em número e qualidade para o preparo de relatórios. Os materiais áudio-visuais estão presentes em todas as salas e laboratórios. Na área de investigação na época, o equipamento e as instalações eram de elevada qualidade.

Em relação à pesquisa, no período, estava em curso na ESB um grande número de projetos. No ano de 1997/98 corriam 36 projetos financiados pelos programas AAIR, FAIR, UREKA, COPERNICUS, PRAXIS XXI, CRAFT, ALFA, STD-3 e por diversas organizações. A ESB liderava 16 dos 36 projetos.

Embora não se encontre explicito, a Licenciatura previu a introdução de temas inovadores nomeadamente ao nível dos seminários.

Desde 1994 a Escola aplica inquéritos, aos docentes e discentes, de inspiração nacional e internacional, para sondar a qualidade. Os resultados destes são analisados pelos serviços académicos, e após é dado conhecimento sigiloso a cada docente, pois serve para progressão da carreira. Nas palavras de um depoente, contudo, a descrença na cultura da avaliação é um reflexo que vem sendo bastante fortalecido pelas práticas de gestão, pois declara que:

[...] a comunidade envolvente nem se apercebe muito bem desses processos de avaliação, só se ocorrer alguma coisa muito grave que salte para os jornais. Internamente, em termos de professores, obviamente que as mudanças feitas relativamente ao Plano de estudos e ao fato de se terem contratado docentes, se refletem no trabalho de toda gente. Em nível de aluno, eu acho que eles não sentem muito essa avaliação, nem os seus resultados, ou nem se apercebem que algumas mudanças estão relacionadas com o processo de avaliação. De qualquer forma quando nós implementamos o novo plano de estudos ele foi implementado gradualmente, por isso um aluno que não reprovasse, não sentia a mudança. Por isso eu acho que eles não sentem muito, claro nem se apercebem que algumas mudanças são fruto das recomendações da Comissão (Mic. III).

No ano letivo de 1997/98, a Associação para a Escola Superior de Biotecnologia da UCP disponibilizou cursos para o exterior, entre eles 13 de Especialização de diferentes durações (20 a 270 horas letivas) e áreas. O registro disso é importante, no entanto, as implicações pedagógicas deste empreendimento não são analisadas no RAA.

No que tange a estas relações externas, a ESB mantinha colaboração fácil com várias empresas, o que se refletia na dinâmica da Licenciatura. No âmbito do ensino, a ESB estabeleceu acordos de colaboração com cinco instituições de ensino superior na área do Porto, com três universidades nos EUA, com duas universidades no Brasil, com uma da França, uma da Espanha e com várias associações, institutos de investigação, organizações não-governamentais e outras. O enquadramento europeu faz-se, essencialmente, através da investigação científica e tecnológica, dado que os programas de mobilidade de estudantes (TEMPUS, ERASMUS, SÓCRATES, FLAD, ALFA, LEONARDO) têm difícil aplicação em resultado da estrutura do curso.

O RAA é bastante completo no que trata dos pontos fortes e fracos da Licenciatura, e muito deles mereceram a concordância da Comissão de Avaliação Externa e se repetem no RAE (avaliação externa). Sobre este levantamento um dos depoentes coloca que:

[...] normalmente o que se tenta fazer e toda gente que está envolvida é pegar uns pontos positivos e tentar olhar para as questões, tudo que é tangível geralmente fazemos, acaba por ser também uma mais-valia para nós, podemos pelo menos refletir sobre o assunto. Mostrar que a opinião não é só nossa, que é de uma Comissão externa (Mic. V).

Portanto, no RAE foram desvelados vários aspectos bons, e outros a melhorar, ligados à estrutura da ESB, onde funciona a Licenciatura, porém, julgou-se mais oportuno trazer à tona a listagem que diz respeito à Licenciatura em Microbiologia:

Pontos fortes

- a) A existência de funções centralizadas de coordenação e articulação programática das várias áreas temáticas da Licenciatura.
- b) Elevado nível de organização ao nível da Direção da Licenciatura.
- c) Dinamismo e entusiasmo de grande parte do corpo docente, bem como os níveis de qualidade e vigor exigidos.
- d) Os serviços de apoio diretamente ligados ao ensino, principalmente no que se refere a apoio psicossocial durante e após a Licenciatura.
- e) A qualidade das instalações e dos equipamentos da ESB.
- f) Interação dos estudantes de licenciatura e dos estudantes de pós-graduação.
- g) O incentivo ao desenvolvimento de atividades fora do âmbito do ensino curricular.

Pontos fracos

- a) Esta Licenciatura da ESB não beneficia a proximidade de docentes/investigadores/estudantes de área complementares ou afins que, na UCP, pudessem conferir um maior dinamismo à formação universitária.
- b) A dificuldade da ESB em captar um grande número de alunos do ensino secundário de nível elevado.
- c) O excesso de trabalhos e relatórios que os alunos têm durante os períodos escolares.
- d) A relativa insuficiência de quadros docentes.
- e) O reduzido número de docentes doutorados especificamente em Microbiologia.
- f) A formação insuficiente na área de genética.
- g) A inexistência de um coordenador da Licenciatura que seja especialista e muito experiente.
- h) A grande limitação do espaço escolar para trabalhos de Projeto.

Portanto, sobre a exposição deste levantamento de questões boas e a melhorar no Relatório, outro entrevistado reforçou a importância de realçar os pontos positivos, pois:

[...] acabamos por usar esta avaliação para mostrar à comunidade como o curso foi bem avaliado. A Direção divulga os resultados, acertos, frases da Comissão e depois aproveitamos isso quando divulgamos o curso no exterior. Tiramos acertos para mostrar à comunidade científica que temos qualidade, que o curso está bem implementado e tudo o que há de mais positivo, o que não é mais positivo, tentamos melhorar (Mic. V).

Segundo os avaliadores a Licenciatura podia ser considerada bem estruturada, porém se beneficiaria com pequenos ajustamentos, como passar a Engenharia Genética a disciplina obrigatória, na seqüência e em coordenação com a Genética Molecular. Além disso, poderia ainda ser valorizada com planos deliberados de interligação formativa com o programa de investigação científica da Escola.

O Documento considera que a ênfase dada à Licenciatura, na área da aplicação industrial, poderia refletir na própria designação do nome da Licenciatura. Por isso recomendou que fosse ponderada a hipótese de alterar a designação para “Microbiologia Aplicada”, ou “Microbiologia Industrial”, justificando ser mais de acordo com a vocação da ESB para ministrar cursos na área de Engenharia e não na área da saúde como a designação de Microbiologia sugere.

Entretanto, caso não seja esta a opção da Escola, a Comissão reitera que seja feita a contratação, mesmo que em tempo parcial, de um professor experiente e mesmo eminente nesta área, para tutelar e coordenar a Licenciatura. Isso não desmerece a competência do atual quadro docente, mas levanta a suspeição de que a maior parte do quadro composto de jovens docentes possa desfavorecer a visão integradora da estrutura do curso.

Por fim, recomendou também que a Licenciatura mantivesse sua estrutura de quatro anos, mas que a Escola procurasse organizar, de forma regulamentada, um estágio de seis meses opcional, para ser efetuado após a conclusão das disciplinas obrigatórias.

7.3 As medidas pós-avaliação para recuperação

A partir do conhecimento do Relatório Final com as conclusões e recomendações da Comissão de especialistas para o curso de Licenciatura em Microbiologia, a Direção da ESB e os responsáveis pelo curso procuraram promover algumas mudanças que foram lentas, mas graduais, especialmente em torno do currículo, dos docentes e da infra-estrutura da Escola e do curso.

Tendo reconhecido que a Licenciatura, que teve início em 1992/93 juntamente com a Licenciatura em Engenharia do Ambiente, tinha uma articulação natural com a Engenharia Alimentar, o que refletia no elevado número de disciplinas partilhadas nos Planos de Estudo, pois as três licenciaturas funcionavam em paralelo, com grau considerável de sobreposição de disciplinas, sobretudo ao nível das disciplinas básicas, procederam a ajustes nos currículos, adequando as disciplinas básicas a cada curso. Segundo um aluno, parece que foi uma mudança acertada, pois eles aprovaram, permanecendo no curso.

O Corpo docente do curso, que foi bastante questionado, sofreu algumas modificações, pois um dos problemas da ESB era a existência de um corpo docente bastante reduzido, embora qualificado e jovem. A carência de docentes doutores era suprida com a colaboração de 10 docentes externos, de Universidades Portuguesas e estrangeiras, de outra parte, a maioria das aulas teórico-práticas e laboratoriais estava a cargo de bolsistas, que em geral eram estudantes de doutoramento da Escola.

Ainda sobre os docentes, ficou constatado o desvio de área, quando os professores doutores na maioria não eram especialistas na área das cadeiras que lecionavam. Era evidente, por exemplo, que sendo engenheiros químicos e doutores em áreas diversas da biotecnologia, conseguiam aprender e disseminar os conhecimentos, mas para os avaliadores a solução não era ideal, pois argumentaram que isso não garantia a devida correspondência entre o domínio de investigação em que cada um trabalha e a respectiva docência. Para sanar estes problemas foram promovidas as devidas adequações, com novas contratações de docentes de acordo com o sugerido pela Comissão, além de ter sido nomeado um Coordenador para o curso.

No tocante a infra-estrutura, ao longo do tempo a ESB foi adquirindo mais computadores e livros, além de ampliar os espaços dos laboratórios, objetivando atender a crítica dos alunos. Desde essa avaliação o Pólo Asprela cresceu e se desenvolveu em espaço e infra-estrutura básica, pois foram criados outros cursos.

Essa Licenciatura vigorou até 2003 na ESB, quando então foi reorganizada, denominando-se Curso de Licenciatura em Biociências, e está constituída em dois ciclos: o de formação universitária (Ciências Biológicas e Bioquímicas) em três anos de duração e o segundo ciclo: Mestrado com dois anos de estudos. Este ciclo conduz a especialização em seis ramos distintos: Microbiologia, Bioquímica, Bioinformática, Ciência Alimentar, Ciências da Nutrição e Ciências do Ambiente.

Frente a esta alteração diante de uma área até então pioneira da IES, os dirigentes do curso entendem que o antigo currículo do curso de Microbiologia continua, porém agregado a uma área mais ampla, Biociências. Outra justificativa é de que, com estas alterações, estariam se preparando para atender as recomendações da Declaração de Bolonha, visto que Portugal previu que até o final de 2008 todo o seu sistema educacional estará de acordo com as normas desta Declaração.

O importante daquele processo avaliativo foi que na época conseguiu mobilizar a comunidade que, unida, soube pedir as mudanças que foram feitas no currículo, no corpo docente e na melhoria e ampliação da infra-estrutura do curso e da Escola.

7. 4 Considerações críticas sobre o caso estudado

No decorrer deste capítulo analisamos, de um lado, dois formatos de avaliação implementados no curso de Microbiologia, ou seja, a Avaliação Externa coordenada pelo CAU/FUP (1999) e a Auto-avaliação (1997-1998) conduzida pelos dirigentes do curso. Por outro lado, observamos o efeito lento e gradual das mudanças que foram implementadas na concepção do curso e na IES.

A partir disso, permitimo-nos tecer algumas considerações críticas acerca da postura da IES, da real situação do curso na época, e especialmente os prós e contras da Avaliação externa vivenciada pelo curso de Microbiologia da UCPEL em 1999.

Sob que circunstâncias a avaliação implementada pela política da FUP se desenvolveu na UCP? De que modo a avaliação da FUP foi aceita por dirigentes da IES e responsáveis pelo curso? Como foi confrontada por uma tradição até então indiferente a processos avaliativos?

Pela sua trajetória percebemos que a IES manteve uma postura indiferente e, por vezes, de expectativa sobre os processos de avaliação que enfrentou durante o Primeiro Ciclo Avaliativo. Pelo que pudemos captar, apesar de a ESB manter atualmente organizada a avaliação institucional, encontra-se junto do setor denominado Serviços Acadêmicos e basicamente tem a função de coletar dados dos diferentes segmentos. Portanto, ficou evidente que a IES não apresenta muita tradição no que diz respeito às práticas de avaliação.

Em relação ao processo de avaliação que ocorreu há quase uma década a idéia é de que os trabalhos se desenvolveram dentro de um clima natural, porque sentimos pelos dados e fatos coletados que houve planejamento tanto por parte de quem ia avaliar como por parte de quem seria avaliado. Os próprios documentos de avaliação demoraram a aparecer, mas o tempo não foi fator para encobrir seu conteúdo.

Entendemos que foi, até certo ponto, uma avaliação aceita, porque foram feitas mudanças lentas e graduais. Por um lado, sabemos que antes os responsáveis pelo curso haviam procedido à Auto-avaliação. Tinham conhecimento, portanto, dos possíveis problemas que poderiam ser apontados. Por outro lado, pelas entrevistas percebemos que os itens apontados pela Comissão externa, que não foram detectados pela Auto-avaliação, ainda hoje tendem a ser rejeitados, como é o caso do reconhecimento de que o corpo docente era jovem.

O fato de a avaliação trazer à tona que os alunos de pós-graduação eram a maioria do corpo docente na época jamais poderia ser justificado pela existência de duas disciplinas semestrais de projetos, pois se não fosse essa constatação, quase todo o currículo se beneficiaria das linhas de investigação em curso. Com certeza essa influência dos cursos de Pós-Graduação da ESB

não enriqueceu os estudos da Licenciatura, apenas pôde diminuir o número de professores qualificados com maior salário, que talvez pudessem, de fato, intervir na melhoria da qualidade do curso.

Com relação à situação do curso, depoentes afirmaram que “não havia nada de grave com o curso”, talvez porque entendessem que já tinham conhecimento daquilo, pois reestruturaram um novo Plano de Ensino, contrataram novos docentes e novos equipamentos, o que depois também foi reafirmado pela Comissão de avaliadores. Não se justifica afirmar, portanto, que não houve decisões decorrentes da avaliação. Entendemos que algumas foram realizadas imediatamente e outras foram gradualmente incorporadas, devido à necessidade, visto que crescia o número de alunos na ESB.

Compreendemos que a IES não enfrentou crises financeiras ou outros motivos que a impedisse prontamente de sanar os problemas detectados na auto-avaliação, entretanto, como esta auto-avaliação foi realizada para subsidiar a Avaliação externa, será que houve processos de auto-avaliação antes desse? Se houve, eles teriam detectado as mesmas coisas? Considerando-se que se tratava de problemas curriculares que não surgem a todo instante, parece-nos que estas informações não eram conhecidas ou os dirigentes do curso foram indiferentes à situação encontrada.

Parece que os processos anteriores de autoconhecimento da IES e do curso não eram completos. Enfrentamos certa resistência e muita dificuldade em ter acesso aos documentos do curso na ESB, o que só foi possível após alguns meses, mediante a interferência de um dirigente da IES.

Dizer que a comunidade envolvente, especialmente os alunos, não se apercebe destes processos de avaliação, até certo ponto pode ser correto, pois as pessoas não se envolvem com aquilo que não vivenciam. Efetivamente não participaram da avaliação, apenas uma representação de alunos pôde opinar sobre assuntos gerais relativos ao currículo. Para este processo não houve uma sensibilização. Não é possível, assim, que as pessoas se motivem, ainda mais no caso dos alunos, quando ficou claro que a idéia de avaliação para eles compreendia participar das avaliações aplicadas ao final de cada semestre sobre o desempenho dos docentes.

Para os avaliadores o fato de a Licenciatura ter sido reconhecida como um forte componente que não descuidou também da aplicação dos

microorganismos nas suas diferentes vertentes, de certo modo resgatou a importância que o curso teve na época e no contexto, visto que foi criado para suprir uma demanda que Portugal ainda não atendia, segundo o ponto de vista dos dirigentes da IES. Sendo inovador, acabou cooptando candidatos. Observamos, entretanto, que a média do 12º ano dos que aspiravam ao ingresso quase sempre era regular. Uma vez inseridos, não viam muita perspectiva de futuro, já que o curso disputava profissionais com outras formações, fato que desestimulava os alunos. Frente a isso, entendemos que a reestruturação do Plano de Estudos foi importante, pois abriu outros ramos, dando oportunidade na área da saúde e biotecnologia e, assim, a ESB pôde expandir-se, aumentando as turmas.

Outra constatação com a qual tivemos dificuldade, e suspeitamos que para os dirigentes isso fosse indiferente, foi o fato de um curso cuja denominação sugeria lotação na saúde localizar-se em um Centro onde imperam cursos da área das Ciências Exatas (Engenharias). Parece-nos, contudo, que o fato se repete também com o atual Biociências, cujas especialidades mantêm afinidade com a saúde e que se situa na ESB, onde também funcionam cursos da área da Engenharia.

Ficou comprovado que o curso teve por objetivo fornecer formação superior no domínio da microbiologia para as seguintes atividades profissionais: produção industrial; saúde; proteção ambiental; consultoria e investigação científica. Percebemos quão amplo foi o campo de atuação de seus egressos, que ainda assim encontravam dificuldades de colocação no mercado de trabalho. Outra possibilidade de saída profissional não-específica indicada seria a formação de técnicos e o ensino em vários níveis. Mesmo com todas estas oportunidades ficou claro, pelas entrevistas, que desde o início do curso, em Portugal, não havia colocação para a demanda. Logo, a solução para o aluno seria cursar Pós-Graduação no exterior, ou se dedicar a pesquisa em laboratórios, alternativa igualmente precária.

O fato de qualificar seus técnicos no próprio curso foi outro fator bastante positivo detectado pela avaliação, comprovação de que havia preocupação com o uso e manuseio correto de materiais e laboratório, muito usados no curso. Isso talvez fosse possível porque, segundo os dados, havia deficiência desses profissionais. E para evitar que mais laboratórios ficassem

sem pessoal qualificado, a própria Escola assumia sua formação. Seria pertinente que realizassem seleção ou contratação de novos profissionais.

Quanto ao pioneirismo da criação do curso, conforme o relatório e as entrevistas, não encontramos na realidade nacional nada que justificasse a necessidade de uma formação superior específica em Microbiologia na área industrial nem da concorrência na área clínica, pois a Medicina, Biomedicina e outros cursos supriam perfeitamente as necessidades. Se o curso tivesse continuado, certamente dependeria de um esforço de *marketing* junto a potenciais empregadores para aumentar as matrículas. Sem outro diferencial, portanto, parece-nos que a reformulação do curso em nome da Declaração de Bolonha foi providencial.

Entendemos que a Avaliação implementada pela FUP em 1999, mais do que mostrar para a comunidade interna que o curso foi bem avaliado, serviu para, junto com a auto-avaliação, mexer em estruturas que até então nenhum outro processo isolado e imparcial havia tocado, e também para prestar contas à sociedade da qualidade que permeou o curso.

Constatamos no trabalho de coordenação da FUP seriedade, ética e comprometimento. Tanto o conteúdo como a metodologia foram adequados e condizentes com as fases do processo avaliativo; além disso, todos os avaliadores envolvidos na ESB eram *experts* na área em que atuavam. Logo, o fato de a avaliação envolver um conteúdo abrangente e obter também respostas amplas e diversificadas produziu um relatório descritivo, rico em detalhes.

Sentimos que tudo isso foi construído a partir de objetivos e planejamento claros e em consonância com a comunidade universitária. Do que conhecemos sobre este processo durante a investigação no antigo curso de Microbiologia, parece-nos ter faltado apenas que a FUP desse continuidade ao processo para que de fato o ensino superior português fosse reavaliado, periodicamente, à luz das necessidades de cada momento.

A seguir, após a exposição do estudo de mais um caso empírico, passamos à conclusão de nossa investigação, a fim de apresentar uma resposta para nossa problemática, qual seja: há reconfiguração no modelo de universidade pelo formato de avaliação?

8 O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA: HÁ RECONFIGURAÇÃO NO MODELO DE UNIVERSIDADE OU NO TIPO DE IES PELO PROCESSO DE AVALIAÇÃO?

Este capítulo compreende um balanço em torno de cada um dos capítulos trabalhados anteriormente, para em seguida responder a principal problemática de nosso estudo: há reconfiguração no modelo de universidade ou no tipo de IES pelo processo de avaliação?

As políticas de Educação Superior no Brasil e em Portugal, nas últimas décadas, em linhas gerais, têm sido caracterizadas por alguns traços bastante similares aos que as identificam em outros países centrais ou periféricos. Vimos que esses percursos têm se caracterizado, genericamente, por um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, em uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, além do aumento da freqüência das ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção nas instituições de ensino superior.

O pano de fundo é econômico-financeiro e teve seu ajuste na economia neoliberal, destacando-se a abertura comercial, a liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e das relações trabalhistas, a reforma previdenciária, o pagamento da dívida externa e a privatização das empresas estatais e somando-se a isso as ações político-administrativas das reformas de Estado apoiadas em concepções de um Estado Avaliador, regulador e gerencialista.

O Estado de Bem-Estar Social, que por um lado produziu a desigualdade e a exclusão e, por outro, procurou mantê-las dentro de limites funcionais, diante da nova concepção de economia e de Estado viu o início de um dilema que colocou em jogo a multissecular identidade da universidade moderna.

No caso do Brasil, pautando-nos pela idéia de quase-mercado de educação, analisamos as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos de 1995, reproduzidas com adaptações por Estados e Municípios, que serviram para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e,

por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir um conceito de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino como condição de produção da qualidade.

Analisamos, assim, as conseqüências do esgotamento de uma perspectiva de avaliação abrangente e processual, que antes vinha sendo construída pelo PAIUB, para explicar a ênfase dada aos resultados obtidos individualmente pelos alunos, em provas ao final dos cursos de graduação. Tendo sido o principal procedimento avaliativo no ensino superior, foi o único citado no texto da Lei 9131/95, cujo artigo 3º definiu-lhe como função “aferir os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos”.

A partir disso, a noção de medida de resultado foi ampliada para uma perspectiva de avaliação das instituições e de cursos por comissões externas precedidas pela Auto-avaliação das IES. Portanto, mesmo se considerarmos que, apesar da fragmentação, houve intenção de uma avaliação mais abrangente, permanecem as indagações quanto ao uso de seus resultados, especialmente quando se observa a visibilidade na mídia, nos ranqueamentos decorrentes das notas dos cursos hoje informados pelos resultados do ENADE e o seu uso como referência de qualidade das instituições.

A Educação Superior não pode ser analisada somente a partir de aspectos quantitativos apresentados pelo Estado Regulador que, visto por si mesmo, não seria suficiente para uma análise sobre os efeitos da expansão do ensino. Ela precisa ser analisada sob a variação de seus efeitos em diferentes contextos, pois com a expansão das últimas décadas não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e introdução de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social que vão repercutir nas IES tanto públicas quanto privadas.

Contrapomos uma outra rearticulação para pensarmos a avaliação em uma perspectiva menos reguladora e mais emancipadora, e corroboramos as idéias de AFONSO (2005, p. 151) que propõem a melhoria qualitativa do Estado de Bem-Estar Social através de uma avaliação formativa que recupere o equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação.

Serão, afinal, os processos neoliberais da reforma do Estado, na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado e

regulável no âmbito da OMC, que irão condicionar a nova configuração da universidade em nosso país e em outros países como Portugal? De acordo com CASANOVA (2003, p. 188), entendemos que esta nova universidade não será construída no futuro, mas que já se instalou em muitos países e está posta em novas formas de ensino, métodos de organização, novos tipos de docência, investigação e difusão, funcionais relativamente à ordem existente. Talvez esses processos também expliquem as avaliações e seus efeitos nos dois casos analisados.

De qualquer forma, no resgate dos modelos de universidade vimos como é clara a centralidade daquele que orientou a criação da Universidade de Berlim em 1810, segundo o qual a pesquisa constitui-se como unidade indissociável, como característica maior de uma instituição que aspira a denominar-se universidade. Isto significa que a matéria a ensinar é idealmente um saber a ser adquirido em primeira mão pelo docente na qualidade de investigador. Foi essa característica que exerceu uma influência decisiva na essência de grandes universidades européias e norte-americanas e também esteve na origem do projeto da Universidade de São Paulo, na década de 1930, e de todas as grandes universidades do Brasil e de Portugal.

Se hoje o modelo norte-americano da Universidade de Elite fortemente se impõe é porque está voltado para a tecnologia de ponta em áreas específicas, e segundo o paradigma mercadológico pode responder com rapidez e dinamismo ao desenvolvimento da economia contemporânea.

No entanto, apesar da forte pressão, a Universidade Humboldtiana tem sobrevivido, e o que assegura essa continuidade é o fato de que onde existe uma sólida rede de grandes universidades tradicionais a proliferação de instituições baseadas em outros modelos não deve ser temida, pois o sistema que se redesenha é composto por tipos concorrentes e complementares. Sem esquecer que as universidades tradicionais, ao conviverem com estratégias de mercado, tornam-se universidades híbridas.

No caso atual do Brasil, está na hora de gerar, com base em estudos empíricos, associados às concepções mais genéricas, a verdadeira organização acadêmica deste sistema para saber quais os tipos de IES que se ocultam por trás de um conjunto de tipos que atualmente engloba 2.542 IES, entre as quais 177 denominadas universidades que, se analisadas

rigorosamente pelo crivo da descrição legal, não seriam universidades de fato, uma vez que não têm como prioridade a investigação.

É certo que precisamos aumentar as distinções entre as IES, inclusive no setor público, mas a atual classificação de organizações acadêmicas tem sido muito mais um construto com objetivo regulatório do que o produto de uma reflexão sobre a Educação Superior. Não traz, por isso, nenhuma análise da Educação Superior, apenas constitui sua separação em fatias, para fins dos processos regulatórios.

Não podemos tratar o ensino superior diante de instituições hierarquizadas como Faculdades, Centros Universitários ou Universidades, pois pode acumular-se no topo do sistema uma distorção fundamental: a concentração da pesquisa em universidades que almejam todas, o mesmo perfil institucional e que, com poucas exceções, localizam-se nos grandes centros.

Com certeza a idéia de criação desta tipologia, no caso do Brasil, visou os efeitos regulatórios da avaliação, da legislação e da manutenção da centralização do poder no MEC, o que faz com que o sistema de ensino superior ficasse engessado por uma força que pressiona para certo isomorfismo e que empurra o sistema para uma espécie de isonomia de funções, hierarquias, salários e vantagens. Concordamos com NUNES (2002, p. 78) quando nos alerta que este tipo de “classificação, denominada de *ex ante*, amarra qualquer sistema de educação superior”, pois contraria o que normalmente ocorre na ciência, onde a classificação é feita depois da descrição de seu objeto de estudo.

Também cabe reafirmar a idéia de que as reformas no século XXI devem partir do pressuposto de que “só há universidade quando há formação graduada, pós-graduada, pesquisa e extensão, fora disso há ensino superior”, (SOUSA SANTOS, 2004, p. 64), pois não basta dizer que é necessário reconhecer e respeitar as peculiaridades regionais ou comunitárias, isto qualquer instituição pode e deve fazer independentemente de seu modelo institucional. Trata-se de rever este modelo, permitindo funções institucionais diferenciadas. Corroborando tudo, no caso do Brasil, é pertinente que a idéia basilar de universidade sempre esteja acompanhada do modelo que Anísio

Teixeira criou para o país: a Universidade Moderna, que traz em seu bojo os traços acentuados do modelo de pesquisa aliado ao modelo latino-americano.

Por outro lado, em vista dos parâmetros legais, é importante não concluir este estudo sem tecer algumas observações pontuais sobre a atual tipologia da Educação Superior no país, que, frente à recente aceleração de crescimento no setor, percebemos até como natural. A tipologia pode ter contribuído para essa expansão, sobretudo no setor privado, exatamente porque serve para balizar as regras regulatórias e de supervisão. No entanto, se facilitou e apresenta relação com a estrutura jurídico-institucional do sistema privado de ensino superior, tem-se mais um motivo para transformá-lo e dar-lhe um caráter de IES eminentemente de patrimônio público, sem fins lucrativos, definitivamente um sentido público como tudo que é, por definição, um bem público.

Frente a esta discussão percebemos que o uso da expressão modelos de Universidade como um dos objetos de estudo desta tese perdeu a sua conotação, pois a legislação desconstruiu este arquétipo ao criar modelos de ensino superior que, nas normativas, traduzem-se por tipos ou formatos de IES.

É preciso, então, intervir com uma reflexão densa e séria sobre a governança regulatória brasileira, sobre as opções estratégicas para o ensino superior, sua diversidade e de que maneira se pode relacionar isso com a renovação da taxionomia das IES reais, aquelas que existem e estão operando no sistema.

Buscamos entender a contribuição que a avaliação do sistema do ensino de graduação oferece para as IES, compreendê-la melhor no entrelaçamento do estado da arte em programas de avaliação, nos quais se descortinaram inúmeros formatos disponíveis que poderiam atender a diversos interesses na tomada de decisão. O desafio desse estudo nos mostrou que há claras diferenças nestes interesses entre os indivíduos, os grupos e os governos, e muitas vezes as decisões têm se estabelecido a partir de processos de pressão e negociação, de reação ou submissão, em processos regulatórios e emancipatórios.

Foi importante perceber o que é útil em cada abordagem de avaliação e a que política e ideologia servem. O fato de elegermos propostas de enfoque

político-filosóficos diferentes nos permitiu reconhecer que, depois do PAIUB, o ensino de graduação no Brasil conviveu com propostas de avaliação de dimensão utilitarista, de cunho altamente gerencialista, do tipo análise de sistemas, ancoradas antes na prática do Provão e agora no ENADE e na ACG, que pelos cálculos finais têm contribuído para alterar o perfil dos cursos e o *status* das IES.¹⁵⁰

Como estão expostos os resultados de avaliação em nosso país e no exterior, concluímos que nenhuma instituição denominada Universidade por sua função (ensino, pesquisa e extensão), segundo seus Estatutos, deixou de ser Universidade para ser Centro Universitário ou Faculdade, ou seja, nenhuma baixou seu *status* pós-avaliação. Até porque, como constatamos em nosso estudo de caso, rapidamente as IES procuraram minimizar os problemas que poderiam levá-las à troca de modelo ou ao fechamento de um curso tradicional e de *status*. Portanto, sem deixar de reconhecer que o setor privado é um negócio promissor, fazendo parte do sistema capitalista, muitas IES são tradicionais e como tal são vistas como poderosas no imaginário da sua região, sobrevivendo apesar da possível baixa qualidade de seus cursos e das conseqüências que isso poderia causar à própria comunidade.

Podemos captar, ainda, que o reverso pode ocorrer perfeitamente, pois muitos Centros Universitários têm demonstrado qualidade considerável em relação às suas atividades e têm sido recomendados pelas Comissões de Especialistas a encaminharem seus pedidos de credenciamentos como Universidade. Portanto, nestes casos, se levarmos em conta a organização acadêmica de nosso ensino superior, os processos de avaliação alteram de fato e de direito a configuração de Centro de Ensino para Universidade. Mas não se tem notícia do processo inverso.

Em vista disso, faz-se necessário continuar analisando até onde o conjunto de indicadores derivados dos processos avaliativos não estaria modelando um determinado tipo de IES como instituição ideal, descuidando dos novos conhecimentos e novos perfis a que pode aspirar, além dos riscos que cada instituição acaba por conformar, muitas vezes, em sua história e em

¹⁵⁰ Presentemente os cursos com avaliações inadequadas segundo o modelo do Exame ENADE-SINAES estão sendo supervisionados pelo MEC. Este fato ocorreu para 80 cursos de Direito e 49 de Pedagogia (PINHO, 2008).

sua vinculação regional. Como vimos em Portugal não foram somente às avaliações da FUP ou a Auto-avaliação da IES que impulsionaram as mudanças atuais mas também o Processo de Bolonha.

É por isso que no decorrer do trabalho ficou explicitada a idéia de que a avaliação, particularmente a de cursos de graduação e a institucional, não articulou nos anos de 1990 uma interlocução consistente com as transformações sociais e da educação em geral, o que ocorreu justamente devido ao caráter homogeneizador das avaliações formais (isomorfismo) e à tendência passiva e fragmentária do desenvolvimento da avaliação institucional.

Portanto, diante da real diversificação institucional, ocorrida por força do “caráter legiferante” do Estado brasileiro (SILVA, 2007), novas dimensões de controle da qualidade requerem maior variedade de modelos de avaliação. Neste sentido questionamos a homogeneidade dos processos avaliativos que ocorrem no Brasil, e que já tiveram seu esgotamento em Portugal, onde, atualmente, encontram-se em modificação.

Podemos inferir que os diferentes governos responsáveis pelo controle da educação superior no país têm se preocupado basicamente em implementar e fortalecer um sistema de avaliação que protagoniza, de forma eficiente, a grande demanda de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e reconhecimento de IES, a curto prazo, levando em conta a expansão, especialmente de Faculdades no setor privado, conforme já vimos na Tabela 2 (capítulo 3), que trata do último Censo da área divulgado pelo INEP.

Frente a tal realidade em relação às experiências de avaliação que serviram de base para nosso estudo podemos concluir que as avaliações ainda não alteram os modelos de IES porque as providências por parte dos gestores têm sido eficazes no combate aos problemas de qualidade, graves ou menos graves, detectados pelos avaliadores. As avaliações, porém, produzem efeitos e impacto sobre a IES, principalmente sobre seu *status* institucional. Observamos que as avaliações tiveram toda a legitimidade e representatividade para afetar o *status* da IES, como foi o caso da UCPEL, o que, ao final, acabou por reconfigurar todo o perfil de um curso de graduação, como foi o caso da Medicina.

Pode-se reforçar que as alterações ocorridas no Plano do Curso e no Plano do direcionamento desta IES foram fundamentais, considerando-se o benefício da avaliação com vistas à contratação de docentes com maior titulação e ao investimento em infra-estrutura, como o Hospital Universitário, que por ser de atendimento gratuito, repercute na comunidade. Ressaltamos o papel social da IES privada quando opera com o bem público educação, com o bem público promoção e melhoria da saúde da população.

No caso de Portugal, o sistema de avaliação que analisamos recentemente foi extinto pelo Ministério (MCTES) devido à falta de resultados concretos. Não teve continuidade, apesar da estrutura que vigorou por dez anos. Em vista disso foram tomadas providências em consonância com a atual conjuntura, pois o Governo encomendou uma avaliação do sistema nacional de avaliação à Rede Européia para a Garantia de Qualidade do Ensino Superior (ENQA), além de adotar um sistema de acreditação baseado nas normas européias, o que é bastante condizente, uma vez que Portugal assumiu compromissos com a implantação dos princípios da Declaração de Bolonha em seu sistema educacional.

Com relação ao caso da avaliação externa do curso de Microbiologia, o estudo evidenciou quão sérios foram os processos e as análises dos especialistas. Se não fosse a pouca crença e o ceticismo dos gestores no poder da avaliação, talvez as mudanças tivessem ocorrido antes, pois os reflexos da avaliação foram resistentes e se estenderam ao longo da década.

Certo é que o curso adotou a maior parte das recomendações, em períodos de mudanças lentas, mas graduais. Isso ficou constatado na substituição da base curricular e na alteração da denominação do curso, que o complementou e lhe deu mais foco, integrando o perfil do currículo à vocação da área do conhecimento. Hoje as disciplinas básicas estão de acordo com o curso de Biociências, ou seja, integram-se na área da biotecnologia. Antes, no curso de Microbiologia, havia supremacia das disciplinas de Engenharia, haja vista o perfil dos docentes anterior e atual.

Se a justificativa foi, portanto, atender Bolonha, conforme os documentos e depoimentos foi resgatada também a representatividade daquele processo de avaliação, pois o que vigora hoje é o que já havia sido

recomendado antes pelos resultados da Avaliação Externa coordenada pela FUP em 1999, logo, todos saíram ganhando com a qualidade.

No entanto, as mudanças foram pontuais e tiveram sua legitimidade associada pela autonomia da IES do tipo Universidade, que tem liberdade para alterar sua oferta curricular, como pudemos verificar.

Em atendimento aos resultados da avaliação o curso foi reformulado, a carga horária elevada ficou mais equilibrada, disciplinas básicas foram reforçadas, docentes qualificados e experientes na área foram contratados, mais computadores foram adquiridos, laboratórios foram ampliados, além da nomeação de um coordenador para o Curso.

Um aspecto que merece ser registrado é o interesse da IES pela investigação. Apesar de colocar seus alunos de Pós-Graduação a ministrar aulas nos cursos de graduação, as vantagens são muitas, considerando-se o avanço das pesquisas na área de biotecnologia, além do investimento em laboratórios, o que inegavelmente a contrapõe à maioria das IES no Brasil.

Em uma breve comparação entre os achados da avaliação de Brasil e Portugal, podemos destacar semelhanças em pontos de teor negativo, com destaque para os pontos fracos nos planos de estudo, no que diz respeito a disciplinas opcionais que deveriam ser obrigatórias e à inclusão de novas disciplinas, além da questão do corpo docente, em um caso com experiência e sem formação e, no outro, jovem e qualificado.

Reconhecemos que as mudanças foram feitas no caso brasileiro em curto prazo, pois devido à gravidade do problema se exigia uma tomada de decisão para reverter a posição de fechamento do curso; em Portugal, a médio prazo, porque não enfrentou ameaças teve chance de desenvolver as mudanças de modo brando e discreto, especialmente no currículo.

No Brasil a avaliação detectou que os problemas de infra-estrutura eram de ordem qualitativa e quantitativa, no caso português apenas quantitativa

A rápida implementação das mudanças no curso de Medicina inicialmente conseguiu melhorar o que era ruim, enquanto as mudanças lentas e graduais no curso de Microbiologia melhoraram o que, até então, era bom.

Percebemos que os dois cursos se submeteram aos processos avaliativos com o mesmo objetivo: a busca da qualidade. Após as avaliações é

pertinente afirmar que ambos cresceram em qualidade, porém cada um a partir de suas possibilidades.

Na conclusão, respondemos à hipótese de trabalho afirmando que a avaliação não altera os modelos de universidades tradicionais, mas afeta o modelo em sua essência, pois oportuniza o redirecionamento da função ensino, propiciando a melhoria dos cursos de graduação; da função de extensão, quando produz a melhoria dos serviços de saúde oferecidos pelos hospitais-escola e ambulatórios; da função pesquisa, quando faz a contratação de docentes com doutorado e pesquisa.

A avaliação em sua função regulatória, mesmo que sirva, como no caso do Brasil, ao credenciamento e credenciamento de IES ou ao reconhecimento (e crítica e não reconhecimento) de cursos de graduação, causa impacto e mudanças, oportunizam o engajamento das comunidades internas, das direções e gestores, levando-os ao envolvimento com as alterações e melhorias dos cursos, conduz as IES a reconfigurar seu perfil tanto no organograma (novos cursos) como na oferta acadêmica (novos currículos), a melhorar suas funções, extensão e pesquisa, a investir recursos financeiros, envolvendo-se com a comunidade interna e externa e procurando oferecer e divulgar serviços na região que lhe corresponde. Se isto ocorre por força das avaliações, também ocorre por pressão do mercado.

No estudo foram avaliadas duas IES confessionais, privadas. No caso brasileiro, questiona-se o caráter comunitário *stricto sensu*. Como sabemos, a característica de IES comunitária é que a possível dissolução do patrimônio retornaria ao público e não à Igreja ou quaisquer provedores individuais. No entanto, reafirma-se o caráter comunitário da IES brasileira no sentido de manutenção dos serviços de extensão integrados na região.

No caso da IES portuguesa observa-se igualmente o impacto da avaliação sobre a reformulação de um curso avaliado com rigor e lucidez nas recomendações. As alterações foram produtos da avaliação e também do mercado, especialmente do Mercado Comum Europeu, consubstanciado na Declaração de Bolonha. Hoje o perfil da IES está marcado pelo perfil que permita o intercâmbio de estudantes e docentes e a IES oferece cursos que servem aos processos de internacionalização e intercâmbio. Por este motivo, no futuro, a IES será avaliada pelo Comitê Europeu de Qualidade. Esta

questão de mobilidade e internacionalização ainda não está posta para a IES brasileira estudada. Talvez no futuro as avaliações brasileiras venham a ter na internacionalização um de seus maiores referenciais ou indicadores de qualidade.

A continuidade de investigações que relacionem novos tipos e modalidades de ensino superior com seus conseqüentes processos de avaliação deve ser aprofundada para que possamos melhor compreender estes efeitos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

ALARCÃO, Rui. Tema II. Avaliação da avaliação do ensino universitário público. Contributos. In: SIMÃO, José Veiga. *Modernização do ensino superior, da ruptura a excelência*. Coimbra: FUP, 2003. p. 221.

ALTBACH, P. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary education and Management*. Dordrecht: v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de “stakeholder” e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: v. 13, p. 27, 1999.

AMARAL, A.; TEIXEIRA, P. The rise and fall of the private sector in Portuguese Higher Education? *Higher Education Policy*. Coimbra: v. 13, n. 3, p. 245-266, set. 2001

ARRETCHE, M. *Emergência e desenvolvimento em Welfare State: teorias explicativas*. Rio de Janeiro: BIB, 1995.

BAKER, E. L.; NIEMI, D. Program evaluation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of education psychology*. New York: Macmillan, 1996.

_____. School and program evaluation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of education psychology*. New York: Macmillan, 1980.

BANCO MUNDIAL. Constructing Knowledge societies: new challenges for tertiary education. In: *Priorities and strategies for education*. Washington: Banco Mundial, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Higher Education in developing countries: peril and promise*. Washington: 2004.

_____. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. El desarrollo en la práctica*. Washington: D. C. BIRD/Banco Mundial, 1995.

_____. The task force of Higher Education and society. In: *Documentos de política del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BARBER, B. *Démocratie forte*. Paris: Desclée de Brouwer, 1997.

BELLONI, I. *Avaliação do ensino de graduação*. Brasília: UNB, 1995.

BORUCH, R. C.; CORDRAY, D. S. (Eds.). *A Appraisal of educational Program evaluation: Federal States, and local agencies*. Washington: DC. U.S. Department of Education, 1980.

BRAILEY, H. *Educational evaluation*. Califórnia: Appraise, 1992.

BRASIL. MEC/INEP/DEPES. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF. Disponível em: www.inep.br/educacaosuperior_censo. Acesso em: 14 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino. *Avaliação das condições de oferta dos Cursos de Medicina - 1999. Relatório*. Brasília: 2000.

BRUHNS, Karl. *Allgemeine deutsche biographie*. Trad. Misses Lasseil. Berlim: Ethik, 1872.

BUARQUE, C. A. universidade numa encruzilhada. In: *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade - UNESCO. Brasília: UNESCO, 2003. p. 23-65.

CAMPBELL, J. C. La educación superior em Chile: cambios y desafíos. *Avaliação*, Campinas: v. 2, n. 4, dez. 1984.

CAREGNATO, Célia E. *Caráter público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação por meio de centros universitários*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CASANOVA, Pablo González. *Academic capitalism*. In: LESLIE, L.; SLAUGHTER, S. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2003.

CASPER, G.; HUMBOLDT, W. V. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

CASTREJÓN DIEZ, J. *Las bases filosóficas de la planeación*. México: Cámara de Diputados, Comisión de Ciencia y Tecnología, LIV Legislatura, 1991.

CASTRO-ALMEIDA, C.; LEBOTERF, G.; NÓVOA, A. A avaliação participativa no decurso de projectos: reflexões a partir de uma experiência em terreno. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *A história das universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.

CLARK, Burton. Entrepreneurial Pathways of University transformation. In: _____. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Elsevier Science, 2004.

_____. *Creando Universidades Innovadoras*. Estrategias organizacionales para la transformación. México: UNAM-Porrúa, 1998.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 119-144.

COUSINS, J. B.; EARL, L. *Participatory evaluation in education*. Washington: Falmer Press, 1995.

CRONBACH, L. J. *La investigación-acción em educación*. Madrid: Morata, 1933.

_____. *Fundamentos de la exploración psicológica*. 2. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1963.

CRONBACH, L. J. *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. In: TRINDADE, H. *Universidade em ruínas na República dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-56.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2005.

_____. *Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

CURY, C. R. J.. Graduação e Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 25, n. 88, p. 777-794, out. 2005.

_____. Reforma universitária na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 101, p. 3-20, jul. 1997.

Dados estatísticos de Portugal. Disponível em: http://www.ine.pt/portal/page/PORTAL_INE. Acesso em: 17 ago. 2007.

Dados estatísticos do Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 04 jul. 2007.

DAFT, Richard. *Teoria e projeto das organizações*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

DEVÉZE, M. *Historie contemporaine de l'université*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. *Avaliação e Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N.; DIAS SOBRINHO J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DEBELLE, Jean; DREZE, Jacques. *Concepções da universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

Ensino a distância. Disponível em: <http://www.dislogo.ucp.pt>. Acesso em: 14 fev. 2007.

Estudos europeus. Disponível em: <http://www.iee.ucp.pt>. Acesso em: 16 fev. 2007.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 1981.

FÁVERO, Maria de L. de A. *A Universidade no Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000.

FLEXNER, A. *Medical education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. Verbete. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Brasília: INEP, 2006. v. 2. p. 26.

FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C. Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras: relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998. p. 26-30.

Fundação das Universidades Portuguesas. Disponível em: <http://www.fup.pt/index>. Acesso em: 24 fev. 2007.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOMÉZ, Roberto Rodríguez. La educación superior en el Mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. In: MOLLIS, M. (Org.). *Las*

universidades em América Latina. Reformadas ou alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: Clacso, 2003. p. 87-108.

GRAY, Tracy T. *Evaluation with power.* San Francisco: Josey-Bass, 1998.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. *The fourth evaluation generation.* Thousand Oaks, CA: Sage, 1981.

_____. Investigative reporting. In: SMITH, N. L. *Metaphors for evaluation: Sources of news methods.* Beverly Hills, CA: Sage, 1989. v. 1.

GUMBOWSKY, Argos. *Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação.* Porto Alegre: UFRGS, 2003. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GUSDORF, G. *L'Université em question.* Paris: Payot, 1980.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições.* São Paulo: Martins Fontes. 1982.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *O Império.* Trad. Bento Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARDY, C.; FACHIN, R. *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos.* 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. 1996.

HOUSE, E. *New directions in educational evaluation.* London: Falmer Press, 1989.

_____. *Professional evaluation: social impact and political consequences.* Newbury Park, CA: Sage, 2000.

_____. *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata, 1980.

HOUSE, E; HOWE, K. R. *Valores en Evaluación e investigación social.* Madrid: Morata, 2001.

- IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JENCKS, C.; RIESMANN, D. *Employment and vocational training*. London: Praiss, 1968.
- JOINT COMMITTEE on standards for educational evaluation. *The program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1981.
- KELLS, H. S. *Self Regulation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publisher, 1992.
- _____. Autorregulação e tomada de decisão nas instituições universitárias. *Revista de Educación*, Madrid: n. 308, p. 63-80, 1993.
- KEMMIS, S. *Como planificar la investigación accion*. Barcelona: Laertes, 1986.
- KERR, Clark. *Os usos da Universidade*. Fortaleza: UFC, 1982.
- LAMPERT, Ernâni. Visão panorâmica mundial e perspectivas para a América Latina. *Universidade e sociedade*, Brasília: v. XII, n. 28, p. 55-64, nov. 2002.
- LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2005.
- LEITE, Denise. Avaliação institucional como um organizador qualificado. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 123-48
- _____. (Coord.). *Inovação & Avaliação Institucional*. Efeitos e mudanças na missão das universidades contemporâneas. Porto Alegre: Evangraf, 2002.
- _____. Avaliação reformas e modelos. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006. p. 44-56.
- _____. *Reformas Universitárias*. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Universitas)
- LEITE, Denise et al. *Avaliação e compromisso*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: _____. *Reformas da educação pública*. Democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 90-110.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MACHADO DOS SANTOS, C. Tema II. Avaliação da avaliação do ensino universitário público. Contributos. In: SIMÃO, José Veiga. *Modernização do ensino superior, da ruptura a excelência*. Coimbra: FUP, 2003. p. 87.

MADAUS; SCRIVEN; STUFFLEBEAM. *Evaluation Models*. Boston: Kluwer-nijhoff Publishing, 1987.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Buenos Aires: Biblioteca Nova, 1994.

MATTEUCCI, N. (Org.). *L'Università nel mondo contemporâneo*. Milano: Bompiani, 1991.

McCLELLAND, D. C. *A sociedade competitiva: realização e progresso social*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MEC/INEP/DEPES. *Censo da Educação Superior*. Brasília: MEC/INEP/DEPES, 2006. Disponível em: www.inep.br/educacaosuperior_censo. Acesso em: 14 ago. 2006.

Medicina da Católica apresenta dados qualitativos. *Diário Popular*, Pelotas, 28 fev. 2002. p. 3.

MERTENS, D. M. Training evaluators: unique skills and knowledge. In: ALTSCHULD, J. W.; ENGLE, M. (Org.). *The preparation of professional evaluators: Issues, perspectives and programs*. São Francisco: New directions for program evaluation n. 62, 1994. p. 17-27.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.

MOROSINI, M. F. (Org.) *Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Autores Associados; Editora da Universidade, 1998. (Coleção Educação contemporânea)

MOROSINI, M. F. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

_____. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. *A Government and higher education Relationships across three continents*. The Wind of Change. London: Pergamon Press, 1991.

NEAVE, G. On visions, short and long. *Higher Education Policy*, v. 8, n. 4, p. 9-10, 1994.

_____. The European Dimension in Higher Education, an historical analysis, apresentado na Conferência *The Relationship between Higher Education and the Nation-State*. Netherlands, Enschede, 1997.

_____. *Educación superior: história y política*. Estudios comparativos sobre la Universidad contemporânea. Madrid: Gedisa, 1994.

NEWMAN, J. H. *The idea of a university*. London: Pergamon Press, 1852.

NUNES, Edson et al. *Teias de relações ambíguas: regulação e o ensino superior*. Brasília: INEP, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 1999.

PATTON, M. Q. *Development evaluation*. Evaluation Practice. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

PINHO, Ângela. MEC ameaça punir 49 Cursos de Pedagogia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 de jan. 2008. p. 1.

Plano de Desenvolvimento da Educação Superior. Disponível em: <http://www.inep.br>. Acesso em: 27 dez. 2007.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforms as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and power. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 1999. p. 157-186.

PORTUGAL. Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Avaliação do desempenho das universidades. *Documenta*. Coimbra: n. 1, fev. 1994.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais. Desenvolvimento da educação. *Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: 1997.

_____. Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Conselho de Avaliação. Avaliação do ensino superior universitário. *Textos básicos*. Guião de avaliação externa (GAE); Guião de auto-avaliação (GAA). Lisboa: 1997.

_____. Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Conselho de Avaliação. *Relatório Global 1ª fase da Avaliação*. Lisboa: 1997.

_____. Fundação das Universidades Portuguesas. (FUP). Conselho de Avaliação. Relatório Final da Avaliação externa do Curso de Microbiologia da ESB. UCP. *Documento RAE.- FUP*. Porto: 1997.

_____. Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Conselho de Avaliação. *Relatório Geral: 2º momento de reflexão*. Lisboa: 1998.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete do Ministro. *O Relatório da OCDE*. Lisboa: 13 fev. 2006.

ROSSATO, Ermélio. *As funções da universidade segundo Anísio Teixeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROSSI, P.H.; FREEMAN, H. E. *Evaluation: a systematic approach*. 3. ed. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

SANCHES VASQUEZ, Adolfo. *Filosofia e circunstância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHOFIELD, J. W.; ANDERSON, K. M. *Combining quantitative and qualitative methods in research on ethnic identity and intergroup relations*. Paper apresentado na Society for Research on Child Development and Study Group on Ethnic Socialization, Los Angeles. 1984.

SCHUGURESKY, D. Autonomia, heteronímia, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (Org.). *Reforma en los sistemas nacionales de educación superior*. La Coruña: Netbiblo, 2000. p. 109-48.

SCHUMPETER, J. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juros e ciclo econômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus*. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

_____. Metodologia da avaliação. In: SANDERS, J. (Org). *Introdução à avaliação de programas sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 8-33.

_____. *Avaliação educacional: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1967.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? Texto apresentado no seminário Nacional Educação Superior no Brasil em mudança: estado do conhecimento, teoria & prática. ANPED GT 11 (Projeto Universitas). Porto Alegre. 03-05 ago. 2005. (preliminar)

_____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. *Educação e sociedade*, Campinas: v. 26, n. 90, p. 191-222, jan-abr. 2006.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: *24ª Reunião Nacional da ANPED*. Poços de Caldas. 2003. 1 CD Room.

SILVA Jr.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior*. Reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Tattiana Tessye Freitas. *Configurações da ação do Estado na Educação Superior*: processos de regulação e avaliação institucional no Brasil. 2007. 250 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIMÃO, José Veiga. *Modernização do ensino superior, da ruptura a excelência*. Coimbra: FUP, 2003.

SMITH, E. R.; TYLER, R. W. *Appraising and recording student progress*. New York: Harper e Row, 1942.

SOUSA SANTOS, B. de. *A Gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Democratizar a universidade*. Universidade para quê? Para quem? Coimbra: Centelha, 1999. (Estudos Nosso tempo n. 5)

_____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA; WILHEIM; SOLA (Org.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p. 243-272.

_____. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974/1988)*. Porto: Afrontamento, 1990 (Biblioteca das Ciências do Homem)

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1969.

_____. *The case study method in social inquiry. Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, fev. 1978.

STUFFLEBEAM, D. L. *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Hijhoff, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

THIOLLENT, Michel J. M. *Metodologia da pesquisa ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TURNER, Frank (Org.). *Newman e a idéia de uma universidade*. Bauru: EUSC, 2001.

TYLER, R. W. General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, Washington, DC, n. 35, p. 492-501, 1942.

UNESCO. La educacion superior em el siglo XXI: vision y acción. *Conferência Mundial sobre a Educação superior*. Paris: 1998.

UNESCO. Projeto de Declaração sobre a Educação Superior em América Latina e Caribe. UNESCO/Cresalc, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Comissão Própria de Avaliação da UCPEL. CPA. *Relatório de auto-avaliação*. Pelotas: 2005. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/cpa>. Acesso: 04 dez. 2006.

_____. Escola de Saúde. Curso de Medicina da UCPEL. *Projeto pedagógico do Curso de Medicina da Escola de saúde da UCPEL*. Pelotas: 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA (UCP). Escola Superior de Biotecnologia. *Relatórios de Auto-avaliação (RAA)*. 1997/99. Licenciatura em Microbiologia. Porto: mar.1999.

Universidades do grupo Montevideo. Disponível em: [http://www.grupomontevideo.edu.uy/universidades/universidades uruguay.htm](http://www.grupomontevideo.edu.uy/universidades/universidades_uruguay.htm) Acesso em: 03 jan. 2008.

VAIRA, Massimiliano. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher education*, v. 48, n. 4, p. 483-510, dez. 2004.

VON HUMBOLDT, Wilhelm. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humana e su influencia sobre el desarrollo spiritual de la humanidad*. Trad. e prólogo: Ana Agud. Barcelona: Centro de Publicaciones do MEC, 1997.

WALLERSTEIN, I. *Historical capitalism*. Londres: Verso, 1969.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas. Concepções e práticas*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

WORTHEN, B.; SANDERS, J. R. *Avaliação de programas em debate*. São Paulo: Gente, 1987.

_____. *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Ohio: C. A. Jones Pub. Co. 1973.

XIMENES, Daniel de A. *Educação superior, reflexividade e avaliação: dinâmica recente do cenário brasileiro*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

DOCUMENTOS LEGAIS

Constituições

BRASIL. *Congresso Nacional*. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). São Paulo: Saraiva. 2003.

PORTUGAL. Assembléia da República. Constituição da República Portuguesa (1976). *Diário da República Eletrônico*. Lisboa. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/crp.html>. Acesso em: 23 fev. 2007.

_____. Assembléia da República. Constituição da República Portuguesa. Lei Constitucional n 1/1982 de 12 de agosto de 1982. Segunda Revisão Constitucional. Diário da República - 1 série A, n. 155, p. 4642-4686, 12 ago. 1982.

Leis complementares e ordinárias

BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: *Senado Federal*. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 2002. 1 CD ROM.

_____. Lei 9131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da Lei 4024/61 e dá outras providências. In: Bastos, A. W. *Coletânea da legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 46-52.

_____. Lei n 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. In: Senado Federal. Secretaria Informação e Documentação. Subsecretaria de informações. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 2002. 1CD ROM.

_____. Lei n 9678/98, de 3 de julho de 1998. Institui a gratificação de estímulo a docência no magistério superior e dá outras providências. Poder Legislativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, 3 jul. 1998.

_____. Lei n 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Poder Legislativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, 10 jan. 2001.

_____. Lei n 10.861, de 15 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Secretaria do Ensino Superior – SESU. Brasília: 2004.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei n 46, de 14 de outubro de 1986. Trata das bases do sistema educativo. Lisboa: Diário da República Eletrônico. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/crp.html>. Acesso em: 27 fev. 2007.

_____. Assembléia da República. Lei n 108, de 24 de setembro de 1988. Trata da autonomia das universidades. *Diário da República*, Lisboa, I Série – A, n. 222, p. 3914-3919, 1988.

PORTUGAL. Assembléa da República. Lei n 38, de 21 de novembro de 1994. Dispõe sobre a avaliação do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, I Série - A, p. 269:6906-6907.1994.

_____. Assembléa da República. Lei n 1, de 6 de janeiro de 2003. Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. *Diário da República*, Lisboa, I Série – A, n. 4, p. 24-31, 6 jan. 2003.

_____. Assembléa da República. Lei n 49 de, 30 de agosto de 2005. Segunda alteração a Lei de Bases do sistema educativo e a primeira alteração a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa. Disponível em: http://www.esse.ips.pt/esse/escola/legisla/lei_49_2005.pdf. Acesso em: 14 mar. 2007.

_____. Assembléa da República. Lei n 38 de, 23 de agosto de 2007. Dispõe da criação de Agência de avaliação e acreditação do ensino superior. Lisboa. Disponível em: <http://www.mctes.pt/index.php.legisla>. Acesso em: 04 out. de 2007.

_____. Assembléa da República. Lei n 62 de, 10 de setembro de 2007. Dispõe do regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). *Diários da República*, Lisboa, I Série – A, n. 174, p. 6358-6389, 10 set. 2007.

Medida Provisória

BRASIL. Medida Provisória 1018, de 08 de junho de 1995. Altera dispositivos da Lei 4024/61 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.governo.br/legbras/> Acesso em: 09 out. 2007.

Decretos-lei

PORTUGAL. Conselho de Ministros. Decreto-lei n 205, de 11 de julho de 1998. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de avaliação do ensino superior. *Diário da República*. Lisboa: I Série - A, n. 58, p. 1810-1814, 11 jul. 1998.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-lei n 74, de 24 de março de 2006. Altera a Lei 49/05. Adequa o sistema de ensino superior a Declaração de Bolonha. *Diário da República*. Lisboa: I Série - A, n. 60, p. 2242- 2257, 24 mar. 2006.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete do Ministro. *Projeto de Decreto-lei para consulta pública*. Agência de Avaliação e

Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior. Lisboa, 01 fev. 2007.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-lei n 369, de 5 de novembro de 2007. In: *Diário da República*. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior. Lisboa, I – Série – A, n. 122, p. 8032-8040, 05 nov. 2007.

Decretos

BRASIL. Decreto n 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos Cursos e Instituições de Ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, p. 4686, 11 out. 1996.

_____. Decreto n 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Educação Superior, as disposições contidas no art. 10 da Medida provisória n 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, 19 ago. 1997.

_____. Decreto n 2.207, de 15 de abril de 1997. Dispõe sobre a legislação de IES, autorização e reconhecimento de Cursos e da adaptação da legislação educacional da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios às disposições da LDB, e dá outras providências. Poder legislativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, 15 abr. 2007.

_____. Decreto n 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 2001. 1 CD ROM.

_____. Decreto n 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de educação superior e Cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 2006. 1 CD ROM.

Resoluções

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n 2, de 07 de abril de 1998. Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do artigo 46 do artigo 52, inciso I, da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 1998. 1 CD ROM.

Portarias

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 637, de 03 maio de 1997. Dispôs dos procedimentos para credenciamento das IES que pleiteavam Estatuto de universidade privada. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1997. 1 CD ROM.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 638, de 29 de maio de 1997. Dispôs sobre procedimentos para autorização de cursos fora da sede, por universidades. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1997. 1 CD ROM.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 639, de 31 de maio de 1997. Dispôs sobre o credenciamento de Centros Universitários. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1997. 1 CD ROM.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 640, de 02 de junho de 1997. . Dispôs sobre o credenciamento de Centros Universitários. In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1997. 1 CD ROM.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 641, de 29 de junho de 1997. Normatizou procedimentos para autorização de novos cursos no âmbito das Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores. . In: Senado Federal. *Secretaria de Informação e Documentação*. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1997. 1 CD ROM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Portaria Interministerial n. 880, de 30 de julho de 1997. Trata sobre a criação de Comissão Interministerial com finalidade de definir e propor procedimentos, critérios, parâmetros de qualidade para análise dos pedidos de autorização de

curso de graduação em Medicina, odontologia e psicologia. In: *Documenta*. Brasília: v. 430, n. 430, p. 314-15, jul. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 2040, de 22 de outubro de 1997. Dispõe sobre a organização de universidades. In: Bastos, Aurélio W. *Coletânea da legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 224-225.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 302, de 07 de abril de 1998. Estabelece regras sobre processos de avaliação de instituições de ensino superior. In: Bastos, Aurélio W. *Coletânea da legislação educacional brasileira*. Rio Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 203-205.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Portaria n. 635, de 18 de maio de 1998. Estabelece que a avaliação de desempenho individual das IES, no âmbito do PAIUB, será coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior (DEPES), da Secretaria de Educação Superior (SESu/Mec). In: Senado Federal. Secretaria de Informação e Documentação. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 1998. 1 CD ROM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 1465, de 12 de julho de 2001. Dispõe que o processo de credenciamento de Universidades e Centros Universitários terá início no prazo de 90 dias a partir da data de publicação dessa norma legal. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, 13 jul. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 1217, de 12 de maio de 2004. Suspende por 180 dias o recebimento no MEC e no CNE de solicitações de credenciamento de IES, de autorização de cursos superiores de graduação de autorização de cursos fora de sede. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, p. 16, 12 mai. 2004,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n 2051, de 09 de julho de 2004. Regula os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (SINAES) In: Senado Federal. Secretaria de Informação e Documentação. Subsecretaria de Informações. Brasília: *Legislação Republicana Brasileira*. 2004. 1 CD ROM.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DA ENTREVISTA GRAVADA

O caso da avaliação do curso de Medicina da UCPEL (1998-2006)

Dados de identificação

Nome:

Sexo:

Formação:

Ano ingresso na IES:

Cargo ou função em 1998 e em 2006:

Disciplina que ministra (va) em 1998 e em 2006:

Nível de envolvimento com a avaliação dos especialistas do MEC:

Nível de envolvimento com a administração da IES, da Unidade e do

Curso:

Endereço eletrônico:

Questões

Resultados da visita de avaliadores da Comissão de Especialistas ao Curso de Medicina em 1998:

Resultados do Provão aplicado aos acadêmicos do curso em 1998:

Causas destes resultados (materiais, ideológicas, administrativas, pedagógicas etc.):

Tomadas de decisão e seus motivos ou causas do fechamento:

Impacto destes resultados na imprensa, no Curso, na IES, nos Acadêmicos:

Parecer sobre as Medidas adotadas:

Parecer sobre e comparativo de qualidade do Curso: (antes de 1998, a transição e hoje):

ANEXO B

Roteiro da entrevista gravada:

A avaliação da Universidade Católica Portuguesa (1999-2000)

Dados de identificação

Nome, Sexo:

Formação:

Ano ingresso na UCP:

Cargo ou função em 1999 e em 2006:

Disciplina que ministra:

Nível de envolvimento com a avaliação do Ministério de Educação:

Nível de envolvimento com a administração da IES, Unidade e do Curso:

Endereço eletrónico:

Questões

Resultado das avaliações interna e externa da UCP 1999/2000:

Resultado das avaliações aplicadas aos alunos do curso de Medicina Dentária:

Causas destes resultados:

Tomadas de decisão de seus gestores:

Impacto destes resultados na comunidade:

Parecer sobre qualidade do curso em 1999 e em 2006:

ANEXO C

Plano de Estudo da Licenciatura em Microbiologia (UCP)

Universidade Católica Portuguesa
Escola Superior de Biotecnologia
Licenciatura em Microbiologia

1º ano

Disciplina	Semestre	Créditos
Análise Matemática I	1	7
Álgebra	1	5
Biologia Geral I	1	5
Química Geral I	1	7
Introdução às Técnicas Microbiológicas	1	5
Fisiologia Animal e Vegetal	2	5
Química Geral II	2	7
Química Orgânica	2	7
Biologia Celular	2	5
Técnicas de Informação e Comunicação	2	4

2º ano

Disciplina	Semestre	Créditos
Química Analítica	1	7
Bioquímica Geral	1	7
Microbiologia Geral	1	6
Métodos Estatísticos	1	6
Introdução aos Processos Industriais	1	5
Bioquímica funcional	2	5
Microbiologia Geral II	2	6
Microbiologia dos Eucariotas	2	5
Fundamentos de Genética	2	7
Métodos Instrumentais de Análise I	2	7

3º ano

Disciplina	Semestre	Créditos
Métodos Instrumentais de Análise II	1	7
Genética Molecular	1	7
Microbiologia e Saúde	1	5
Cultura Celular	1	5
Microbiologia Alimentar	1	7
Toxicologia	2	5
Microbiologia Industrial	2	6
Virologia	2	5
Biotecnologia Molecular	2	6
Microbiologia do Ambiente	2	7

4º ano

Disciplina	Semestre	Créditos
Projeto de Microbiologia	1	30
Disciplina de opção (a)	1	-
4 Disciplinas de Especialização (a)	2	-
Disciplina de Opção (a)	2	-

Ramos da Licenciatura em Microbiologia**Ramo Saúde**

Disciplina de Especialização (Obrigatórias)		Nº. créditos
Imunidade e Infecção	2	5
Microbiologia Clínica	2	6
Profilaxia e Terapêutica da Infecção	2	5
Sistemas Biológicos de Diagnóstico	2	5

Ramo Biotecnologia

Disciplina de Especialização (Obrigatórias)		Nº. créditos
Tecnologia de Bioprocessamentos	2	6
Biotecnologia Vegetal	2	5
Fermentação e Enzimologia	2	6
Sistemas Biológicos de Diagnósticos	2	5

(a) As Disciplinas de especialização dependem do Ramo da licenciatura escolhido; as disciplinas de opção são disciplinas de outros ramos e/ou de outras Licenciaturas (desde que sejam lecionadas no 3º, 4º ou 5º anos), estando à escolha do aluno sujeita a aprovação prévia pela Divisão Acadêmica.