

CÉLIO VIEIRA NOGUEIRA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO
SUL: AS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO E DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1996 – 2002)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**CAMPO GRANDE
2005
CÉLIO VIEIRA NOGUEIRA**

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO
SUL: AS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO E DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1992 – 2002)**

Relatório apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª. Drª. Ester Senna.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2005**

378.16 N778a	NOGUEIRA, Célio Vieira A avaliação institucional em universidades do Mato Grosso do Sul: as experiências da Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996-2002). / Célio Nogueira. – Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005. 188 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientador: Ester Senna 1. Ensino Superior – Avaliação. 2. Ensino Superior – Avaliação – Universidade Católica Dom Bosco – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 3. Política Nacional de Educação Superior. I. Título.
-----------------	--

Comissão julgadora:

Prof.^ª. Dr.^a. Ester Senna*

Prof.^ª. Dr.^a. Vera Maria Vidal Peroni

Prof.^ª. Dr.^a. Silvia Helena Andrade de Brito

* Na defesa foi representada pela Prof.^ª. Dr.^a. Maria Dilnéia Espindola Fernandes.

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista a EL SHADDAI.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a TODOS que estiveram comigo nesta caminhada.

A contribuição de cada um foi decisiva na concretização deste projeto, que representa a materializado de um sonho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a política nacional de educação superior na sua interação com as demandas das Instituições de Ensino Superior. Na análise privilegiou a avaliação institucional, enquanto auto-avaliação. Tal ênfase decorre do entendimento de que esta modalidade de avaliação potencializa o exercício da autonomia avaliativa da instituição. A pesquisa foi realizada em duas universidades: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ambas com sede em Campo Grande, tendo como abrangência o período de 1996 a 2002. Considerando que neste período o governo e as instituições operaram no sentido de implantar processos, mecanismos e instrumentos avaliativos, embasados em critérios de eficiência e eficácia das funções institucionais (ensino, pesquisa, extensão e gestão), procurou-se analisar as propostas de avaliação institucional desenvolvidas pelas instituições pesquisadas, em relação à política de avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação. Os resultados obtidos indicam que nas Universidades pesquisadas a avaliação institucional realizou-se no limite das orientações definidas pelo MEC, tendo iniciado e terminado com os programas oficiais implementados pelo Governo Federal.

Palavras Chaves: avaliação institucional, gestão universitária, avaliação da educação superior.

ABSTRACT

The aim of this research was analyze the national politics of university education in its interaction with the Universities' demands. The research analysis benefited the insitutional evaluation, while self-evaluation. This emphasys elapses by understanding that this type of evaluation potentializes the exercise of the insitutions evaluative autonomy. The research was developed to universities: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) and Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), both situated in Campo Grande city, from 1996 to 2002. Considering that in this period the government and the institutions worked in the way of create process, mecanisms and evaluation tools, based in standards of efficiency and efficacy of the institutional functions (education, research, extension and management), looked for analyze the purposes of institutional evaluation developed by reserached institutions, related to the politics of evaluation developed by Ministério da Educação (MEC). The results found out indicate that in the researched universities the institutional evaluation was performed in the limit of the orientations defined by MEC, having started and finished with the oficial implemented programs of the Federal Government.

Key- Words: institutional evaluation, university management, university evaluation.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE QUADROS	
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
1. A educação superior brasileira e os organismos internacionais	26
1.1. A Organização das Nações Unidas	29
1.2. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	34
1.3. A Organização Mundial do Comércio	41
1.4. O Banco Mundial	44
1.5. O Fundo Monetário Internacional	45
2. O MEC e as reformas estruturais	47
3. A educação superior na legislação educacional brasileira	55
4. A avaliação na educação superior brasileira	69
5. Conclusões	75
CAPÍTULO II	
A PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM IES NO BRASIL	77
1. Avaliação da educação superior: conceitos e contexto histórico	77
1.1. A avaliação da educação superior nos anos 1960 e 1970	79
1.2. A avaliação da educação superior nos anos 1980	86
1.3. A avaliação da educação superior nos anos 1990	94
2. O sistema de avaliação da educação superior	98
3. A expansão e a diversificação de cursos e instituições de educação superior	110
4. A avaliação institucional e a regulação do ensino superior	112
5. Conclusões	117
CAPÍTULO III	
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UCDB E DA UFMS	120
1 - A Universidade Católica Dom Bosco	128
1.1. Origem e Desenvolvimento da UCDB	129
1.2. O processo de expansão e diversificação dos cursos de nível superior na UCDB	130
1.3. A avaliação da educação superior na UCDB	132
1.4. A avaliação institucional na UCDB no período de 1996 a 2002	137
2 - A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	139
2.1. UFMS: Origem e trajetória de uma Faculdade Isolada que se fez Universidade	140
2.2. O processo de expansão e diversificação na UFMS	144
2.3. A UFMS e os processos de avaliação da educação superior	148
2.4. A avaliação institucional na UFMS no período de 1996-2002	162
3 – Conclusões	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISTA DE SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACE - Avaliação das Condições de Ensino
ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
ADUFMS - Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES - Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP - Associação das Universidades Particulares
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB - Condições Boas
CCAV - Comissão de Coordenação da Avaliação do CRUB
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCHS - Centro de Ciências Humanas e Sociais
CDA - Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino
CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CES - Câmara de Educação Superior
CEUC – Centro Universitário de Corumbá
CEUL – Centro Universitário de Três Lagoas
CFE - Conselho Federal de Educação
CFI - Corporação Financeira Internacional
CI - Condições Insuficientes
CICDI - Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos

CMB - Condições Muito Boas
CMTC-SP – Companhia Municipal de Transportes Coletivos de São Paulo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CO - Condições de Oferta
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COR - Coordenação dos Órgãos Regionais
COUN - Conselho Universitário
CPAQ - Câmpus de Aquidauana
CPAR - Câmpus de Paranaíba
CPCO - Câmpus de Corumbá
CPCX – Câmpus de Coxim
CPDO - Câmpus de Dourados
CPTL - Câmpus de Três Lagoas
CR - Condições Regulares
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
DAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEMEC/MS – Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto em Mato Grosso do Sul
EFA-9 - Education for all-9
ELETRONORTE – Centrais Elétrica do Norte do Brasil
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE - Avaliação de Desempenho dos Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPES - Equipe de Planejamento de Ensino Superior
EUA - Estados Unidos da América
FACECA - Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração
FADAFI - Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras
FADIR - Faculdade de Direito
FASSO - Faculdade de Serviço Social
FFOMT - Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso

FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUCMT - Faculdades Unidas Católicas
FUFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
GAB – Gabinete
GATS - General Agreement on Trade in Services
GATT - General Agreement on Tariffs and Trade
GBM - Grupo Banco Mundial
GDAE - Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa Educacional
GED - Gratificação de Estímulo a Docência
GEF - Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IES - Instituições de Ensino Superior
IESB - Instituto de Ensino Superior de Brasília
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IUS - Instituições Universitárias Salesianas
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MRE - Ministério das Relações Exteriores do Brasil
MS - Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
NCA - Núcleo Experimental de Ciências Agrárias
NCV - Núcleo de Ciências Veterinárias
NHU - Núcleo de Hospital Universitário.
NOD - Núcleo de Odontologia
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIC - Organização Internacional do Comércio
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas
OREALC - Laboratório Latino-Americano de Qualidade em Educação

OUI - Organização Universitária Interamericana
PADES - Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUCDB - Programa de Avaliação Institucional da Universidade Católica Dom Bosco
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC - Projeto de Emenda Constitucional
PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S/A
PISA - Programme for International Student Assessment
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - Plano Plurianual
PREG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PRENS - Pró-reitoria de Ensino
PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento
PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RTR - Reitoria
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAPIENS - Sistema de Acompanhamento de Processo do Ensino Superior
SED - Secretaria de Educação à Distância
SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEINF - Secretaria de Informática
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnologia
SEPLAN - Secretaria de Planejamento
SESu - Secretaria de Educação Superior
SG - Secretaria Geral
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTA - Sindicato dos Trabalhadores Técnicos Administrativos da UFMS
TELEBRAS - Telecomunicações Brasileiras S/A
TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Geras
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
USAID - United States Agency for International Development
USIMINAS - Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S/A
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Setores do governo	50
Quadro 02 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil, no período de 1990 a 2002	121
Quadro 03 - Evolução do número de curso de graduação no Brasil, no período de 1990 a 2002	122
Quadro 04 - Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação no Brasil, no período de 1990 a 2002	123
Quadro 05 - Matriculados nos cursos de graduação em Mato Grosso do Sul em 2002, por município	126
Quadro 06 - Evolução do número de cursos de graduação na UCDB, no período de 1990 a 2002	129
Quadro 07 - Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação na UCDB, no período de 1990 a 2002	129
Quadro 08 - Evolução do número de cursos de graduação na UFMS, no período de 1990 a 2002	145
Quadro 09 - Demonstrativo da expansão dos cursos de graduação na UFMS, no período de 1990 a 2002	146
Quadro 10 - Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação da UFMS, no período de 1990 a 2002	147
Quadro 11 - Evolução da pós-graduação na UFMS, no período de 1996 a 2000	164
Quadro 12 - Evolução do número de atendimentos na UFMS, no período de 1996 a 1999	164

INTRODUÇÃO

A avaliação constitui um importante instrumento na composição da política nacional de educação. O governo federal a utiliza para aferir a eficiência, a eficácia, a efetividade e a equidade das funções das instituições de ensino superior. No Brasil a incorporação da avaliação institucional como política pública de educação é recente, foi incorporada pelo Ministério da Educação na década de 1990.

Antes de assumir a configuração e a dimensão como é conhecida na atualidade, a avaliação ocupou lugar de destaque nas discussões ocorridas no campo educacional e político dos últimos vinte anos. Os eventos realizados nas últimas décadas e os movimentos na área educacional deram um caráter especial ao tema avaliação, particularmente, a avaliação institucional.

Quanto à avaliação do ensino superior, Menezes Neto (1986) afirma que a avaliação está fortemente imbricada com a natureza e condições das relações estabelecidas entre a Universidade (instituição de ensino superior) e o Estado.

Segundo Offe (1985: 125):

O Estado Capitalista protege e sanciona instituições e relações sociais que, por sua vez, constituem o requisito institucional para a dominação de classes do capital: existe uma e somente uma estratégia geral de ação do Estado, qual seja a de criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca.

Promover a avaliação da educação superior é obrigação do Estado, enquanto agente dos interesses da sociedade. De igual forma, garantir educação aos cidadãos é dever do Estado. No caso brasileiro, estes princípios foram incluídos na Constituição Federal de 1998.

Para Menezes Neto (1986: 20):

O Estado democrático e de Direito precisa desta avaliação para assegurar o controle público dos recursos públicos.
A Universidade, por sua vez, não pode prescindir desta avaliação para afirmar e preservar a sua autonomia.

Além do controle do Estado há outros aspectos que determinam o surgimento e as dimensões da avaliação. Neste sentido, Gentili (1994) afirma que na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a se desenvolver no final da década de 1980. Esta questão só foi possível porque os discursos da política hegemônica sobre a qualidade

assumiram o conteúdo que essa noção possui no campo produtivo, imprimindo às propostas políticas no campo educativo um evidente sentido mercantil.

No entendimento de Gentili (1994), para transpor a noção de qualidade ao campo educacional foi primeiramente necessário construir uma ideologia na qual a população dificilmente pudesse perceber a pouca atenção dos setores governamentais às suas reivindicações pela implementação de políticas favoráveis a superação da miséria e da exclusão social, intensificadas nos anos de 1980.

No Brasil, os momentos que antecederam as reformas da educação nacional foram marcados pela interação e participação dos segmentos do setor educacional nas discussões das principais temáticas do setor. Como exemplo do envolvimento da sociedade, há os movimentos estudantis presentes na reforma universitária de 1968, que foram reprimidos pelo Governo Militar; a movimentação advinda com a constituinte, quando para elaboração da Constituição Federal de 1988 e a mobilização em torno do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No campo da avaliação da educação superior os movimentos se consolidaram a partir do início dos anos de 1980, período marcado pelo encerramento do ciclo de governos militares e pela redemocratização do país.

Quanto à mobilização que precedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, verifica-se que na educação superior. Neste período foi marcado pelos debates em torno de dois temas principais: a avaliação da educação superior e a autonomia universitária. No entanto, foi com o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional que as disputas ganharam contorno e assumiram proporções de destaque no cenário nacional. Neste momento tornaram-se mais nítidos os conflitos de interesses existentes entre os grupos envolvidos.

Neste contexto, o período que antecedeu a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi marcado por contestações e contradições, envolvendo os diversos setores e segmentos educacionais. Este fato pode ser identificado pelo longo período de tramitação do projeto de lei no legislativo.

A materialização dos interesses do Governo Federal ocorreu em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, que traz os princípios inerentes à política educacional proposta e efetivada pelo Ministério da Educação, na época.

Destaca-se que vários aspectos da educação superior foram normatizados em 1995, quando da publicação das Leis nº 9.131 e nº 9.192. Estas Leis fazem parte das reformas institucionais implementadas pelo Governo Federal. No caso da Lei nº 9.131/95, além de extinguir o Conselho Federal de Educação (CFE) e criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), foi publicada com as seguintes inovações: a) a divisão do CNE em duas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES); b) a sistemática de escolha e nomeação dos membros do Conselho Nacional de Educação, mediante um processo de indicação por parte das entidades da sociedade civil e escolha pelo Presidente da República; c) o credenciamento periódico das instituições de ensino superior, mediante processo permanente de avaliação institucional e da qualidade acadêmica; d) a introdução de exames nacionais, aplicados no final de curso para os alunos de graduação como parte do processo de avaliação das instituições; e) a separação de funções entre o Ministério da Educação e o CNE, atuando os órgãos do Ministério como apoio técnico às decisões do Conselho.

A redefinição do processo de escolha dos dirigentes das universidades foi estabelecida na Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Sendo que a escolha e nomeação dos reitores das universidades federais são tratadas com maiores detalhes.

Esta trajetória pode ser entendida a partir das contribuições de Gentili (1994). Na sua abordagem a “construção ideológica” dos anos 1980 na América Latina teve como fim o encoberto da contradição democratização dos bens e serviços versus acúmulo de capital. Com a queda do Regime Militar, a população resgatou seus “direitos políticos”, voltando à cena o discurso favorável ao aumento da participação popular. Assim ficou fortalecido o discurso “democratizante” por contraposição ao período ditatorial que impediu a manifestação das tendências de cunho democrático.

Quanto ao cenário conjuntural dos últimos trinta anos, destaca-se a crise do capitalismo dos anos de 1970, a qual foi marcada: pelo esgotamento do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista; pela intensificação do movimento de internacionalização do capital, em especial, o capital financeiro; pela implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e pela adoção das políticas neoliberais, que preconizam o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado e pela reconfiguração do sistema educacional. A reforma propugnada pelos agentes multilaterais (BM, FMI e OMC) objetivava reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada. Esta conjuntura desempenha papel determinante no processo de redefinição da educação superior.

Para Sguissardi (1995: 552):

Multiplicam-se as propostas e experiências de avaliação fundadas nas mais diferentes filosofias de sociedade, de desenvolvimento social, de universidade e do próprio mecanismo da avaliação. Implantam-se propostas e experiências extremamente diversificadas quanto à sua abrangência (instituições, níveis de ensino, cursos, atividades-fim, atividades-meio), a sua concepção e à forma de sua implantação.

Nesse contexto, a avaliação institucional foi apresentada, discutida e encaminhada, como parte integrante da política de governo para a educação nacional, entendida como estratégia do Estado para controlar a educação. A avaliação institucional não é uma estratégia isolada dos demais instrumentos que compõem as diretrizes nacionais para a educação superior, pelo contrário, as mudanças estruturais verificadas neste nível de ensino estão vinculadas aos programas de avaliação implementados pelo Brasil.

A avaliação, quando vista a partir dessa perspectiva, confirma os argumentos de Dias Sobrinho (1997:3): “a avaliação não apaga as relações entre estado, universidade e sociedade, ao contrário, procura entendê-las e melhorá-las se possível, tanto pela ação quanto pelo debate e pela crítica”. Assim, a avaliação institucional, enquanto componente de política pública de educação superior concorre para a redefinição das funções universitárias.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação, junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, decorre de um pressuposto: a avaliação institucional, enquanto auto-avaliação, pode contribuir para o exercício da autonomia avaliativa das instituições de ensino superior.

A partir deste entendimento e considerando as implicações inerentes à política nacional de avaliação desencadeada pelo Ministério da Educação, foi proposto o tema: A Avaliação Institucional em Instituições de Ensino Superior em Mato Grosso do Sul.

Na definição da temática, percebeu-se que o ato de avaliar pressupõe um posicionamento político frente ao objeto do processo avaliativo, implicando na atribuição de um juízo de valor. No caso da avaliação formal, este posicionamento está vinculado a um conjunto de

procedimentos, instrumentos, modelos, critérios e indicadores próprios, definidos em decorrência dos propósitos da avaliação implantada.

Este estudo enfoca as particularidades da avaliação institucional; a sua articulação com os programas e diretrizes de avaliação da educação superior implementados pelo Ministério da Educação e as suas relações e implicações nos projetos e programas desenvolvidos pelas universidades pesquisadas, após o advento dos diplomas legais que instituíram as diretrizes nacionais de educação.

Dentre os referenciais teóricos, destaca-se o entendimento de Sguissardi (1997: 5). Ele afirma que a avaliação do ensino superior brasileiro ancorou-se em quatro características fundamentais: “privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização da estrutura das IFES, com centralização do controle do sistema federal de ensino superior”. Estas características evidenciam que a concepção governamental presente no Governo Federal levou os formuladores de políticas públicas a conceber os recursos financeiros aplicados na educação superior pública como gasto (despesa) e não um investimento, portanto, devem ser gerenciados dentro da lógica de mercado.

Além dos componentes específicos do processo avaliativo (objetivos, critérios, padrões, parâmetros, indicadores, modelos e metodologia) há outros fatores que são considerados na análise. Destacam-se as articulações dos organismos internacionais com o Sistema Federal de Ensino, expressando o contraponto singular e universal, por meio do qual pode-se elucidar a realidade em seus nexos e tendências, explicitando as condições materiais da produção da avaliação do ensino superior, evidenciando as mediações e as contradições existentes na sociedade capitalista e globalizada.

Quanto ao objetivo geral, a pesquisa buscou analisar a política nacional de avaliação do ensino superior e a sua materialização no âmbito das Instituições de Ensino Superior. A análise está centrada na avaliação institucional, enquanto auto-avaliação. Tal ênfase decorre do fato desta modalidade de avaliação trazer em si a possibilidade das instituições de ensino superior exercitarem a autonomia avaliativa.

Ao delimitar a abrangência da pesquisa, definiu-se que este estudo seria centrado no período de 1996 a 2002. Esta opção foi motivada pelo fato do governo central e as instituições de ensino superior, inclusive as sediadas em Mato Grosso do Sul, neste período, operarem no sentido

de implantar mecanismos e instrumentos avaliativos, embasados nos princípios da eficiência, eficácia e efetividade das funções institucionais (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

Quanto ao local da pesquisa, a investigação foi realizada em duas Universidades com sede em Campo Grande/MS: a Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Na análise recorreu-se às fontes primárias: os documentos produzidos pelas instituições, referentes aos programas de avaliação institucional; os relatórios de avaliações externas conduzidas pelos órgãos do MEC e os documentos expedidos e publicados pelo Sistema Federal de Ensino.

A definição do campo conceitual partiu do fato da literatura especializada indicar que a história da avaliação institucional no Brasil ser um elemento recente. Tanto que a consolidação de um programa nacional de avaliação das universidades brasileiras, formatado para este fim e implementado pelo Governo Federal, ocorreu na década de 1990.

Há dois aspectos que conduziram o governo federal em direção a uma nova política nacional para o ensino superior: a expansão e diversificação da educação superior, provocadas pela Reforma Universitária e o fim do período de governos militares. Neste sentido, em 1985, por decisão do Presidente da República, foi instalado um Grupo de Trabalho especial com a finalidade de propor ao governo central uma nova política para o ensino superior (BRASIL. 1985).

Na época, o Brasil estava convivendo com os movimentos sociais e políticos que visavam a elaboração da nova Constituição Federal. Portanto, as discussões dos temas se deslocaram para aquele fórum. Assim, os debates e discussões em torno da educação superior propiciaram a inclusão de dois temas principais na Constituição Federal: a autonomia universitária e a avaliação da educação superior.

Com o propósito de avaliar as instituições de ensino superior, em julho de 1993, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Para tanto, foi implementado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

No bojo da política nacional para a educação superior, em 1995, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC). No ano seguinte, com a publicação da Lei nº 9.394 houve a introdução de novos princípios orientadores das atividades das Instituições de Ensino Superior. Dentre eles: o

credenciamento e o recredenciamento das IES, o reconhecimento periódico dos cursos de graduação e a avaliação de cursos.

Posteriormente, instalou-se no âmbito da SESu, as Comissões de Especialistas, formadas por professores universitários com competência reconhecida na área em que atuam:

As comissões de especialistas serão constituídas por docentes de alto nível de formação acadêmica, ou renomada atividade profissional, com reconhecida experiência de atuação no ensino de graduação [...] por área de conhecimento, terão no mínimo três e no máximo cinco integrantes (Portaria MEC nº 972/97).

As comissões elaboraram os Padrões de Qualidade específicos aos cursos de graduação, que passaram a ser o ponto de referência para os setores envolvidos com o ensino superior brasileiro.

No contexto das mudanças estruturais foram publicados vários instrumentos legais voltados para a regulamentação do sistema de avaliação do ensino superior. Um deles é o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece as formas de avaliação do ensino superior, fazendo referência à atuação das Comissões de Especialistas, ao Exame Nacional de Cursos e à auto-avaliação realizada pelas instituições.

O programa de avaliação da educação superior do Governo Federal foi analisado no contexto da reestruturação do Estado e da educação superior ocorrido nos anos de 1990. Esta análise entende que política pública “é a ação intencional do Estado junto à sociedade” (BELLONI. 2001: 45).

Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas (BELLONI. 2001: 45).

Entendendo que a avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento das políticas públicas, a pesquisa é orientada por um processo de investigação, que toma por base as seguintes questões norteadoras: 1) Qual a concepção de avaliação institucional presente nos documentos das Universidades pesquisadas? 2) Como se caracteriza a avaliação institucional nas propostas das Universidades pesquisadas? 3) Qual a relevância dos processos de avaliação institucional para a universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco? 4) Há relação entre as propostas de avaliação institucional das universidades pesquisadas e o contexto da sociedade contemporânea?

Quanto à relevância da temática, destaca-se o fato da avaliação institucional integrar a política nacional de educação. Além de receber investimentos significativos por parte dos órgãos do Governo Federal e das Instituições de Ensino Superior, a avaliação da educação superior tornou-se um instrumento de referência para a expansão, diversificação, diferenciação, reestruturação e gestão das instituições que oferecem ensino em nível superior no Brasil.

A avaliação institucional, no estágio em que se encontra, é entendida como um mecanismo relevante de política pública de educação. Em decorrência deste entendimento, percebeu-se a necessidade de analisar a produção da auto-avaliação nas instituições de ensino superior brasileiras, buscando os seus nexos com a sociedade contemporânea.

Isto porque, cada segmento da sociedade faz uso dos resultados da avaliação das instituições de ensino superior para atender aos seus interesses imediatos e específicos: o Ministério da Educação busca obter informações sobre a qualidade do ensino e da instituição; a sociedade busca conhecer a relação custo-benefício (a relação entre os resultados alcançados e os recursos utilizados); os pais procuram verificar a possibilidade do retorno do seu investimento; os alunos buscam informações para escolher a IES onde prestarão vestibular e as instituições buscam elementos para a redefinição de suas ações e funções.

Com a pesquisa buscou-se: 1) identificar as mediações e os nexos presentes na produção da avaliação institucional em instituições de ensino superior; 2) indicar as relações existentes entre os organismos internacionais e a política de avaliação da educação superior proposta e implementada pelo Brasil; 3) estudar as articulações dos programas de avaliação institucional desenvolvidos pela UFMS e UCDB e as suas vinculações com a política de avaliação da educação superior adotada pelo Brasil.

Na escolha das universidades a serem pesquisadas, definiu-se que seriam duas instituições que atendessem a pelo menos quatro dos cinco critérios estabelecidos como fundamentais: 1) ter sido credenciada como universidade em período anterior a 1994; 2) possuir programa de avaliação institucional próprio; 3) ter a sua sede em Campo Grande; 4) oferecer programas de pós-graduação em nível de especialização e mestrado na área de educação. Com base nestes critérios, optou-se pelas instituições: UFMS e UCDB.

A pesquisa pautou-se no estudo das experiências na área de avaliação institucional da UFMS e da UCDB, tomando como material de análise os documentos por elas produzidos no período, tendo como foco os programas nelas desenvolvidos.

As fontes de pesquisas foram os projetos e os relatórios produzidos pelas duas universidades e os documentos oficiais publicados pelos órgãos do Ministério da Educação. Na definição dos documentos que comporiam base da pesquisa optou-se por aqueles relacionados com a gestão institucional e com os projetos específicos de avaliação.

Embora, a pesquisa contemple duas instituições com tipologias distintas não houve intenção de estabelecer paralelo entre as duas experiências. Pois, o foco do estudo é estabelecer a presença da avaliação institucional nas duas universidades e as relações que se estabelece com o Governo Federal.

Quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos que dão sustentação à pesquisa, optou-se por uma abordagem que entende o homem como um ser histórico. Na sua existência, o homem transformado a realidade e por ela é transformado.

Neste sentido a avaliação institucional, enquanto elemento da política educacional funciona como elemento estratégico na reformulação e redimensionamento da realidade educacional das instituições de ensino superior.

Na análise da trajetória das universidades pesquisadas, buscou-se apoio no seguinte princípio: da transformação da realidade advém o desenvolvimento das forças produtivas que se ocupam da satisfação das necessidades humanas. Esta abordagem encontra eco em Marx (1987: 24) que afirma:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Para entender e analisar as universidades pesquisadas no momento histórico em que estas foram produzidas, tomou-se como base o princípio da necessidade presente na obra de Marx e no posicionamento de Klein (1996: 89):

[...] dizer que o homem é um ser histórico; equivale a dizer que o homem é criatura de si mesmo [...] Tudo que há na vida humana necessita ser, diariamente, produzido. Há, no entanto, uma única condição para que se realize essa possibilidade de criação: a organização em sociedade [...] a humanidade, em cada momento da História, se organiza de uma determinada forma e imprime nos indivíduos daquela sociedade esta forma de ser.

O princípio da necessidade se aplica às relações sociais. De igual forma, determinam também os elementos das políticas públicas implementadas pelo Estado, influenciando as estratégias adotadas pelas instituições.

Com o propósito de perceber a produção da avaliação da educação superior no interior da sociedade capitalista, buscou-se na obra *Ideologia Alemã* a seguinte concepção:

Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transforma também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS. 1987: 37).

Portanto, o homem produz o seu próprio ambiente. No entanto, a produção da condição de existência não é livremente escolhida, mas sim, previamente determinada. Em outras palavras, o homem pode fazer a sua História, mas não pode fazer nas condições por ele escolhidas. O homem é historicamente determinado pelas condições materiais do modo de produção material do seu momento histórico; mesmo assim, é responsável por todos os seus atos, pois ele é livre para escolher.

Neste sentido Braverman, na obra “Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX” (1974: 29), afirma:

Os determinantes sociais não possuem a fixidez de uma reação química, mas são um *processo histórico*. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, ‘determinadas’ e não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio por fio da tessitura da História, jamais a imposição de fórmulas externas.

Quanto ao surgimento das novas forças produtivas e as suas consequências para a sociedade, na obra “A miséria da filosofia” (1884) Marx afirma que:

As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial (MARX. 1990: 121).

Neste sentido os homens “produzem também os princípios, as idéias, as categorias, conforme as suas relações sociais”. Assim as idéias, as categorias e as relações sociais que as exprimem “são produtos históricos e transitórios” (MARX. 1990: 122).

Observa-se que as determinações econômicas estabelecidas por Marx e Engels deixam clara a existência da interdependência relativa dos diferentes níveis que compõem a estrutura social: da mesma maneira pela qual a infra-estrutura atua sobre a superestrutura, sobre os reflexos desta, embora, em última instância, sejam os fatores econômicos as condições finalmente determinantes.

Quanto às fases de execução, a pesquisa foi realizada em quatro momentos inter-relacionados: levantamento e tratamento da literatura especializada em avaliação institucional e temáticas correlatas; levantamento e tratamento das fontes primárias: documentos referentes aos processos de avaliação implementados pelas universidades; relatórios produzidos pelos órgãos oficiais do Ministério da Educação; análise dos dados e informações obtidos junto às universidades e a elaboração do dissertação.

O documento foi estruturado em três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo são abordadas as relações existentes entre a política nacional de educação superior e os acordos multilaterais firmados entre o Brasil e os organismos internacionais.

No segundo são apresentados os elementos históricos e conceituais que deram sustentação à avaliação da educação superior no Brasil. Nesta trajetória são identificados os movimentos próprios da avaliação institucional em universidades e faculdades brasileiras.

A avaliação institucional no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Universidade Católica Dom Bosco é retratada no capítulo terceiro. Para verificar o contexto em que os processos avaliativos foram produzidos no interior das duas universidades busca-se recompor a história de cada uma delas.

Nas Considerações Finais, são apresentados os posicionamentos, reflexões e indagações referentes à avaliação institucional no âmbito das universidades pesquisadas, abordando a relação existente entre as propostas das universidades, as políticas do Governo Federal e as orientações dos organismos multilaterais.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é analisar a política de educação superior brasileira, implantada pelo Ministério da Educação (MEC) na segunda metade da década de 1990, considerando a influência das orientações emanadas dos organismos internacionais. A partir dos ordenamentos do Governo Federal, busca-se explicitar os elementos desta interação, tendo como idéia central a discussão do contexto da educação superior no interior da sociedade capitalista do século XXI.

O foco principal da questão está voltado para as relações existentes entre a avaliação institucional implementada pelas instituições de ensino superior e a política nacional de educação efetivada pelo MEC na gestão do Ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza, no período de 1995 a 2002.

1. A educação superior brasileira e os organismos internacionais

Neste item é abordada a vinculação entre a política educacional brasileira e os acordos multilaterais, dos quais o Brasil é signatário. Com o propósito de explicitar as relações existentes entre os organismos articuladores da “ordem mundial” e a educação superior brasileira, buscou-se entender a Universidade, enquanto instituição integrante da sociedade contemporânea.

A análise dos documentos oriundos dos organismos internacionais está embasada no seguinte entendimento: a universidade é uma instituição histórica que interage com as necessidades sociais do seu tempo. Neste sentido Fávero (1977: 32) afirma:

A universidade é parte e fruto de um modelo político cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade.

Este ente social (universidade e/ou instituição de ensino superior) pode ser concebido nos termos apresentados por Amorim (1992: 19) que, ao tratar as funções exercidas pela universidade no processo de produção e transmissão do conhecimento, afirma:

Historicamente a universidade tem se caracterizado como um modelo de instituição social onde os seus segmentos humanos, permanentemente, buscam a descoberta e

o domínio do saber. Isto ocorre pelo processo de transmissão do conhecimento ou pela procura deste através da pesquisa.

Considerando que o modelo político cultural da sociedade determina a existência, a tipologia e os objetivos da universidade e considerando ainda, que os princípios e os objetivos da sociedade contemporânea encontram-se presentes nas convenções e acordos multilaterais mediados pelos organismos internacionais, é possível perceber a relevância destes documentos para a definição das políticas de educação superior brasileira.

No entendimento de Fávero (1980: 35), isto acontece porque:

A relação fundamental com o estado ou a estrutura de poder é considerada condição histórica das universidades, naturalmente conflitiva. Neste sentido, entendemos por que em alguns momentos as instituições universitárias podem viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou por diferentes grupos ligados à estrutura de poder.

Conforme posicionamento de Amorim (1992: 19), quando os grupos hegemônicos da sociedade “traçam os objetivos e os fins da educação superior, adequando-a aos seus interesses de classe”. Neste processo de ordenamento da Universidade, ele afirma:

Para isso utiliza-se de atos legais e de mecanismos de controle das ações acadêmicas e administrativas derivadas do trabalho criador que ali é desenvolvido. [...] Dessa forma, no projeto avaliativo dessas elites a universidade não pode escapar à dominação, ao seu projeto hegemônico de sociedade (AMORIM.1992: 19).

Estas relações conflitivas no entendimento de Leite (2002:182) podem ser alteradas, mediante processos avaliativos:

As relações universidade, estado e sociedade se alteram sob a influência dos processos avaliativos em função do avanço da globalização e de uma certa tendência “imitativa” das nossas sociedades [...] as funções do estado, na modalidade de controle e na modalidade de supervisão, constituem um diferencial poderoso nas relações com a universidade sob a mediação da avaliação [...] a avaliação, como um *organizador qualificado* por si só, não leva consigo a força da mudança, mas como um *instrumento de controle* pode carregar o redesenho capitalista da universidade; mas ao mesmo tempo, contraditoriamente, como um *instrumento de construção de conhecimento e de responsabilidade democrática*, pode induzir possibilidades contra-hegemônicas. (itálico no original).

A partir da compreensão de que os vínculos entre universidade, Estado e a sociedade contemporânea estão pautados na “ordem mundial” estabelecida, entende-se que os acordos e convenções multilaterais aglutinam os interesses hegemônicos dos países membros dos organismos internacionais. Estas orientações contemplam os limites e as possibilidades de educação, especificamente, de educação superior.

Nesta perspectiva, os programas e processos avaliativos desencadeados pelo MEC contemplam os princípios, os objetivos e os propósitos expressos nas convenções, acordos e orientações internacionais.

Nos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação há elementos elucidativos da vinculação aqui tratada. Como exemplo, no “Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 - 2003” (BRASIL. 1993: 57) há uma demonstração explícita da relação existente entre as políticas educacionais brasileiras, as experiências de outros países e as orientações provenientes das instituições multilaterais:

A cooperação internacional é uma fonte de contribuições de inegável alcance para a formulação e implementação de uma política de educação para todos. Os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente são imprescindíveis para ampliar os horizontes de concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requisitos para superar os obstáculos que o País enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica.

Todavia, é importante fazer convergir os programas e ações de cooperação internacional na área de educação, para atender as necessidades básicas de aprendizagem da população brasileira, respeitando sua história e sua cultura.

Assim, deve-se buscar através de acordos de cooperação, a transferência e a adaptação de métodos e tecnologias, por meio do intercâmbio de conhecimentos e informações [...]

Considera-se também relevante o intercâmbio de experiências administrativas, cujos avanços, em vários países, serão úteis aos processos de descentralização do sistema educacional e de democratização da gestão escolar.

Embora, este posicionamento tenha sido apresentado em relação à educação básica, ele traduz o pensamento do Governo Federal a respeito dos desafios (limites e possibilidades) enfrentados quando da elaboração, implantação e implementação de políticas educacionais, efetuadas em estreita afinidades com os instrumentos e políticas internacionais. No âmbito da educação superior, especialmente da avaliação institucional das universidades, a relação não se altera, o Brasil programou estratégias condizentes com as orientações dos agentes multilaterais.

Observa-se que há vários acordos, declarações, convenções e orientações provenientes de organismos multilaterais que contemplam a Educação superior. No entanto, nesta pesquisa são analisados seguintes documentos: (a) a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotado pela Organização das Nações Unidas – ONU; (b) a Declaração Mundial sobre Educação Superior, elaborada segundo os princípios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; (c) o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), aprovado conforme as regulamentações da Organização Mundial do Comércio – OMC; (d) as orientações do Fundo Monetário Internacional – FMI e (e) orientações do Banco Mundial – BM.

As orientações do BM e do FMI serão tratadas a partir de vários documentos produzidos por estas instituições.

1.1. A Organização das Nações Unidas

Antes de analisar os princípios adotados pela Organização das Nações Unidas (ONU) no tocante à educação superior, serão abordados alguns elementos específicos da sua origem. Esta abordagem decorre do fato dos organismos tratados aqui terem surgidos após o fim da Segunda Guerra Mundial e os acordos e convenções internacionais serem firmados como base nos princípios estabelecidos pela ONU.

A criação da ONU se deu em 1945. Na época, impulsionados pelo propósito de consolidar um órgão que pudesse resolver pacificamente os conflitos internacionais, reuniram-se 50 países e a criaram. Em decorrência deste propósito foram estabelecidos os seus princípios e objetivos. Nos termos do artigo 1º da Carta das Nações Unidas, o principal objetivo da ONU é: “Manter a paz e a segurança internacionais”.

A Carta das Nações Unidas (ONU: 1945) indica que a sociedade contemporânea busca uma ordem mundial, em torno da manutenção da paz. Esta ordem, no entendimento de Bertrand (1995: 15), tem como pressuposto a:

Aceitação de ideologias políticas e culturais comuns, a regulação de um sistema novo, capaz de proporcionar satisfação às necessidades de identidade dos povos, uma configuração de unidades políticas que já não usufruem da soberania absoluta e o estabelecimento de um estatuto político da humanidade sob forma de constituição planetária.

Enquanto “constituição planetária”, além da Carta das Nações Unidas, há outros documentos específicos tratando dos direitos universais do homem, do comércio entre os países e da educação (especificamente da educação superior).

No entendimento do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, o Sistema das Nações Unidas engloba várias agências especializadas, que são organismos autônomos, vinculados através de acordos especiais, que foram sendo criados em datas diferentes. Estas agências são estruturadas para responder a diversas necessidades da comunidade internacional.

No tocante à Declaração Universal dos Direitos do Homem, verifica-se que neste documento a ONU estabeleceu, além de outros, os princípios atinentes à educação básica e,

especialmente, aqueles aplicáveis à educação superior. Quanto a estes princípios, no preâmbulo da Declaração consta:

A Assembléia Geral proclama:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (BRASIL. 1995: 29).

Portanto, de acordo com o posicionamento da ONU, a educação e o ensino são instrumentos primordiais para a promoção dos direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Neste sentido, os países membros devem adotar medidas “progressivas de caráter nacional e internacional” para garantir o reconhecimento dos ideais nela expressos.

Ao tratar dos ideais contidos na Declaração Koerner (2002:109), afirma:

Os direitos humanos são criação política, formulada em relação às atrocidades da Segunda Guerra, que enuncia em termos universais um conjunto de preceitos que atuam como interditos absolutos, mas também, como proposições que podem ser desenvolvidas por projetos mais igualitários de sociedade. Assim, seu potencial de desenvolvimento depende não só da ação adequada de autoridades políticas, mas resulta de lutas políticas desenvolvidas nos mais diversos níveis.

Neste sentido, o discurso do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, proferido em 7 de setembro de 1995 (BRASIL. 1995: 7), expressa o alcance da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a necessidade do envolvimento de todos, na efetivação destes princípios. O Presidente afirmou:

E hoje há uma vontade imensa de participação. Hoje nós estamos nos organizando, nós – eu digo – o Brasil todo, para que nós defendamos a natureza, para que nós defendamos o direito do consumidor, para continuar lutando contra a corrupção, para defender os direitos humanos, da mulher em todas as formas em que essa luta pela liberdade possa assumir um caráter de participação mais ampla.

Luta em defesa também da igualdade, em que as diferenças de sexo, gênero, não sejam impeditivas da realização dos potenciais da pessoa humana. A luta para o respeito nas diversas fases da vida, da criança até o mais idoso, a luta para que os portadores de deficiência física sejam tratados condignamente, como têm direito, e com respeito. A luta contra a discriminação do índio, do negro [...]

E agora que estamos nos aproximando do século XXI, essa luta pela liberdade e pela democracia tem um nome específico: chama-se Direitos Humanos.

Aprofundando a temática da educação, verifica-se que no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL. 1995: 35), ficou estabelecido o direito à instrução, nos seguintes termos:

1. Toda Pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No caso do Brasil, verifica-se que as diretrizes e bases da educação nacional incorporaram os princípios expressos no artigo 26 da Declaração da ONU. Na Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido que a educação “é direito de todos”. Sendo contemplado também os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

Embora os princípios estabelecidos na Declaração contemplem a escolarização em seus diversos níveis, serão tratados aqui, somente aqueles aplicáveis à educação superior. Para o acesso aos níveis mais elevados da educação formal ficou estabelecido que a “instrução técnico-profissional será acessível a todos”, porém a instrução superior será “baseada no mérito”.

O princípio do mérito estabelecido na Declaração foi contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96):

- Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
 - II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
 - III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
 - IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL. 1996).

Nota-se que a Lei, ao fixar a obrigatoriedade de processo seletivo para acesso aos cursos e programas de nível superior, não estabeleceu a tipologia de tais processos. Desta forma, as instituições de ensino superior podem utilizar a metodologia e os critérios que julgarem pertinentes e relevantes para a seleção dos candidatos às vagas oferecidas nos seus cursos e programas.

Considerando a lacuna, presente na legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) no intuito de regulamentar a matéria, interveio definindo critérios para os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, conforme estabelecido no Parecer CES nº 98, de 6 de junho de 1999. Este Parecer fixou as condições imprescindíveis a serem observadas pelas

Instituições de Ensino Superior, quando da seleção dos candidatos aos seus cursos de graduação. Os processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação devem assegurar o princípio de igualdade de condições a todos os candidatos, indistintamente.

No entanto, quando ao princípio de mérito individual, definido como condição obrigatória para o acesso à educação superior é analisado no contexto da oferta de vagas neste nível, conclui-se que em “função da diminuta proporção de educandos e educadores do terceiro grau na população brasileira, este é um domínio de elite” (NUNES. 2002: 39).

Quanto à correlação de forças na oferta de educação superior no Brasil, segundo Nunes (2002: 39), “se trava em torno da capacidade de produzir políticas públicas e, por consequência, na capacidade de generalizar opiniões, posicionamentos e interesses que são específicos”. Neste sentido, a expansão, a diversificação e a diferenciação das instituições de educação superior verificada na década de 1990, indicam que para “os atores econômicos educacionais, o Brasil é um dos principais mercados do mundo” (NUNES. 2002: 39).

No entanto, há outros autores que entendem a educação como um bem público. Neste sentido Dias (2003: 8) afirma que neste cenário “está a discussão sobre a natureza do serviço público e a evolução que este conceito representa na sociedade contemporânea”. Isto porque muitas vezes o serviço público se confunde com setor público. Um serviço público pode ser confiado a empresas privadas sob uma regulamentação detalhada. Mas “os serviços públicos exigem a igualdade: todos têm direito de acesso a eles sem discriminação, independentemente de quem os fornece”.

No Brasil, embora todo cidadão tenha direito a um serviço público de qualidade, conforme expresso na legislação pertinente, o número de vagas disponíveis nas instituições de ensino superior públicas e privadas são insuficientes para atender a todos os interessados. Pois 11% (onze por cento) da população entre 19 e 24 ingressam em um curso deste nível de ensino.

Estes números indicam que o direito à educação superior não é garantido a todos que concluem o ensino médio, confirmando e legitimando o princípio do acesso mediante processo seletivo. Por outro lado, não havendo vagas suficientes nas instituições públicas, fica aberta a possibilidade de expansão das instituições defensoras da tese da educação mercantilista.

Contudo, a expansão do ensino superior verificada no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, indica que mais jovens estão ingressando nos cursos ofertados pelas

instituições deste nível de ensino. Mas, este fato não alivia os governantes, que deverão buscar alternativas para cumprir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação: prover educação de nível superior a 30% da população entre 18 e 24 anos, até o ano de 2011.

Considerando que ano letivo de 2002 foram 3.479.913 matriculados alunos nos cursos de graduação presenciais (INEP. 2003), a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação seria inatingível. No entanto, o ensino superior brasileiro não se restringe, exclusivamente, aos cursos de graduação presenciais, há também os cursos oferecidos na modalidade à distância e os sequenciais.

Mesmo incluindo toda a diversidade de cursos de nível superior oferecidos no Brasil (bacharelado, licenciatura, tecnólogos, sequenciais) a cobertura de 30% da população entre 18 e 24 anos, representa um crescimento de 265,35 % no número de matriculados, o que chegaria em 2010 a 9.234.548 matrículas, conforme projeção de matrícula apresentada pelo INEP (RISTOFF. 2004). Isto é, mantida a atual intenção, terem um volume de matrículas na educação superior com um número de 3 (três) vezes maior àquele obtido em 2002, algo em torno de dez milhões de matriculados.

A Declaração mundial sobre educação superior (UNESCO. 1998), ao tratar da formação de uma nova visão da educação superior, afirma:

Artigo 3º - Igualdade de acesso

a) De acordo com o Artigo 26 parágrafo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em consideração econômicas, culturais e sociais, e tampouco, em incapacidades físicas.

Além do acesso ao ensino superior mediante processo seletivo, legitimando o “mérito individual” expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem, outros princípios adotados pela política de educação superior brasileira, estão presentes em documentos oriundos dos organismos internacionais, que serão analisados nos itens subsequentes.

1.2. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

A educação superior, quando vista a partir dos acordos e convenções procedentes da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), é entendida

como bem público que deve ser acessado com base no mérito individual, não sendo admitido qualquer tipo de discriminação (UNESCO. 1998).

Antecedendo à análise dos princípios estabelecidos nos documentos da UNESCO para a educação superior são apresentados alguns elementos referentes à sua origem. Verifica-se que este organismo é uma das agências especializadas da ONU. Conforme expresso na Convenção pela qual foi criada, esta agência visa incentivar a cooperação técnica entre os Estados Membros das Nações Unidas, no tocante à educação, a ciência e a cultura. Sendo o seu objetivo primordial promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Este princípio está declarado no Ato Constitutivo de criação da UNESCO: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO. 1945: 7). Neste sentido, a cooperação intelectual constituiu desde os primórdios um dos eixos centrais de sua atuação.

Esta Agência entende que tal cooperação não deve estar desvinculada dos problemas sociais que o mundo enfrenta. No entanto, ela deve ser capaz de oferecer uma contribuição efetiva aos países membros em suas políticas de promoção do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, como forma e estratégia de progresso da cidadania e do bem estar social.

A Representação da UNESCO no Brasil (em Brasília) iniciou suas atividades em 1972. Suas ações adquiriram um novo impulso a partir de 1992, inicialmente, motivado pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Percebendo a importância desse compromisso para a política educacional do país, iniciou entendimentos com o Ministério da Educação, com vistas a um diálogo permanente de como poderia contribuir na concretização dos ideais de Jomtien.

Como consequência desta aproximação, em 1993, foi assinado o primeiro plano de trabalho entre a UNESCO e o BRASIL. Este documento configurou-se como mecanismo auxiliar à decisão do Governo Federal de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.

Reverendo a história de cooperação entre estas instituições, verifica-se que o primeiro plano de trabalho assinado entre elas (MEC e a UNESCO) teve como base o Acordo Geral de 1981. Os objetivos do Acordo de Cooperação firmado entre o Governo do Brasil e UNESCO (BRASIL. 1982), são os seguintes:

- a) prestar ao Ministério da Educação e Cultura cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e

- no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO;
- b) contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura;
- c) contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural;
- d) reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização;
- e) desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural.

Hoje, as atividades da UNESCO no Brasil situam-se predominantemente nos setores da educação, cultura, ciência, tecnologia, comunicação, informática, meio ambiente, direitos humanos e gestão social. Sua atuação ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o Governo brasileiro. Os projetos têm sempre o objetivo de auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados membros. A atuação da UNESCO ocorre também com instâncias da sociedade civil, desde que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano.

Werthein (2003) entende que, para concretizar a sua missão (construir uma cultura de paz) a UNESCO sempre teve nas universidades e instituições de educação superior e de pesquisa um forte ponto de apoio, de cooperação e de solidariedade. A afinidade entre UNESCO e as universidades deriva de princípios e metas que são comuns em relação ao avanço da ciência e da tecnologia e à dimensão ética do conhecimento.

No seu entendimento a UNESCO procura manter com as universidades um relacionamento permanente, objetivando ampliar o intercâmbio e abrir espaços para o fortalecimento da educação superior, da cultura e da pesquisa científica e tecnológica. Sua plataforma de idéias e metas inclui educação e conhecimento para todos e não somente para uma parcela privilegiada da população. O princípio da democratização do conhecimento e de seu uso ético foi assumido pela UNESCO desde sua criação em 1946.

Ainda em Werthein (2003), encontra-se registrado que as universidades procuram gerar conhecimentos sobre assuntos relevantes para o desenvolvimento humano e a UNESCO procura especializar-se na política de intercâmbio, cooperação técnica e compromissos públicos internacionais assumidos pelos países-membros para colocar esses conhecimentos a serviço dos países mais necessitados.

No entendimento de Werthein (2003: 3):

A Unesco tem procurado desenvolver estudos e promover grandes reuniões mundiais e regionais, com a presença de governantes, especialistas e líderes da sociedade civil dos diversos países que integram a Organização, com o objetivo de construir consensos e ampliar espaços institucionais sensíveis a uma série de mudanças que se tornam imprescindíveis no contexto de uma luta universal pela cidadania.

No campo da educação superior as articulações da UNESCO se efetivam de forma distinta de outras agências da ONU. A primeira defende os princípios da educação como bem público e os demais tratados nesta pesquisa (OMC, BM, FMI) vêem a educação como serviço. Um exemplo da presença UNESCO no cenário universal é a Declaração Mundial sobre Educação Superior. No entendimento de Dias (2003), neste documento, a educação superior é entendida como bem público e considerada vital para a construção do futuro.

No período de preparação para a Conferência Mundial sobre Educação Superior, verifica-se que a UNESCO, em 1995, publicou o Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. A partir da publicação deste documento, seguiu-se a realização de cinco consultas regionais. No período de 5 a 9 de outubro de 1998, os participantes da Conferência, reunidos na Sede da UNESCO em Paris, aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO. 1999).

A Declaração tem como base os princípios expressos em documentos anteriores, oriundos de organismos internacionais: na Carta das Nações Unidas; na Declaração Universal dos Direitos Humanos; no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos.

Na elaboração da Declaração foram consideradas as recomendações relativas à educação superior contidas nas principais comissões e conferências já realizadas pela UNESCO. A título de ilustração destaca-se o contido no documento da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997), na Agenda para o Futuro sob o Tema 2 (Melhorando as condições e qualidade de aprendizagem) onde consta: “Nós nos comprometemos (...) a abrir escolas, faculdades e universidades para estudantes adultos”.

Quanto ao conteúdo específico da Declaração, encontra-se registrado no seu Preâmbulo o contexto panorâmico da educação superior no cenário mundial. Houve uma demanda sem precedentes, sendo que a segunda metade do século XX foi um período marcado pela

expansão da educação superior. O número de matrícula de estudantes em escala mundial multiplicou-se por seis, passou de 13 milhões em 1960 para 82 milhões em 1995.

Ressaltando também o fato de haver uma diversificação na educação superior, na Declaração ficou estabelecido que este nível de ensino compreende:

todo tipo de estudos, treinamentos ou formação para a pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UFPR. 1998: 1).

Portanto a diversificação não está restrita aos níveis e modalidades de cursos ou programas. No caso brasileiro, além dos cursos e programas oferecidos houve uma diversificação e diferenciação na classificação das instituições de ensino superior, conforme estabelecidos no Decreto nº 3.860/2001.

A relevância da educação superior também é destacada na Declaração. Compreende que há maior consciência sobre a importância da educação superior, entendida como elemento vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para a construção do futuro. Pois, as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais.

Por fim, a Declaração registra que em todos os lugares do mundo a educação superior depara com desafios (dificuldades e novas possibilidades) a serem enfrentados. Dentre estes desafios aponta aqueles relacionados: ao seu financiamento; à igualdade de condições no ingresso e no decorrer dos estudos; à melhoria relativa da situação de seu pessoal; ao treinamento com base em habilidades; ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão; à relevância dos programas oferecidos; à empregabilidade de formandos e egressos; ao acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional e ao acesso equitativo às tecnologias. Neste particular, ressalta que as tecnologias têm melhorado os modos de produção, administração, difusão, acesso e controle do conhecimento.

Ao convocar a Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI a UNESCO definiu dois objetivos: promover soluções para os desafios enfrentados pela educação superior e colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial.

A propósito desta pesquisa, foram analisados somente os princípios que estão ligados, diretamente, à avaliação da educação superior. Partindo desta delimitação, verifica-se que no artigo 11 da Declaração Mundial sobre Educação Superior é tratada a avaliação da qualidade.

Conforme consta neste artigo, a avaliação da qualidade da Educação superior foi definida em três aspectos: 1) a qualidade da educação superior é um conceito multidimensional; 2) a qualidade requer que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional; 3) os componentes relevantes para atingir e manter a qualidade nacional, regional e internacional da educação superior.

Quanto ao conceito multidimensional da qualidade, a Declaração destaca esta deve envolver todas as funções e atividades das instituições de ensino superior. Para avaliar estes aspectos deve-se observar: o ensino e os programas acadêmicos; a pesquisa e fomento da ciência; a provisão de pessoal; os estudantes; os edifícios; as instalações; os equipamentos; os serviços de extensão à comunidade; e o ambiente acadêmico em geral.

Destaca a realização de auto-avaliação (entendida como avaliação interna), conduzida de forma transparente e de revisão externa, realizada por especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional. Ressalta que as avaliações internas e externas são vitais para assegurar a qualidade.

Ao tratar do sistema de educação de cada país, estabelece que devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade. Estas normas devem ser reconhecidas no plano internacional.

No tocante à política de avaliação, devem levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, dando a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os interlocutores presentes no processo avaliativo constituem um fator relevante, neste sentido a Declaração afirma que os envolvidos, diretamente, nas ações ou unidades avaliadas devem ser partes integrantes do processo de avaliação institucional.

Quanto aos conteúdos referentes à dimensão internacional da avaliação da educação superior, a Declaração contempla: o intercâmbio de conhecimentos; a criação de redes interativas; a mobilidade de professores e estudantes; e os projetos de pesquisa internacionais. Ressalta que na operacionalização destas ações, devem ser observados os valores culturais e as situações nacionais.

Quanto aos componentes relevantes para atingir e manter a qualidade nacional, regional e internacional, a Declaração indica a relevância os seguintes: (a) a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal; (b) a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e

aprendizagem; (c) a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, entre os estudantes de cada país e de países distintos.

Declaração ressalta ainda, que as novas tecnologias de informação, são importantes instrumentos no processo avaliativo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Nas considerações finais, as autoridades participantes da conferência afirmam: “aprovamos esta Declaração e reafirmamos o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso à educação superior com base nos méritos e capacidades individuais”.

O Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior integra a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Sendo que as ações nele definidas foram acatadas pelos países membros da UNESCO. Neste documento constam as ações prioritárias a serem adotadas na esfera nacional; no âmbito dos sistemas e instituições; no plano internacional, particularmente as futuras iniciativas da UNESCO.

No entendimento de Werthein (2003: 6):

A importância de se discutir [...] as implicações da Declaração de Paris para o ensino superior no Brasil justifica-se primeiramente por ser um compromisso internacional aprovado pelos países que integram a Unesco. Além disso, ela representa a síntese de uma ampla reflexão resultante de um processo democrático de discussões mundiais recentes sobre o tema. Por outro lado, assinala-se a sua importância para a universidade e o ensino superior em geral no panorama das incertezas e indecisões que dominam os tempos atuais. Há uma expectativa generalizada por novos caminhos e por uma nova ética do desenvolvimento, sendo que uma das missões mais nobres da universidade é a de discutir alternativas, apontar direções e indicar rumos.

Ao tratar da educação superior para o mercado, com base nas orientações da OMC, Dias (2003: 70), afirma:

Sem nenhuma dúvida, no mundo atual, faz-se necessário dispor de um marco conceitual de consenso que defina princípios para as políticas de ensino superior, baseado numa nova concepção da mundialização que não pode ser definida por organizações como o Banco Mundial, o FMI e a OMC.

No entendimento de Dias (2003), este marco conceitual de consenso determinando os princípios da educação superior já existe. Trata-se da Declaração Mundial sobre Educação Superior, que foi adotada pelos governos e pela comunidade acadêmica e científica, quando da Conferência Mundial do Ensino Superior em 1998. No entanto: “um marco conceitual não é

suficiente”, para que seja possível estabelecer uma nova concepção de mundialização será necessário que cada estabelecimento de ensino “ponha em execução os princípios adotados em Paris”.

Wertheim (2003: 6), referindo-se às implicações da Declaração de Paris para o ensino superior brasileiro, destaca que:

o fato de que o ensino superior no Brasil hoje está atravessando uma fase de grande expansão e diversificação. Acredito ser da maior urgência assegurar que essa expansão se processe em padrões de qualidade compatível com as demandas internas e com as novas demandas oriundas do processo de mundialização das atividades humanas.

Nota-se que os princípios estabelecidos pela UNESCO são distintos dos posicionamentos regulamentados pela Organização Mundial do Comércio. Isto porque, a expansão, a diversificação e diferenciação da educação superior, se efetivadas mediante a observação dos principais estabelecidos pela OMC atenderá aos interesses comerciais.

1.3. A Organização Mundial do Comércio

O propósito de regular o comércio mundial estava presente nas articulações internacionais, surgidas no período pós Segunda Guerra Mundial. Conforme afirma Machado (2003), os países aliados participantes da conferência de Bretton Woods assinaram os acordos de criação do FMI e do Banco Mundial, porém a criação da Organização Internacional do Comércio (OIC) não foi aprovada naquele momento.

As negociações foram retomadas, sendo que em 1947 os estados-membros interessados concordaram em reaver a parte consensual das negociações anteriormente estabelecidas, originando o GATT (General Agreement on Tariffs and Trade). O GATT 1947 foi instituído para ser um fórum temporário, visando a redução multilateral das barreiras ao comércio.

O GATT 1947 se consolidou através de várias etapas até chegar à Organização Mundial do Comércio (OMC). Dentre estas etapas destaca-se a “rodada do Uruguai” que se prolongou por nove anos, na qual foram integrados setores não abrangidos anteriormente. Em 1º de janeiro de 1995 foi estabelecida a OMC, com sede em Genebra (Suíça). Hoje, os acordos firmados nesta organização estabelecem as normas jurídicas fundamentais do comércio internacional. Desta forma, a OMC passou a interferir nas orientações políticas e sociais dos Estados Membros.

A OMC é a única organização internacional que se ocupa da regulamentação do comércio entre os países. O fim último desta Organização é auxiliar os produtores de mercadorias e serviços, os exportadores e os importadores, a desenvolverem as suas atividades favorecendo a harmonia, a liberdade e a previsibilidade das trocas. Todo o comércio de produtos e serviços está submetido às regulamentações desta organização.

A criação da OMC resultou de uma negociação marcada por um cenário global em transição: fim da Guerra Fria, reorganização econômica dos países em acordos regionais de comércio, papel crescente das empresas transnacionais no comércio internacional, e o fim das fronteiras entre as políticas internas e de comércio internacional derivado da globalização.

Este cenário exige que o comércio de bens e serviços, bem como o investimento, passem a ser coordenados em níveis multilaterais, e que as regras de conduta dos parceiros passem a ser definidas e arbitradas também multilateralmente. Daí a importância da OMC, enquanto coordenadora e supervisora das regras do comércio internacional.

O Acordo que institui OMC é composto de vários anexos. Considerando os objetivos desta pesquisa será analisado neste, exclusivamente, o Anexo 1B, por ser o documento que contempla o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), podendo a educação, especialmente, a educação superior ser incluída com um dos serviços por ele regulamentados.

Os países Membros da OMC aprovaram o AGCS em abril de 1994, onde consta:

Pretendendo estabelecer um quadro multilateral de princípios e regras aplicável ao comércio de serviços, com vista à expansão desse comércio em condições de transparência e liberalização progressiva como meio de promover o crescimento econômico de todos os parceiros comerciais e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento (OMC. 1994:1).

Este Documento no seu artigo I, ao tratar dos conceitos nele utilizados, traz as seguintes definições:

3 - Para efeitos do disposto no presente Acordo:

a) Entende-se por 'medidas tomadas pelos Membros' as medidas tomadas por:

- i) Administrações e autoridades públicas centrais, regionais ou locais; e
- ii) Organismos não governamentais no exercício dos poderes delegados pelas administrações ou autoridades públicas centrais, regionais ou locais.

No cumprimento das suas obrigações e compromissos ao abrigo do Acordo, cada Membro tomará todas as medidas adequadas ao seu alcance para assegurar a sua observância, no seu território, por parte das administrações ou autoridades públicas regionais e locais e dos organismos não governamentais;

b) O termo 'serviços' abrange serviços em todos os setores, com exceção dos serviços prestados no exercício da autoridade do Estado;

c) Entende-se por 'serviço prestado no exercício da autoridade do Estado' qualquer serviço que não seja prestado nem numa base comercial, nem em concorrência com um ou mais prestadores de serviços (OMC. 1994: 1).

Com base nestas definições, estaria fora da área de serviços comerciais regulamentados pela OMC os serviços prestados no “exercício da autoridade do Estado” e que não fossem providos de numa base comercial, nem permitissem a competição com um ou mais provedores de serviços.

Apoiado no entendimento da OMC, a respeito do princípio indicado acima, Dias (2003: 822) afirma:

É este dispositivo que levou funcionários da OMC, em setembro de 1998, por meio de um documento então considerado restrito (WTO – 1998 – Council for Trade Services – Background Note by the Secretariat - SCW49, 23/9/98), a defender a tese – em realidade um grande sofisma – segundo a qual, desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial e, em consequência, deve ser regulamentada no quadro da OMC. Trata-se de uma interpretação abusiva de um dispositivo talvez propositadamente redigido de forma ambígua. Ainda que se trate de um bem público, em termos jurídicos, os governos soberanamente têm o direito de delegar as funções que lhe correspondem, a instituições da sociedade civil, tudo dentro de normas e leis, base de um sistema de concessão, delegação ou autorização, normalmente submetido a controles rígidos pela legislação da maioria dos países.

Para Dias (2003), as negociações sobre os serviços educacionais regulados pela OMC começaram em janeiro de 2000. Na reunião de Doha (Catar, novembro de 2001) ficou acertado que os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização propostos antes de 31 de março de 2003. Este calendário se aplica aos serviços em geral e não somente à educação. O prazo final para decisão sobre estas negociações foi fixado: 1º de janeiro de 2005.

Conforme definido no Acordo (OMC. 1994), a lista de serviços contempla: administração das empresas (incluindo serviços profissionais e de computação); comunicações; construção e serviços relacionados; distribuição; educação; meio ambiente; finanças (incluindo seguro de bancos); saúde e serviços sociais; serviços recreativos, culturais e desportivos; transportes e outros serviços não incluídos na lista.

As normas da OMC aplicam-se a todos os níveis de administração nacional. No caso brasileiro, inclui os níveis nacional, estadual e municipal. Sendo as formas de comércio: a provisão além das fronteiras ou do território de um membro ao território de qualquer outro membro; o consumo no estrangeiro; a presença comercial e a presença da pessoa física a outro membro.

No entendimento de Dias (2003: 72) “a OMC não é o foro adequado para a discussão” dos temas educação, saúde, meio ambiente e propriedade intelectual. Desta forma o mundo acadêmico e científico “deve pressionar os governos para que não adotem nenhum compromisso nessas áreas na esfera da OMC”.

Este posicionamento está em oposição ao interesses do capital expressos nas orientações da OMC (uma das instituições internacionais do capital) que considera a educação, a saúde, o ambiente como mercadoria.

A legislação brasileira, na forma em que se encontra na atualidade, não dispõem de mecanismos suficientes para barrar a implantação das regulamentações da OMC no território nacional. Pelo contrário, garante o direito à oferta de educação pela iniciativa privada, ou seja, por provedores particulares.

1.4. O Banco Mundial

O Banco Mundial (BM) é um organismo especializado do Sistema das Nações Unidas. Conforme Coelho (2002) a constituição do BM está diretamente relacionada à dinâmica da Segunda Guerra Mundial. Tanto o Grupo Banco Mundial (GBM) como o Fundo Monetário Internacional (FMI) são produtos do conjunto de articulações, convenções e encontros entre os países aliados na tentativa de criar uma ordem internacional, que privilegiasse a estabilidade financeira e promovesse o intercâmbio comercial.

A Conferência de Bretton Woods teve como pano de fundo o período de intensa instabilidade política e econômica do entre-guerras e a passagem da hegemonia britânica para a norte-americana. Nesta oportunidade foram criados o FMI e o BM.

Segundo Coelho (2002) o Grupo Banco Mundial é composto por cinco organizações: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional (CFI); o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI). Soares (1998) afirma que em 1992 o BM assumiu a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Conforme Soares (1998), o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância deve-se ao volume de seus empréstimos (cerca de 24

bilhões de dólares em 1993), à abrangência de suas áreas de atuação (cerca de 3.660 projetos) e ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Para Soares (1998) os Estados Unidos da América sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial. Nesta relação o BM vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa, sendo que a sua presidência é assegurada aos EUA.

No entendimento de Soares (1998) a avaliação da *performance* do Banco Mundial é extremamente negativa. Pois este financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente.

No Brasil, segundo Soares (1998), o BM vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento: promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. Na década de 1980 o BM e o FMI passaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia e a influenciar a própria legislação brasileira.

Esta influência pode ser exemplificada. O Banco Mundial (1995: 4) sugere:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e aos resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas destinadas a dar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade.

Verifica-se, que na gestão do Ministro Paulo Renato, o Ministério da Educação buscou implementar a redefinição da educação superior. Nesta reconfiguração os princípios sugeridos pelo BM foram contemplados: a) diversificação das instituições de ensino; b) expansão da rede privada; c) diversificação das formas de financiamento das instituições públicas; d) redefinição das funções do governo em relação ao ensino superior; e) adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade. Estes princípios poder ser analisado a partir dos atos legais normativos, expedidos no período.

1.5. O Fundo Monetário Internacional

O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em 1944, pelo Acordo de Bretton Woods. Trata-se de um organismo financeiro da ONU, com sede em Washington-EUA. Seu principal objetivo é corrigir desequilíbrios no balanço de pagamentos dos países-membros que possam comprometer o equilíbrio do sistema econômico internacional. O auxílio do FMI incorre em medidas econômicas ortodoxas de desequilíbrio fiscal e cortes de gastos públicos.

Nesse sentido, na página oficial do FMI está registrado o posicionamento:

The IMF is an organization of 184 countries, working to foster global monetary cooperation, secure financial stability, facilitate international trade, promote high employment and sustainable economic growth, and reduce poverty.

No entendimento de Schilling (2002), o FMI tem sido visto ao longo dos anos, tanto como um notável instrumento regulador e organizador do sistema financeiro internacional, como também uma ferramenta do poder. Utilizada largamente pelos países ricos, especialmente pelos Estados Unidos.

Para Schilling (2002) o FMI acaba moldando e impondo a sua vontade ao restante do mundo. Porém, deve-se entendê-lo como parte de um novo sistema internacional forjado pelos dramáticos acontecimentos provocados pela Segunda Guerra Mundial. O novo ordenamento do mundo do pós-guerra seria caracterizado pela obediência às instituições internacionais regidas pelo princípio democrático, no qual, todos se fariam representar igualmente, sem que nada fosse imposto aos seus integrantes. Neste sentido o Fundo Monetário Internacional seria uma instituição que procurava abrigar todos os países que dele quisessem participar.

Para o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE):

O FMI objetiva evitar que desequilíbrios nos balanços de pagamentos e nos sistemas cambiais dos países membros possam prejudicar a expansão do comércio e dos fluxos de capitais internacionais. O Fundo favorece a progressiva eliminação das restrições cambiais nos países membros e concede recursos temporariamente para evitar ou remediar desequilíbrios no balanço de pagamentos. Além disso, o FMI planeja e monitora programas de ajustes estruturais e oferece assistência técnica e treinamento para os países membros.

O MRE (2004) afirma que durante os anos 1980, em decorrência da crise da dívida externa e da delicada situação do balanço de pagamentos brasileiro, o País recebeu assistência financeira e cumpriu vários programas de ajuste econômicos monitorados pelo Fundo.

As orientações oriundas dos organismos internacionais indicadas exercem influências nas políticas públicas de educação. Neste sentido no item “A Educação Superior na Legislação Educacional Brasileira” busca-se evidenciar esta relação se efetiva, tendo como mediação o Executivo Federal, através do Ministério da Educação.

2. O MEC e as reformas estruturais

Nesta seção a educação superior brasileira é tratada no contexto da reforma do Estado brasileiro, implementada na segunda metade da década de 1990, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Com especial atenção para a política educacional orientada pelo Ministério da Educação no período de abrangência desta pesquisa (1996-2002).

Esta reestruturação, no entendimento de Pereira (1996: 269), tornou-se imperiosa:

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma tornou-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos.

No entanto, no caso da reforma da educação superior, implementada na gestão do Ministro Paulo Renato, os interesses da sociedade brasileira, estão vinculados a interesses externos, conforme aponta Sguissardi e Silva Jr (1997: 34):

[...] as políticas educacionais para a educação superior, formuladas no âmbito do governo, tendem a seguir as orientações dos organismos multilaterais, como o BIRD/Banco Mundial, no contexto da transição de regimes de acumulação – do Fordismo à Nova Ordem Mundial.

Conforme foi demonstrado na análise da legislação educacional pertinente ao sistema federal de ensino, verifica-se que o Governo Federal “por obra do MEC e do MARE, pôs em ação uma reforma da educação superior que se efetiva de modo fragmentário, isto é, através de uma multiplicidade de instrumentos legais [...] sem uma explícita linha diretriz que as articule” (SGUISSARDI e SILVA JR. 1997: 34).

Além da fragmentação e da multiplicidade de atos legais de regulação do sistema, está presente na reforma a lógica de mercado, este entendimento pode ser encontrado em Oliveira (2000: 17), que afirma:

Parece haver, nas atuais políticas de educação superior, uma lógica econômica e produtivista que implica uma remodelação do sistema, especialmente nas universidades federais. Os princípios e as ações básicas dessa reforma, sobretudo na

segunda metade da década de 90, são explicitados, em parte, nos documentos governamentais e textos legais (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres etc.).

A explicitação dos princípios básicos da reforma, presentes na legislação e a efetivação de ações efetivadas pelo MEC interagem com as instituições, no contexto em que as instituições estão inseridas, segundo Menezes (1996: 16):

Há aspectos gerais e outros bastante específicos na composição do cenário social e econômico em que a universidade pública e as demais instituições de ensino superior se desenvolvem, e para os quais contribuem. Do geral ao específico, podemos lembrar, por exemplo, condições de economia nacional e global, que condicionem a demanda por ensino superior; definições políticas nacionais ou estaduais, que proponham a defesa de instituições ou o “enxugamento” do Estado [...].

Para entender melhor a reconfiguração da educação superior brasileira, optou-se por analisar a reforma do Estado brasileiro, ocorrida na segunda metade dos anos 1990. Quando observada num contexto mais ampliado, é possível vislumbrar os movimentos, nos quais, o Brasil esteve imerso nas últimas décadas, sendo estes o pano de fundo para as reformas estruturais.

Neste sentido, Fiori (1996) entende que o impacto de 1979/1982 matou o desenvolvimentismo latino-americano, por meio de quatro choques: 1) o preço do petróleo; 2) as taxas de juros norte-americanos; 3) a recessão mundial; e 4) o afastamento da América Latina do sistema financeiro internacional. Este bloqueio foi a causa principal, pela qual a região foi jogada na década perdida (1980), marcada por estagnação, recessão e mil planos de estabilização.

Além do cenário descrito, segundo Fiori (1996), haviam outros elementos norteadores, isto é, para que os países da América Latina pudessem voltar ao sistema financeiro internacional lhes foi imposto um conjunto de condições: desregulação, privatização, abertura comercial e desmontagem do estado desenvolvimentista. Este retorno se deu no início dos anos 1990, sendo marcado pela renegociação da dívida externa. Nota-se que os países da América Latina recebem o ingresso para voltar ao sistema financeiro internacional, no momento em que houve a financeirização capitalista ou globalização financeira.

Estas condições, segundo Fiori (1996), estão presentes no pacote das reformas estruturais dos países da América Latina: desregulação dos mercados, sobretudo o financeiro e o do trabalho; privatização; abertura comercial, quanto à garantia do direito de propriedade, nos serviços e propriedades intelectuais. Este pacote é imposto aos países latino americanos, quando da renegociação da dívida externa ou pelas condicionalidades para se conseguir empréstimo no sistema financeiro internacional.

Conforme dizer de Fiori (1996), os organismos internacionais e o sistema bancário privado colocaram uma condição de reingresso ao sistema: o país interessado deveria botar em prática as políticas de reformas institucionais.

A exigência de reconfiguração do Estado vai além da simples exigência para o retorno ao sistema financeiro internacional, no dizer de Simionatto (2003: 1):

A discussão sobre Reforma do Estado e Políticas Públicas precisa ser compreendida no contexto da crise global do capitalismo, de sua absorção pelas organizações internacionais e da incidência dessas últimas nas agendas dos Estados nacionais. Os estudos nessa área têm apontado que a influência das ‘nações hegemônicas’ sobre as chamadas ‘nações secundárias’ se expressa através de relações de poder coercitivas, que vão desde a ameaça de retaliação e embargos em várias áreas a incentivos econômicos e financeiros.

As influências das “nações hegemônicas” estão presentes nas orientações das agências financeiras, que exigem do Brasil uma reforma estrutural. Nesta perspectiva, Simionatto (2003: 1) afirma que as principais diretrizes dos organismos internacionais recomendam que a reforma do Estado seja orientada para o mercado, exigindo o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social.

Assim, em virtude da implementação destas orientações, as funções do Estado são alteradas. Simionatto (2003: 1) relaciona as funções do Estado apresentadas pelo Banco Mundial: “a) o estabelecimento de um ordenamento básico; b) manutenção de um conjunto de políticas macroeconômicas; c) investimentos em serviços sociais básicos e infra-estrutura; d) proteção dos grupos vulneráveis e a defesa do meio ambiente”.

Verifica-se que a reforma do Estado no Brasil incorporou as diretrizes do Banco Mundial. Neste sentido na “Apresentação” do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (BRASIL. 1995: 5), afirma:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado [...] o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos [...] o agravamento da crise fiscal e, por consequência, a inflação.

Diferentemente da tese defendida no Plano Diretor: “uma crise do Estado”, encontra-se o entendimento de que estamos em meio a uma grande crise do Capital, que vai além de uma crise fiscal. Neste sentido Peroni (2003: 26) afirma:

O capitalismo vive uma crise estrutural e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Nesse sentido, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação dessa crise, utiliza-se, em larga escala, de sua ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo.

Esta “ofensiva neoliberal” pode ser verificada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995: 11), pois este contempla elementos de superação da crise do capitalismo através do projeto de reconfiguração do Estado:

A reforma do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações [...]

No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos torna-se essenciais. [...] a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).

O Plano Diretor, tendo como princípio “a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos”, apresentou a estrutura organizacional do Estado brasileiro, contemplando os setores do governo:

Quadro 01 – Setores do governo

	FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO	
	Estatal	Pública Não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
Núcleo Estratégico	X			X	X
Atividades Exclusivas	X				X
Serviços Não-Exclusivos	Publicização	X			X
Produção para o Mercado		Privatização	X		X

Fonte: Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.

No Plano ficou estabelecido que o Núcleo Estratégico agrupa as atividades tipicamente de Estado, tais como: o Legislativo, o Judiciário, a Presidência da República, a Cúpula dos Ministérios e o Ministério Público. Nas Atividades Exclusivas foram incluídos a regulamentação, a fiscalização, o fomento, a segurança pública e a seguridade social básica. Nos Serviços Não-Exclusivos estão as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. Na Produção para o Mercado estão as empresas estatais.

Para Simionatto (2003), na concepção em que foi apresentado no Plano Diretor, o Estado é entendido como o provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com a sua capacidade. Enquanto que a sociedade civil, no tocante à reforma do Estado, é compreendida como um dos mecanismos de controle das ações governamentais.

Com base no Quadro nº 1, verifica-se que a educação superior oferecida nas Universidades é entendida como um serviço não-exclusivo do Estado. Portanto, sua forma de propriedade é a pública não-estatal, sendo administrada de forma gerencial. Isto é, a educação superior é um serviço no qual “o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas” (BRASIL. 1995: 25).

No dizer de Simionatto (2003), é no núcleo de “serviços não-exclusivos” que o governo estabelece as premissas da Reforma do Estado. Na sua relação com a sociedade e o mercado, a partir dos seguintes objetivos: transferir os serviços não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais; buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços; buscar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços através dos conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente; fortalecer a parceria entre Estado e sociedade através do contrato de gestão.

Tomando como base o posicionamento de Sguissardi (1997), entende-se que a reforma da educação superior implementada na década de 1990 fez parte de um processo mais amplo e profundo de modernização das instituições sociais com o objetivo de assegurar a hegemonia capitalista a partir de valores produzidos nesta nova etapa deste modo de produção.

Tomando com base as funções de Estado definidas no Plano Diretor, o Ministério da Educação, deflagrou a sua proposta de reestruturação da educação superior. O documento mais importante no contexto desta reforma é a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O posicionamento do Ministério da Educação expresso na publicação *Evolução da educação básica no Brasil (1991-1997)*, ilustra a influência que a reforma do Estado exerceu sobre a educação brasileira. Neste documento está expresso:

A década de 90 tem significado no Brasil um período de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, que abrem novas e promissoras perspectivas de desenvolvimento na sua trajetória rumo ao século XXI. No plano político-institucional, o País avançou na consolidação da democracia, superando instabilidades que marcaram o longo processo de transição do regime autoritário; no campo econômico, vem aplicando desde 1994 um plano bem-sucedido de estabilidade monetária, que conseguiu resultados notáveis no combate à inflação, reduzindo de uma taxa mensal média de cerca de 50% para uma taxa anual que deverá ficar abaixo de 7% em 1997.

Paralelamente, com o objetivo de tornar definitivas essas conquistas da sociedade brasileira, o governo federal está realizando, com indispensável cooperação do Congresso Nacional e sólido apoio da opinião pública, um conjunto de reformas estruturais que implica a redefinição do papel do Estado. Consolidadas por meio de emendas constitucionais, essas reformas têm como metas prioritárias: 1) a

modernização da economia a fim de dotar o País de melhores condições de competitividade no atual processo de globalização; 2) a reestruturação do setor público, nas áreas administrativa, tributária e fiscal; 3) a reorientação das políticas sociais, visando ampliar sua cobertura e alcançar um novo perfil de eficiência e equidade (BRASIL. 1997: 7).

O interesse do Estado pela educação superior, na década de noventa, se apresentou através de ações gerencialistas e pela defesa da reforma das instituições de ensino superior, com enfoque principal nas universidades, estes aspectos foram contemplados na reforma do aparelho de Estado, implementada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

No contexto da reconfiguração da educação superior brasileira, ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990, este presente o Poder Executivo, através do MARE e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e as entidades envolvidas com a educação superior: a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino superior - ABMES; a Associação das Universidades Particulares - ANUP; a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; a Associação de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES.

Estas entidades representam segmentos da educação superior brasileira com interesses diferenciados e por vezes antagônicos entre si. Além destas instituições representativas, há outros agentes interagindo com o Governo Federal na definição das políticas educacionais. Neste sentido, Kruppa (2000) ressalta que as orientações oriundas do Banco Mundial definem que o ensino superior deve ser espaço de atuação exclusiva do setor privado, propondo um sistema de fundos e bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas de renda insuficiente.

No dizer de Peroni (2003) nos anos de 1980 as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do ensino e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. No seu entendimento, os anos 1990 foram marcados por mudanças nessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços.

O Ministério da Educação no seu Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998 (BRASIL. 1995: 25), ao tratar a educação superior, definiu com missão:

fortalecer o ensino superior como elemento estratégico para o desenvolvimento nacional, aumentando a eficiência e a eficácia das instituições e promovendo a

melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão no conjunto das instituições públicas e privadas.

Desta forma, ficou estabelecido que o MEC atuaria no sentido de: transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes; reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam a peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado.

Segundo Pires (2004: 1)

O redesenho institucional do sistema de ensino superior (assim entendido o conjunto de unidades ofertantes - públicas e privadas -, a legislação e os órgãos planejadores e gestores) ocorreu num contexto que combinou a crise fiscal do Estado brasileiro do final do século XX com a avidez por retornos rápidos e fáceis de empresários/entidades sagazes, sob a persistência de um discurso liberalizante que toma a educação como simples prestação de serviços, oferecida num quase-mercado (mercado controlado por agências públicas criadas para assegurar certas características ao "produto", que seriam ameaçadas pela lógica estritamente mercantil de maximização de resultados por parte dos produtores/fornecedores).

Considerando este contexto descrito pelo MEC, observa-se que a política educacional superior implementada a partir da segunda metade da década de 1990 está centrada na autonomia, no financiamento, no currículo e na avaliação das instituições.

Quanto à autonomia das instituições de ensino superior, encontramos em Fávero (2004: 203):

Analisando essa questão a partir dos anos de 1960, verificamos, que a luta por uma legislação universitária de conteúdo democrático não é apenas um problema jurídico-formal, porém, mais que isso, um movimento político pelo fortalecimento da autonomia e democracia universitária. Não desconhecemos que o reconhecimento da autonomia universitária como princípio constitucional _ artigo 207, da Constituição Federal de 1988 – foi um importante, oferecendo possibilidades de defesa das instituições universitárias antes a intervenção do Estado em seus assuntos e em decisões de caráter mais internos.

No entanto, “é pertinente ressaltar que não se pode confundir autonomia com soberania”. Pois a universidade está sujeita aos ordenamentos oriundos do Estado. No entanto, “a defesa da universidade autônoma e democrática passa pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias” (FÁVERO. 2004: 203).

Segundo Fávero (2004), a partir da segunda metade dos anos 1990 de forma cada vez mais explícita a autonomia universitária é entendida dentro da visão mercadológica da educação superior, passando a ser uma alternativa para a expansão.

Para Oliveira (2004: 32):

A autonomia, sem recursos perenes para manutenção do sistema público federal, contribuiria para que as instituições buscassem redefinir sua vocação, já que, para o MEC, o aumento crescente de custos tornaria o sistema financeiramente inviável.

Considerando as condições de financiamento o Ministério da Educação (BRASIL, 1996: 48), propõe: “a autonomia cria uma oportunidade insubstituível para a correção dessas distorções, tornando as instituições financeiramente viáveis e socialmente produtivas”.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao dispor sobre a autonomia didático-científica das universidades e centros universitários do sistema federal de ensino, aprovou o Parecer CNE/CES nº 600, em 3 de novembro de 1997, onde consta:

A autonomia de uma universidade não está nem na mão do Estado, que instituiu e credenciou uma universidade pública, nem nas mãos da mantenedora, que instituiu uma universidade privada credenciada pelo Estado.

A autonomia didático-científica, inerente à universidade, nos termos do espírito da nova LDB é outorgada pela sociedade à instituição e exercida por órgãos colegiados de ensino e pesquisa. A tais colegiados, compostos, majoritariamente, por representantes do corpo docente qualificado, a sociedade delegou a direção acadêmica das instituições, com seu acompanhamento e avaliação pelo Poder Público.

Quanto ao currículo dos cursos de graduação, verifica-se que este componente da política nacional de educação foi contemplado na Constituição, na LDN, no Plano Nacional de Educação e nas regulamentações promovidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), publicou o Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, convocando as instituições de ensino superior para apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu.

Com base no objetivo, apresentado no Edital, as instituições interessadas deveriam definir uma conceituação sobre as Diretrizes Curriculares, a SESu/MEC propôs orientações básicas contemplando: (a) o perfil desejado do formando; (b) as competências e habilidades desejadas; (c) os conteúdos curriculares; (d) a duração dos cursos; (e) a estruturação modular dos cursos; (f) os estágios e atividades complementares; (g) a conexão com a avaliação institucional.

As propostas de diretrizes curriculares dos cursos de graduação encaminhadas instituições de ensino superior, foram analisadas pelas Comissões de Especialistas de cada área, que apresentaram, culminando em uma proposta da área.

A proposta de cada comissão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para apreciação nos termos da Lei nº 9.131/95. Naquela casa houve vários embates com maior ou menor grau de intensidade, próprio de cada área. Tanto que até o momento (quase 8 anos após a publicação do Edital nº 4/97), as Diretrizes do Curso de Pedagogia e outros não foram aprovadas pelo CNE.

Quanto à conexão das diretrizes curriculares com a avaliação institucional, as orientações básicas da SESu, expressas no Edital nº 4/97, contemplava:

As Diretrizes Curriculares devem contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Desta forma, deverão ser consideradas pela SESu/MEC nos processos de credenciamento de instituições, de autorização e reconhecimento de cursos, bem como nas suas renovações, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade. Além disso, deverão nortear o processo de avaliação institucional, notadamente no âmbito do PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB).

As Diretrizes Curriculares Nacionais já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação são obrigatórias aos respectivos cursos, isto é, obedecem ao princípio do currículo de base nacional. Nota-se que elas contemplam os elementos indicados pela SESu nº 4/97, especificamente, a exigência previsão de mecanismos de auto-avaliação nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Desta forma, verifica-se que a autonomia universitária, na reforma posposta pelo MEC na segunda metade dos anos 1990, articula-se com ampla avaliação do desempenho institucional (de responsabilidade do Estado avaliador), com o currículo de base nacional e com novos mecanismos de financiamento.

Quanto aos elementos e aspectos enfocados pelo Governo Federal para a avaliação dos cursos e instituições serão tratados no decorrer da análise, pois estes constituem o foco central desta pesquisa.

3. A educação superior na legislação educacional brasileira

Os principais atos normativos que regulamentam a política nacional de educação superior no período de 1995-2002 são: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.131/95, que extinguiu o Conselho Federal de Educação, criou o Conselho Nacional de Educação e instituiu o Exame Nacional de Curso (ENC); a Lei 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha e nomeação dos dirigentes das instituições de ensino superior públicas e

privadas; a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 9.448/97, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em autarquia federal e a Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação.

As diretrizes e bases da educação superior foram contempladas em instrumentos normativos específicos, tais como: o Decreto nº 2.026/96, que estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior; o Decreto nº 2.208/98, que normatiza a educação profissional; o Decreto nº 2.306/1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino; o Decreto nº 2.406/97, que define o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; o Decreto nº 2.494/98, que fixa as normas referentes à educação à distância; o Decreto nº 3.276/99, que trata da formação de professores para a educação básica e o Decreto nº 3.860/01, que ao disciplinar o Sistema Federal de Ensino, revoga o Decreto nº 2.306/1997.

A regulamentação presente nos decretos indicados foi detalhada pelo Ministério da Educação, que no âmbito de sua atuação, publicou inúmeras portarias, disciplinando as matérias pertinentes neles contidas. De igual forma o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu pareceres e resoluções específicas aos temas relevantes e pertinentes a sua competência. Seguindo a mesma dinâmica, o Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (INEP) publicou portarias definindo os procedimentos operacionais afeto às suas atribuições. No âmbito de cada sistema estadual, também foram normatizados os princípios legais definidos pela legislação federal.

Considerando o propósito desta pesquisa, serão analisados os dispositivos legais específicos ao ordenamento da Educação Superior presentes na Constituição, nas Leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação superior (Leis nº 9.131/95 e nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) e nos Decretos nº 2.026/96, nº 2.306/97 e nº 3.860/01.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estão estabelecidos os princípios da educação nacional. São transcritos aqueles aplicáveis à educação superior:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país. [...]

Disposições transitórias [...].

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

Em relação às garantias dos direitos sociais do cidadão, especificamente o direito à educação, verifica-se que “a Constituição Federal de 1988 incorpora em vários aspectos *mais do que a ordem permitia*, mas sua efetivação ainda está aquém do que se poderia exigir” (CURY, FÁVERO e HORTA. 2001: 27). Isto porque “a batalha real não se esgota na consagração de direitos e princípios, mas começa realmente com eles, passando necessariamente pela estruturação de uma instrumentalidade tal que permita a cobrança de sua implementação” (PILATTI. 2001: 299).

Neste sentido é necessário “proteger [os] direitos conquistados tanto contra seu esquecimento real ou político, quanto contra as forças possessivas da exploração capitalista que aspiram maior espaço de manobra para se desvencilharem de controles públicos ou sociais” (CURY, FÁVERO e HORTA. 2001: 28).

Um exemplo deste enfrentamento no campo educação superior se explicita em relação à expansão das universidades públicas. Em 1988 ficou, constitucionalmente, assegurado que em 10 (dez) anos “as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. No entanto esta garantia foi suprimida pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Nesta Emenda não foi contemplada a educação superior. Assim, a previsão de expansão da educação superior pública foi neutralizada.

A Emenda Constitucional nº 14, segundo Ribeiro (1997: 8): “criou bases mais amplas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, objetivando remuneração condigna do magistério”. Esta emenda foi proposta pelo Ministério da Educação para atender ao interesse do Governo Federal de implantar as reformas educacionais iniciadas em 1995.

Para Sguissardi e Silva Jr. (1997: 34), o Governo Fernando Henrique Cardoso, “por obra do MEC e do MARE, pôs em ação uma reformada da educação superior que se efetiva de modo fragmentário, isto é, através de uma multiplicidade de instrumentos legais [...] sem uma explícita linha diretriz que as articule”.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), verifica-se que Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214, determina “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. Esta obrigatoriedade foi contemplada na Lei nº 9.394/96, no artigo 9º determina que a “União incumbir-se-á de [...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. A LDB, também definiu o prazo para o encaminhamento elaboração do Plano:

Art. 87 – é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no Prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”

Conforme enfatizado na Exposição de Motivos nº 221, de 16 de dezembro de 1997, o Ministério da Educação entendeu que a apresentação do “projeto ao Congresso Nacional representa o ponto culminante de um processo cujo objetivo permanente foi o de dotar o sistema educacional brasileiro de um conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do País, com vista ao resgate de uma dívida historicamente acumulada”.

Quanto ao envolvimento entes federativos na fase de elaboração da proposta apresentada pelo MEC, o INEP (BRASIL. 1998: 6) afirma:

Esta proposta é resultado de um processo aberto e democrático que se desenvolveu ao longo de 1997, com consulta aos diferentes agentes públicos e atores sociais diretamente envolvidos com a questão educacional. Nesta etapa, constituíram-se interlocutores privilegiados o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que articulam as secretarias estaduais e municipais de educação, instâncias governamentais às quais caberá importante parcela de responsabilidade pela execução do Plano.

Segue afirmando:

Além do envolvimento efetivo destas entidades, fator fundamental para a mobilização verificada nos estados, também foram valiosas as contribuições e críticas apresentadas por diferentes organizações acadêmicas, associações profissionais e representações nacionais dos segmentos mais atuantes da área educacional. Com o objetivo de garantir a participação dos setores tradicionalmente refratários ao diálogo, o MEC foi bastante flexível, dilatando prazos para as quais todos foram convidados.

A Proposta do Executivo foi enviada ao Congresso Nacional em 11 de fevereiro de 1998, através da Mensagem 180/98, relativa ao Projeto de lei que “institui o Plano Nacional de Educação”. Assim, teve início sua tramitação na Câmara dos Deputados com o Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, que “foi apensado ao PL nº 4.155, em 13 de março de 1998” (BRASIL. 2001).

Quanto ao Projeto de Lei nº 4.155/98, verifica-se que:

A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e II Congresso Nacional de Educação – CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil.

Segundo Belloni (s/d: 1):

O PL submetido pela oposição não era a proposta de um grupo de parlamentares, mas o fruto de um intenso debate de dois anos, promovido pelas principais entidades educacionais do País, algumas de caráter sindical (como a CNTE e a ANDES), outras representativas dos estudantes (como a UNE e a UBES) e, outras ainda, de caráter científico, relacionadas a estudos e pesquisas na área de educação (como a ANPEd e a ANPAE). As propostas contidas neste Projeto de PNE representavam o acordo de educadores brasileiros e de outros setores sociais que o apresentaram como um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa.

Após tramitação no Legislativo Federal, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional, sendo sancionada pelo Presidente da República, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que o aprovou.

Observa-se que a Proposta encaminhada pelo Executivo teve prevalência. No entendimento de Belloni (s/d: 1):

A tramitação na Câmara e no Senado foi caracterizada por forte pressão do Executivo para manutenção do conteúdo de sua proposta. Os relatores, tanto na Câmara como no Senado, foram deputados membros da base de apoio do Governo, o que garantiu a prevalência das teses governamentais. Algumas pequenas exceções significativas foram, em sua maior parte, objeto de vetos por parte do Presidente da República, apesar de terem sido negociadas pelos relatores, principalmente na Câmara, que só as incorporaram porque havia acordo para tanto.

O PNE, tratando da educação superior afirma que este nível de ensino no Brasil, enfrenta “sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”.

Nesta perspectiva, o PNE fixou os objetivos e metas da educação superior:

4.3 Objetivos e Metas

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.**
2. (VETADO)
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.*
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.**
5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.**
6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.*
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.**
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.**
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*
12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.**
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.*
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.**

17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.**

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.**

20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.**

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.

22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

4.4 - Financiamento e Gestão da Educação Superior

24. (VETADO)

25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.**

26. (VETADO)

27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.

28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.**

29. (VETADO)

30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.**

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.*

32. Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários.**

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.**

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.**

35. Observar, no que diz respeito à educação superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos.

As metas que possuem a indicação * (um asterisco) dependem da iniciativa da União e aquelas com ** (dois asteriscos) exigem a colaboração da União com outros setores governamentais e não-governamentais.

Observa-se que das trinta e cinco metas (objetivos) específicas da educação superior 4 (quatro) foram vetadas pelo Executivo e uma (a 35) amplia as articulações deste nível de ensino, com a educação básica modalidades de ensino, ao definir que a educação superior deve: “observar”, também, as metas fixadas para a educação a distância, a formação de professores, a educação indígena, a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Quanto aos vetos do Executivo ao PNE, Belloni (s/d: 1) destaca que sete dos nove vetos apoiam-se em dois argumentos: “a) - fere o artigo 165 da Constituição Federal e b) - contraria os artigos 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000)”.

No tocante à educação superior, observa-se que foram vetadas as metas 2, 24, 26 e 29, do item 4 do PNE. As quatro estão relacionadas diretamente com os gastos públicos, isto é, com o investimento em Educação superior pelo Governo Federal.

Quanto à meta 2: “ampliação da oferta de ensino superior público de modo a manter a proporcionalidade atual, isto é 40% das vagas”, verifica-se que as razões do veto foram: Não existe previsão no PPA, nem na Lei Orçamentária. Incompatível com a Constituição Federal (art. 165, § 4º - Planos e Programas devem ser elaborados em consonância com PPA e aprovados pelo Congresso).

A respeito da meta 24 – “criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, com 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino”, verifica-se que as razões do veto foram: Incompatível com art. 165, § 4º, da CONSTITUIÇÃO FEDERAL e com o PPA, que “apresenta hipóteses diferentes para distribuição dos recursos entre os níveis de ensino”.

Já a meta 26 – “ampliação do crédito educativo” foi vetada com base nas seguintes razões: A proposta ensejaria atendimento de 396 mil alunos, muito mais do que o FIES, que prevê 160 mil alunos entre 2000 e 2003. Não há previsão de recursos. Descumprimento Lei Complementar 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal).

Enquanto que a meta 29 – “financiamento à pesquisa científica e tecnológica”, verifica-se que as razões do veto foram: “contraria o interesse público por não respeitar o disposto

na Lei de Responsabilidade Fiscal, já que a proposição não indica as fontes de compensação desse aumento continuado de despesas”.

Para Belloni (s/d: 6) os argumentos usados pelo Executivo para justificar os vetos às metas do PNE, não possuem consistência, pois:

Os vetos, na verdade, expressam o não compromisso do Governo Federal com a educação e o desenvolvimento científico-tecnológico do País. Argumentar que maior investimento em educação, em pesquisa, na melhoria da carreira para trabalhadores em educação, no aumento do custo-aluno, são ações que, por ferirem a política de ajuste - expressa na Lei de Responsabilidade Fiscal - ‘contrariam o interesse público’, como está expresso em 5 das 9 justificativas de veto, é um claro indicador de desinteresse e descompromisso com a educação.

Em momento anterior à elaboração e aprovação do PNE, houve a definição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para Ribeiro (1997: 9) “Saiu, afinal, depois de oito anos de parto [...] sancionada pelo Presidente da República [...] em ato solene propõe que a nova Lei de Diretrizes e Bases seja chama de Lei Darcy Ribeiro”. Quantos aos embates ocorridos no período de elaboração e discussão do projeto de lei, afirma:

É uma boa lei, tenho certeza. Tanto melhor porque corremos grave risco de que o corporativismo e o sectarismo impusessem ao Brasil um lei enxundiosa e medíocre. Felizmente, o Senado aprovou um texto enxuto, libertário e renovador. A Câmara dos Deputados o acolheu quase inteiro e até melhorou com emendas do Relator, Deputado Jose Jorge (RIBEIRO. 1997: 9).

Para Sguissardi e Silva Jr. (1999: 10) o Governo Fernando Henrique:

no âmbito jurídico, tem agido com presteza, primeiramente antecipando à Lei de Diretrizes [...] Em seguida, através da atuação muito específica e coordenada junto ao Congresso Nacional no objetivo de aprovação do projeto de LDB de Darcy Ribeiro, no qual se destaca o capítulo sobre a Educação Superior, em cuja elaboração e defesa concentram-se os esforços deste Ministério e de seus melhores especialistas.

O Capítulo da Educação “é uma espécie de plataforma legal a dar guarida presente e futura a uma série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e mentores patricios da *modernização* do sistema de educação superior do país” (SGUISSARDI e SILVA JR. 1999: 36).

Os definidores da política de educação superior tinham como base os seguintes princípios ou pressupostos: “o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado” (SGUISSARDI e SILVA JR. 1999: 36).

Durhan (1995: 9) aponta as possibilidades de atendimento desta demanda:

É necessário que haja uma associação entre o ensino e a pesquisa no conjunto do sistema, mas é perfeitamente possível atender uma parte grande dessa demanda através de estabelecimentos de ensino superior de outro tipo, como institutos tecnológicos, com cursos de curta duração, com pós-secundário diversificado. Creio que a diversificação do sistema e a necessidade de pensar o atendimento geral da população através de múltiplas formas de instituições de ensino superior são hoje elementos cruciais.

A respeito do novo ordenamento da educação superior brasileira, Franco (1998: 5), na apresentação da obra “O credenciamento e a situação atual da IES: capacitação docente, pesquisa e avaliação”, afirma:

A melhor maneira de enfrentar o processo de credenciamento proposto pelo Ministério da Educação proposto pelo Ministério da Educação e Desporto consiste em trilhar de forma competente e corajosa os caminhos que conduzem à melhoria da qualidade do ensino. Desenvolver um grande projeto institucional orientador das atividades de ensino, pesquisa e extensão; rever e aperfeiçoar os currículos; capacitar docentes e técnicos; e, investir na infra-estrutura e nos laboratórios de alto nível, são partes desses caminhos.

Segue um detalhamento dos dispositivos que tratam da educação superior. Em relação à demanda a LDB define que é o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (inciso V, do art. 4º).

Verifica-se que o princípio do “mérito individual” adotado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos foi contemplado na Lei nº 9.394/96, enquanto mecanismo enfrentamento da demanda por educação superior. Neste instrumento normativo o processo seletivo constitui-se mecanismo imprescindível para o acesso aos cursos e programas de nível superior, independentemente da forma de ingresso: vestibular, transferência, portador de diploma de nível superior, aluno especial, matrícula em disciplinas (artigos 44, 49 e 50).

Considerando que há uma relação entre a educação básica e a superior, ficou estabelecido que a universidade, ao deliberar sobre o processo seletivo destinado aos egressos do ensino médio, deve ponderar a respeito dos efeitos dos critérios e normas de admissão sobre este nível de ensino, para tanto deve articular-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (artigo 51 da LDB).

As alternativas de articulação no campo educacional não ficaram circunscritas às iniciativas de relacionamento entre as universidades e os sistemas de ensino. No campo da avaliação, ficou definido que a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a

definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino (Inciso VI, do artigo 9º, da LDB). Também é dever da União assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (Inciso VIII).

Verifica-se que as finalidades da educação superior são definidas no artigo 43 da LDB. Enquanto que a sua abrangência é contemplada no artigo 44, sendo indicados os cursos e programas que compõem o nível superior, a saber: cursos sequenciais por campo do saber, graduação, pós-graduação (programas de mestrado e doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros) e extensão.

Quanto ao princípio de coexistência de instituições de ensino garantido Constituição (artigo 206), a LDB assegurou que a educação superior será ministrada em instituição pública ou privada (artigo 45). Para tanto, será necessário o credenciamento da instituição e o reconhecimento do curso, sendo estes atos renovados periodicamente, após processo regular de avaliação (artigo 46 da LDB).

O legislador também se ocupou de definir os elementos da administração acadêmica: a duração do ano letivo regular; as condições de ofertas dos cursos que devem ser informadas aos ingressantes e observadas pela instituição e a possibilidade de antecipação da terminalidade de curso ou disciplina aos alunos com extraordinário aproveitamento, sendo enfatizada a necessidade da oferta de cursos no período noturno (artigo 47 da LDB).

Enquanto que o artigo 48 trata da validade nacional dos diplomas de nível superior expedidos por instituições nacionais, tendo definido que a revalidação de títulos de graduação expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras é uma prerrogativa exclusiva das universidades públicas.

Conforme expresso no artigo 49, a transferência de alunos entre as instituições de ensino superior decorrerá de processo seletivo, observando a existência de vaga e a afinidade entre os cursos de origem e destino. No entanto, a transferência *ex-officio* se dará na forma da Lei nº 9.536/97.

Verifica-se que os princípios de gestão e a caracterização da instituição universidade foram definidos no artigo 52 da LDB. Sendo a autonomia universitária, as atribuições dela decorrentes e as competências dos colegiados de ensino e pesquisa definidos no seu artigo 53.

As universidades mantidas pelo Poder Público, gozarão (na forma da lei) de estatuto jurídico especial para atender às suas peculiaridades de estrutura, organização e financiamento (artigo 54 da LDB). Sendo que os recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino superior mantidas pela União serão assegurado no Orçamento Geral da União (artigo 55 da LDB).

Conforme definição constante do artigo 56 da LDB, a gestão das instituições públicas de educação superior obedecerá ao princípio da gestão democrática, garantida a existência de órgãos colegiados e deliberativos, com participação dos segmentos institucional local e regional. No entanto, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos nos órgãos colegiados e comissões, bem como na escolha de dirigentes. Enquanto que a carga horária semanal mínima dos professores (8 horas) foi estabelecida no seu artigo 57.

O artigo 88, combinado com o 52 da LDB estabelecem que cada universidade dispõe de oito anos para adequar o seu corpo docente aos indicativos expressos na LDB: no mínimo, um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço em regime de tempo integral.

Os dispositivos da Lei nº 9.394/96, referentes à educação superior nos termos em que foram elaborados, constituíram-se em uma “adequada moldura jurídica para a maioria das propostas de reforma implementadas pelo Governo Federal [...] a generalidade e flexibilidade da LDB, como guarda-chuva protetor das reformas pontuais, possibilitam ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias” (SGUISSARDI e SILVA JR. 1999: 38/39).

A reforma da educação superior iniciou antes mesmo da promulgação da LDB, em 1996. Neste sentido a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, além de extinguir o Conselho Federal de Educação e criar o Conselho Nacional de Educação, tratou da avaliação da educação superior, instituindo o Exame Nacional de Cursos:

Art. 3º [...] o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no §1º do artigo 2º serão também utilizados, pelo Ministério da Educação, para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem elevação da qualidade dos docentes.

Para Franco (1998: 9) a Lei nº 9.131/95, “alterando dispositivos da antiga LDB para criar o Conselho Nacional de Educação [...] vai além daquilo que prevê a Constituição vigente, pelo menos no que respeita ao ensino de livre iniciativa”. Entende que esta Lei:

Cria quatro figuras distintas e especialmente definidas, para além do que prescreve a Constituição Federal: autorização (explícita na constituição), reconhecimento, credenciamento e recredenciamento periódico. As três últimas espécies parecem decorrer do pensamento do legislador quanto ao que seja avaliação de qualidade.

Seguindo os princípios da avaliação da qualidade definidos na Lei nº 9.131/95, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, disciplinou a avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, estabelecendo os procedimentos a serem observados no processo avaliativo. Para tanto, foram fixados: os indicadores de desempenho; os aspectos a serem considerados pela comissão externa designada pela SESu; as dimensões a serem observada quando da avaliação dos cursos de graduação, através da análise das condições de oferta e a responsabilidade da SESu para consolidar e compatibilizar os resultados dos vários procedimentos avaliativos.

Neste ato legal foi reafirmada a competência da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliar os cursos de mestrado e doutorado.

Com o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, foi regulamentado o sistema federal de ensino. Este ato normativo, ao tratar da tipologia das entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, estabeleceu:

Art. 1º. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. [...].

Art. 3º. As entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações não poderão ter finalidade lucrativa e deverão adotar os preceitos do art. 14 do Código Tributário Nacional, do art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, do art. 1º do Decreto nº 752, de 16 de fevereiro de 1993, e da Lei nº 9.429, de 27 de dezembro de 1996 [...].

O mesmo decreto, ao tratar dos estabelecimentos de ensino superior, define a natureza jurídica das IES:

Art. 5º. As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nos termos do art. [19] da Lei nº 9.394, de 1996, classificam-se, quanto à natureza jurídica, em:
I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União;
II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 6º. As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, criadas e mantidas pela iniciativa privada, classificam-se pelo regime jurídico a que se

submetem as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que as mantêm e administram.

Art. 7º. As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

Para Sguissardi e Silva Jr. (199: 39) o Decreto nº 2.306/97 “consegue finalmente tornar realidade o *desideratum* de todos aqueles que há mais de uma década vinham lutando para instaurar no sistema universitário brasileiro a distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino”.

Neste instrumento legal ficou garantida a possibilidade de expansão e diversificação de instituições de ensino superior, pois os limites anteriores foram retirados. Dentre as exigências expressas na legislação anterior, destaca-se: para ser mantenedora de estabelecimento de ensino superior particular era necessário ser entidade constituída na forma de associação ou fundação (Artigo 85, da Lei nº 4.024/61).

Conforme indicado a partir da publicação do Decreto nº 2.306/97, o ente mantenedor de IES pode ser pessoa física ou jurídica. Quando pessoa jurídica de direito privado “poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial”.

Para Sguissardi e Silva Jr. (1999: 39) o Decreto nº 2.306/97 “estabelece distinções inéditas para o sistema de educação superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Ele põe a nu o que o artigo 45 da LDB encobria”. Eis as distinções definidas no Decreto:

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classifica-se em:

I – universidades;

II – centros universitários;

III – faculdades integradas;

IV- faculdades;

V – institutos superiores ou escolas superiores (Artigo 8º, do Decreto nº 2.306/97)

Verifica-se que dentre as cinco classificações indicadas, apenas as universidades “caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 9º). Os “centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido”; com

“autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas” (artigo 12). As demais instituições não foram caracterizadas no Decreto nº 3.860/96.

Esta diversidade de instituições presentes no cenário da educação superior brasileira, decorre da reforma educacional implementada na segunda década de 1990, conforme entendimento de Oliveira (2000: 31):

Na reforma atual, entende-se que o modelo único esgotou-se e é incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial [...] já que é inerte e bastante impermeável às demandas, exigências e desafios contemporâneos. Por isso, para o Governo Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial, as universidades, possam redefinir sua finalidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho.

Posteriormente, com a publicação do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, os Decretos analisados anteriormente foram revogados. Este Decreto ao dispor sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, manteve a mesma organização acadêmica anterior, com ligeira aglutinação, isto é, as faculdades integradas, as faculdades, os institutos ou escolas superiores mantidas no mesmo nível de classificação. Quanto à classificação das entidades mantenedoras e natureza jurídica dos estabelecimentos de ensino de nível superior, verifica-se que não alteração substancial.

Além de tratar da organização do ensino superior, o Decreto nº 3.860/01, regulamentou os processos avaliativos dos cursos e instituições pelo ensino superior pelo Poder Público.

4. A avaliação na educação superior brasileira

Na sociedade contemporânea (capitalista e globalizada) a avaliação se ocupa da obtenção de informações relativas à qualidade dos objetos mensuráveis. A categoria qualidade está diretamente ligada aos produtos (mercadorias) produzidos pelas organizações capitalistas. Os procedimentos, as normas, os instrumentos e a certificação são mecanismos específicos de regulação e adequação das mercadorias às funções e finalidades a que se destinam.

No entendimento de Schwartzman (1989) a existência de processos avaliativos é o principal instrumento para o desenvolvimento de um “mercado de qualidade”. Para ele uma fábrica que produz um produto que o mercado não compra, ou que perde seus melhores funcionários por

não lhes dar condições adequadas de trabalho, perde competitividade e é forçada a melhorar seu desempenho ou fechar as portas.

Para Juliatto (1988: 15), ao abordar o tema “A complexa tarefa de avaliar as universidades”, afirma que:

A noção de valor é crucial em avaliação. De fato avaliar significa atribuir um valor. Há que se considerar que a educação superior é, fundamentalmente, baseada em valores. [...] o conceito de qualidade é complexo, multidimensional e variado, a sua avaliação deve ser feita por métodos abrangentes e também variados, capazes de captar os seus diversos ângulos.

Diante da complexidade da avaliação, verifica-se que o juízo de valor presente nos processos avaliativos se sustenta nos princípios da qualidade necessária. As justificativas para a aplicação de procedimentos avaliativos estão relacionadas a um padrão de qualidade dos produtos, indivíduos e relações sociais. Os padrões, critérios e indicadores de qualidade são definidos com base nos objetivos e propósitos dos avaliadores, sendo estes agentes sociais a serviço de um determinado segmento da sociedade.

Por serem instrumentos que estão presentes em todos os setores da vida humana e social, verifica-se que os produtos, os homens, o ambiente, as atividades e as relações são avaliados em todos os momentos, nas mais diversas situações. Sendo que os avaliadores utilizam os mais variados métodos, técnicas, procedimentos, instrumentos e processos avaliativos, visando a obtenção dos resultados esperados.

Quanto aos processos avaliativos presentes na história da humanidade, Martins (s/d: 2), ao tratar da “Qualidade e Autonomia na Universidade Brasileira” argumenta:

... a filosofia foi a primeira e, por muito tempo, a única a refletir sobre a qualidade. A proposta aristotélico-tomista, a kantiana, a hegeliana e a marxista se ocuparam da qualidade, na sua visão, na sua explicação do mundo, da vida, da história, nas suas sistematizações. Pensem nas dez categorias de Aristóteles, nas dez de Kant... pensem nas leis da dialética, nomeadamente, na segunda lei: passagem da quantidade à qualidade. Todas as linhagens filosóficas supracitadas (mas não só elas) colocam realce na categoria qualidade.

Com o advento dos sofisticados sistemas informatizados, foram ampliadas a capacidade e a possibilidade de desenvolvimento de uma infinidade de ferramentas voltadas para a coleta, tratamento e armazenamento de dados. Desta forma, o volume de informações disponíveis e os resultados obtidos com a efetivação dos instrumentos e métodos avaliativos tornaram-se surpreendentes.

Um outro aspecto importante que merece destaque é o fato da avaliação está presente também na pesquisa técnica e científica. Nestes campos do conhecimento os processos avaliativos são entendidos como procedimentos sistemáticos de análise de um determinado objeto. Neste particular se revestem das formalidades e rigores metodológicos exigidos pela ciência.

Enquanto pesquisa, os processos avaliativos são elaborados em conformidade com um determinado método, que se compõe de níveis hierárquicos distintos, apresentando graus de complexidade específicos e exigindo técnicas e procedimentos de análise sofisticados. Neste caso, há padrões e indicadores estabelecidos em atos normativos específicos.

Tratando, especificamente, dos processos avaliativos aplicáveis ao campo educacional, nota-se que há uma distinção entre avaliação institucional e avaliação educacional. Ao abordar esta distinção Belloni (1998), afirma que a avaliação educacional se refere à avaliação da aprendizagem ou do desempenho escolar e à avaliação de currículos; enquanto que a avaliação institucional se destina à avaliação de instituições ou políticas. Sendo que a avaliação institucional em educação busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social.

No dizer de Belloni (1998), a avaliação institucional tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. Refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural na qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação.

Quanto à aplicabilidade da avaliação institucional na educação superior, encontra-se em Santos Filho (1995) o entendimento de a avaliação institucional, quando usada em consonância com a especificidade da universidade, pode tornar-se instrumento importante para o aprimoramento de suas tarefas, para tomada de decisão e para seu planejamento estratégico.

No entendimento de Santos Filho (1995), a prestação de contas periódicas de desempenho à sociedade, a tomada de decisão fundada no autoconhecimento de suas limitações e potencialidades e o plano de aperfeiçoamento e crescimento baseado na experiência do passado e na visão do futuro desejado são ferramentas sustentadas pela pesquisa e avaliação institucional.

Entende que é relevante preservar a universidade como uma instituição humana de aprendizagem, para tanto é necessário que a avaliação não destrua seu caráter básico, mas venha para aprimorá-la e aperfeiçoar a qualidade de sua atuação.

Conforme apresentado por Joan S. Strak (1999), no artigo “Avaliação em Instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos”, o termo avaliação é usado no sentido de processo de análise e acompanhamento de uma iniciativa, com emissão de um julgamento a respeito da eficácia. No seu entendimento avaliação abrange vários processos conduzidos em diversos níveis organizacionais: verificação dos resultados obtidos pelo aluno, revisão de programas ou auto-avaliação, avaliação de desempenho docente e funcionamento das unidades e serviços. Segue descrevendo os objetivos da avaliação em instituições de ensino superior, a saber: avaliação voltada para o aperfeiçoamento e decisões sobre programas; avaliação com fins de prestação de contas e avaliação como forma de pesquisa.

Gardner (1994) identifica a necessidade da compreensão de abordagens alternativas de avaliação. Para ele as cinco definições básicas de avaliação são: avaliação como mensuração; avaliação como julgamento profissional; avaliação como verificação da congruência entre desempenho e os objetivos (ou padrões de desempenho); avaliação como tomada de decisão; avaliação independente de objetivos (avaliação responsiva). Indicando os seus pressupostos básicos e as características que as distinguem. Apresenta as principais vantagens e desvantagens de cada uma.

A avaliação da educação superior quando focada no desenvolvimento individual de cada curso (ensino, pesquisa e extensão), nas condições de infra-estrutura do curso, no resultado dos alunos nas áreas de conhecimento, nos resultados do Exame Nacional de Curso, nos programas de mestrado e doutorado (avaliação conduzida pela CAPES, com metodologia própria) não se constitui em avaliação institucional, pois são processos avaliativos de um determinado segmento da instituição.

Os dispositivos legais analisados neste capítulo demonstram que a avaliação educação superior constitui um instrumento estratégico na definição da política educacional. Ela é utilizada pelo Governo Federal como uma das estratégias da política de educação superior, visando a consolidação do estado avaliador. Neste contexto a avaliação institucional contribui com o entendimento de que as instituições de ensino superior, além de serem avaliadas pelo Estado,

também desenvolvem os seus processos de auto-avaliação, que pode contribuir para a melhoria do padrão mínimo de qualidade da instituição.

Analisando os instrumentos de coleta de dados utilizados pelo MEC em período anterior a implantação dos processos avaliativos analisados nesta pesquisa, verifica-se que nas apresentações dos Manuais de Instruções (BRASIL 1987 e 1995), estava registrado o entendimento do Ministério da Educação em relação aos dados estatísticos obtidos junto às Instituições de Educação Superior, através de questionários específicos:

Este questionário é parte dos levantamentos anuais sobre Educação e Desporto realizados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura – SEEC, órgão da Secretaria Geral do Ministério da Educação, para atender solicitações sobre o Ensino Superior, dos órgãos do MEC, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

Verifica-se que os dados coletados pelo MEC, especificamente no período de 1987 e 1995, atendiam a exigência de informações estatísticas sobre a educação superior no Brasil, dentre os interessados nestas informações encontra-se a UNESCO.

Considerando este fato, conclui-se que os instrumentos de coleta e disponibilização de dados estatísticos e os mecanismos de avaliação quantitativa estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

Observa-se que a política de avaliação da educação superior implementada pelo MEC, também guarda estreita relação com o propósito de disponibilizar informações precisas e atualizadas aos interessados. Dentre eles as famílias, os órgãos do governo, os investidores e os órgãos internacionais.

Portando, de um lado o Estado avaliador define os padrões mínimos de qualidade e de outros as instituições de ensino superior se empenham na busca de conceitos que a coloquem entre as melhores do setor, assim os “certificados de qualidade” obtidos através da avaliação oficial, funcionam como instrumentos valiosos na definição do marketing da IES. No período de existência do Exame Nacional de Cursos (1997 a 2003), o foco das atividades desenvolvidas pelos cursos e a propaganda da instituição se pautaram nos resultados obtidos neste Exame e nos conceitos atribuídos pelas Comissões de verificação *in loco* instituídas por órgãos do BRASIL.

Afonso (2000: 122), ao tratar das ações do Estado avaliador, afirma:

[...] tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controle central (nomeadamente sobre o currículo escolar), a avaliação tivesse, de forma congruente, sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de

contas relacionadas com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos [...] Se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

O texto do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, no seu Capítulo IV, que trata “Da Avaliação” de cursos, programas e instituições de ensino superior, definiu que:

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior [...];

II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior [...]

III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das Condições de oferta dos cursos superiores [...].

As ações a serem efetivadas pelo MEC, visando a regulação e o controle das instituições, resultante de processos avaliativos, são explicitadas no parágrafo 2º, do artigo 17, do Decreto nº. 3.860/01, onde consta: “As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores”.

Houve oposição a esta forma de conduzir a avaliação. Uma delas pode ser encontrada em Franco (1998: 15), que ao trata do credenciamento periódico de instituições de ensino superior, assevera:

Já afirmei que a avaliação de qualidade constitui-se num anseio social que acaba por não distinguir a dependência das instituições – públicas ou particulares. A avaliação da qualidade é determinação constitucional e não se confunde com o reconhecimento periódico e/ou credenciamento.

Os elementos analisados neste item demonstram que, na gestão do Ministro Paulo Renato, o Governo Federal implementou ações avaliativas com componentes voltados para aspectos burocráticos, porém, o processo avaliativo da educação superior deflagrado pelo MEC atendia a dois propósitos específicos, porém intercambiáveis: (1) a avaliação tinha como propósito o controle e a regulação do sistema federal de ensino; (2) os dados e informações referentes à IES e seus cursos destinavam à alimentação de um banco de dados gerenciado pelo INEP, com propósito de atender aos interessados nacionais e internacionais.

Assim, a avaliação da educação, a partir de 1995, ocorreu em conformidade com a situação posta naquele momento histórico, no qual, o Brasil vivenciava uma profunda reestruturação

do aparelho de Estado. Os processos avaliativos implementados pelo MEC reforçaram o papel do estado avaliador e legitimaram o poder estatal sobre as instituições de ensino superior.

Dessa forma, estabeleceu-se uma relação avaliativa burocrática, na qual, o MEC exerce o controle avaliativo e as instituições movidas pela necessidade de obter determinado grau de “excelência”, acatam as determinações do Sistema Federal de Ensino definidas nos instrumentos e mecanismos avaliativos presentes na política nacional de avaliação.

5 - Conclusões

Neste capítulo foram apresentados os elementos contextuais da educação superior, enfatizando quatro aspectos distintos, porém intercambiáveis: 1) as relações existentes entre a educação superior brasileira e as orientações emanadas dos organismos internacionais; 2) as reformas estruturais implantadas pelo Governo Federal e as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação na implementação da reforma da educação superior brasileira; 3) o ordenamento legal da educação superior brasileira no contexto das reformas; e 4) a avaliação da educação superior brasileira.

Estes aspectos são analisados a partir do entendimento de que a universidade (instituições de ensino superior) é uma instituição histórica que interage com as necessidades sociais do seu tempo. Sendo que os seus objetivos estão relacionados com os objetivos da sociedade (FÁVERO. 1977).

Desta forma, no processo de produção e transmissão do conhecimento (domínio do saber) a universidade interage com o aparelho estatal e com os grupos da estrutura do poder (FÁVERO. 1980). Nesta interação, os grupos hegemônicos da sociedade traçam os fins e os objetivos da educação superior, que são estabelecidos nos respectivos atos normativos publicados pelo Governo (AMORIM. 1992).

Na atualidade, esta estrutura de poder envolve os órgãos do governo nacional e os ordenamentos definidos pelos organismos multilaterais, que buscam a manutenção da ordem mundial (Leite. 2002). Esta ordem mundial sofre influência dos órgãos analisados neste capítulo: ONU -

Organização das Nações Unidas; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura; BM - Banco Mundial; FMI - Fundo Monetário Internacional e OMC (organização Mundial do Comércio). Porém, estes não são os únicos a tratar da educação superior.

Quanto às orientações das agências multilaterais, os argumentos apresentados no neste capítulo indicam que a educação superior é percebida de forma distinta pelos organismos internacionais, podendo ser separados em dois grupos: no primeiro grupo estão a ONU e a UNESCO e no segundo grupo o BM, o FMI e a OMC.

Para as instituições do primeiro grupo (Onu e Unesco) a educação superior é um bem público, ao qual, todo cidadão tem direito, devendo ser acessado com base no mérito individual. Reconhecem que este nível de ensino é imprescindível para a manutenção da paz e da ordem mundial, portanto, vital para a construção do futuro das novas gerações e para o desenvolvimento sociocultural e econômico.

A ONU e a UNESCO reconhecem que a Educação superior é constituída por uma diversidade de estudos, cursos e estabelecimentos de ensino. Nesta oferta, depara com desafios (dificuldades e possibilidades) a serem enfrentados, em todos os lugares do mundo, devendo servi-se das novas tecnologias de informação e comunicação. Contudo, deve ser avaliada com base em conceitos multidimensionais, fundamentados em dimensões internacionais.

Para a OMC a educação superior pode ser tratada como serviço comercial, desde a sua regulação, no interior dos estados membros, permita a existência de provedores privados. Neste caso, deve ser regulamentada nos termos do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (OMC. 1994).

Enquanto que o Banco Mundial sugere a diversificação das instituições de ensino superior, com expansão da rede privada; a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade e a redefinição da função do governo em relação à educação superior. Defende que a educação deve ser regulamentada pela OMC.

Quanto ao Governo do Brasil, verifica-se que o Ministério da Educação, na reconfiguração da educação superior teve uma importância crucial. Trabalhando em articulação com o Ministério da Administração e Reforma do Estado, encaminhou ao Legislativo as propostas de emenda constitucional e os projetos de lei. Por fim, implantou a regulamentação da reforma

educacional, com destaque para a Lei nº 9.394/96. Este marco regulatório foi definido em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

Conforme estabelecido na legislação específica, a educação superior brasileira, a partir da segunda metade dos anos de 1990, está fundada em quatro fundamentos: a gestão das instituições, o financiamento do ensino, a avaliação institucional e o currículo dos cursos de graduação (Peroni. 2003).

Portanto, a avaliação institucional, um dos pilares da educação superior, contemplada no marco regulatório do ensino superior, foi implantada no bojo da reforma. Os seus princípios estão fundados na lógica do Estado avaliador, que a trata como um instrumento burocrático de supervisão e controle das instituições de ensino superior.

Com vista o detalhamento destes aspectos e outros inerentes ao processo avaliativo da educação superior, no Capítulo II será tratada a produção da avaliação institucional em instituições de ensino superior no Brasil.

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar os elementos históricos e conceituais que deram sustentação à avaliação da educação superior no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990. Com especial destaque para a distinção entre a avaliação da educação superior e a avaliação institucional das universidades e faculdades. Sendo que, no Brasil, a avaliação institucional das instituições de ensino superior ganhou contorno e relevância acentuada na década de 1990.

Para exemplificar são apresentados os dados que indicam a expansão e a diversificação de instituições e cursos de nível superior no Brasil. Esses números são elementos expressivos e relevantes, pois demonstram o foco principal das ações efetivadas pelo Ministério da Educação no período de 1996 a 2002.

1 - Avaliação da educação superior: conceitos e contexto histórico

O tema avaliação da educação superior remete a um universo amplo e repleto de tipos e níveis de avaliação. Dentre eles o monitoramento, a auditoria, o controle interno, a prestação de contas, a pesquisa, o credenciamento, a autorização e o reconhecimento de cursos e programas, a auto-avaliação e a avaliação institucional.

Nos Estados Unidos da América (EUA), a origem das avaliações em grande escala, no âmbito do Estado ocorreu no período pós Segunda Guerra Mundial. As avaliações foram concomitantes ao processo de construção do Estado de Bem-Estar.

Para Leite (2002: 97) a avaliação das universidades é datada no século XX. Nas suas palavras: “é um fenômeno gestado na América do Norte e revivido na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher”. Este fato indica que a avaliação da educação superior é marcada por elementos liberalizantes ou neo-conservadores.

Na década de 1980, na Europa Continental a França e Holanda lideraram processos nacionais de avaliação que objetivavam contrapor-se às possibilidades regulatórias, ou neo-conservadores, trazidas pelos programas ingleses de avaliação, estilo tatcheriano (LEITE. 2002: 97).

No entendimento de House (1980), as diferentes faces e fases do liberalismo foram a base fundacional dos enfoques avaliativos nos EUA. Para ele os enfoques avaliativos baseavam-se em variações liberais: concepções de democracia liberal. Desta forma as premissas estariam baseadas em crenças advindas do liberalismo e haveria diferenças básicas entre eles relacionados ao grau de elitização e de democracia.

Conforme entendimento de Leite (2002), na América do Sul as universidades públicas anteciparam-se propondo modelos de avaliação não reguladores, menos conservadores do que aqueles conhecidos, dando ênfase aos modelos de supervisão do estado.

Quanto à experiência brasileira em avaliação educacional, nota-se que esta foi influenciada pela literatura norte-americana. Os pesquisadores norte-americanos inspiraram alguns usos e pesquisas em avaliação em quase todos os países do mundo ocidental, neste meio século de teorias e práticas avaliativas.

No ensino superior brasileiro os mecanismos oficiais de avaliação da educação superior estão atrelados a cinco fatores: os procedimentos de regulação de cursos, programas e instituições; o financiamento das atividades das instituições; o gerenciamento das ações institucionais; o controle acadêmico e a avaliação global.

No âmbito do Estado brasileiro a avaliação se tornou obrigatória para o sistema educacional e foi institucionalizada somente nos anos 1990. Esta década é marcada pelo crescimento político das orientações neoliberais de Estado. Decorre daí o fato dos processos avaliativos se pautarem nas orientações de reorganização das estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade.

Quanto à avaliação global da instituição, conhecida como avaliação institucional, percebe-se que este modelo de avaliação envolve muitos termos e processos: tipos ou níveis, finalidades, enfoques, apoiadores, modelos conceituais e padrões de desempenho (PETERSON. 2000).

Ao tratar da conceituação da avaliação institucional, Peterson (2000) aborda termos distintos, são três: aferição, revisão e avaliação institucional. Quanto à aferição institucional, ele afirma que esta se refere à definição, medição e registro de informações sobre o funcionamento da instituição. No seu entender o monitoramento e a auditoria são formas de aferição institucional.

Na sua abordagem, a revisão institucional é um termo que vai além da aferição e refere-se à informação qualitativa e mais aprofundada sobre os processos, dinâmicas e desempenhos institucionais, contemplando três tipos: a revisão externa, a revisão por pares oriundos de instituições congêneres e a revisão interna entendida como auto-revisão (PETERSON. 2000).

No seu entendimento o termo avaliação institucional abrange a aferição institucional, a revisão institucional e os julgamentos avaliativos sobre a adequação e a qualidade do desempenho institucional, gerando recomendações para a tomada de decisões e implementação de ações decorrentes. Este tipo de avaliação pode ocorrer em nível governamental ou institucional e ser conduzida por apoiadores externos e internos (PETERSON. 2000).

1.1 - A avaliação da educação nos anos 1960 e 1970

Quanto à presença da avaliação no ensino superior brasileiro, verifica-se que esta não é uma prática recente. Neste sentido, ao tratar da institucionalização da avaliação em instituições de ensino superior, Durhan (1992: 197) afirma:

A introdução de processos de avaliação da educação superior não é um fenômeno brasileiro, nem surgiu neste país. De diferentes formas e com graus diferentes de sistematização, eles vêm sendo feitos há muitos anos em outros países e mesmo no nosso. Embora processos sistemáticos de avaliação das instituições de ensino superior no seu conjunto sejam ainda relativamente raros, diferentes formas e tipos de avaliações parciais ou setoriais fazem parte da experiência da maior parte dos países. Isso é particularmente verdadeiro no que diz respeito às pesquisas realizadas nas universidades (...).

As avaliações das instituições de ensino superior enquanto tais têm sido menos gerais e menos sistemáticas, mas não constituem novidade.

Tomando como ponto de partida este posicionamento de Durhan (1992), procura-se identificar os principais movimentos ocorridos na história da educação superior no Brasil, que contribuíram para a implantação da avaliação neste nível de ensino.

No entendimento de Sguissardi (1997: 46) a avaliação da educação superior como a conhecemos hoje no Brasil teve a sua origem a partir da década de 1950:

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação do Ensino Superior,

ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

Este período foi marcado por intensa mobilização social, inclusive nos meios acadêmicos e estudantis. A este respeito Sguissardi (1997: 47) afirma:

as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo.

Neste sentido, conforme consta na exposição de motivos do Anteprojeto de Lei de reforma da educação superior (2005), o MEC entende que:

O ideário da Reforma Universitária de Córdoba (1918) chegou ao Brasil tardiamente, através da União Nacional dos Estudantes - UNE, no início dos anos 1960. A mobilização em torno da reforma universitária, associada às “reformas de base”, politizou o movimento estudantil (BRASIL. 2005: 6).

No entendimento de Sguissardi. (1997: 47): “assim como em a história da Universidade e das instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação”. Desta forma, entende-se que estes movimentos constituíram uma forma avaliação da educação superior brasileira.

Embora, este momento de “questionamento do modelo universitário brasileiro”, tenha sido um período de “ricas avaliações assistemáticas” (SGUISSARDI. 1997: 47), os projetos de uma nova universidade resultantes da avaliação dos grupos envolvidos foram interrompidos pelo Golpe de Estado de 1964. Porém, “encerrada a primeira fase das medidas repressivas nas universidades, o governo militar proporia uma reforma modernizadora inspirada no modelo das universidades americanas” (BRASIL. 2005: 6).

Quanto à avaliação do ensino superior, verifica-se que os processos avaliativos, como parte de um projeto político, tem suas primeiras experiências em 1965, já no governo militar. Neste momento o Ministério da Educação e Cultura (MEC) encomendou ao consultor norte-americano Rudolph Atcon um estudo avaliativo da educação superior no Brasil, com o objetivo de sintonizar a universidade brasileira com os propósitos do governo (FÁVERO. 1988).

Os estudos realizados pelo consultor resultaram num documento conhecido como “Relatório Atcon”. Este documento pode ser entendido como uma avaliação e um instrumento do modelo econômico, político e social do governo militar que “acena para uma visão pragmática do

ensino superior” (AMORIM. 1992: 23). Dele decorrem várias alterações no modelo de universidade existente no País.

Segundo Nicolato (1986: 183): “há evidências de que Atcon contribuiu decisivamente na disseminação do ideal de que na condução das universidades fosse consagrada uma mentalidade gerencial do tipo que prevalecia na administração das produtivas empresas capitalistas”.

A respeito desta questão, Martins (2004: 20), afirma:

Atcon propunha que os EUA deveriam “consagrar a máxima atenção, quando não interferir diretamente nesta instituição social chamada universidade, (...) desenvolver uma política educacional para o continente, (...) criar e manter serviços de consultoria para as universidades latino-americanas, (...) transformar as universidades estatais em fundações privadas, (...) eliminar a interferência estudantil na administração, (...) colocar o ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes num prazo de dez anos”. Sua missão teria como efeito imediato a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, por ele organizado e estruturado, a tal ponto que chegou a ser seu primeiro secretário, entre 1966 e 1968.

Além das consultorias prestadas pelo Professor Atcon, a presença norte-americana nos assuntos da universidade brasileira seria institucionalizada através de compromissos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), os conhecidos acordos Mec-Usaid.

Os dois acordos MEC-USAID foram assinados em 23 de junho de 1965 e em 9 de maio de 1967, visavam reestruturar a universidade brasileira. Estes previam “a concessão de 40 bolsas de estudo nos EUA para ocupantes de posições-chave na administração” e constituía a Equipe de Planejamento de Ensino Superior (EPES) do MEC, composta por 5 brasileiros e 5 americanos, tendo por finalidade, entre outros itens, determinar o que constituiria um sistema de ensino ideal para o Brasil e apresentar as medidas e reformas consideradas necessárias ao sistema (MARTINS. 2004).

Sguissardi (1997: 47), abordando o contexto em que as universidades brasileiras estavam inseridas naquele período, afirma:

As demandas e consequências econômicas e sociais da nova fase do desenvolvimento capitalista indicavam tanto a necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Superior, especialmente para a classe média, quanto impunham a *racionalidade* das atividades universitárias para a obtenção de maior *eficiência e produtividade* (itálico no original).

A pressão pela expansão do ensino superior advinha da classe média que percebendo que os seus filhos tinham reduzidas “possibilidades de ascensão social diante das mudanças na

economia e na base científico-tecnológica, invadiram as instituições de Ensino Superior para constituírem a preciosa clientela do novo e bem-sucedido empresariado escolar” (SGUISSARDI. 1997: 48).

No entanto, com o “milagre econômico”, a ampliação do quadro inflacionário e de desemprego de grande contingente de bacharéis e licenciados (1975/76), os segmentos da sociedade civil envolvidos tomaram consciência da inflação de títulos acadêmicos. Neste momento passaram a exigir uma revisão crítica, visando à melhoria da qualidade do ensino e revalorização dos títulos. Neste contexto a eficiência e a qualidade foram as palavras de ordem (SGUISSARDI. 1997: 49).

Outro fato relevante para o ensino superior ocorreu no início de 1968, quando o Governo Federal designou a Comissão Especial para diagnosticar o setor estudantil e propor medidas afinadas com suas diretrizes. A existência desta Comissão foi justificada pelo fato de neste período haver no Brasil uma agitação estudantil, sendo que respectivo Relatório foi apresentado em abril de 1968, após 89 dias a contar da instalação do grupo. Este documento ficou conhecido como Relatório Meira Mattos (FÁVERO. 1991).

De acordo com o artigo 1º, do Decreto nº 62.024, de 29.12.67, a Comissão Especial tinha os seguintes objetivos:

- a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro da Educação.

A Comissão Meira Mattos parece ter concentrado seus esforços no Programa Estratégico, apontando os pontos críticos e as possíveis soluções. O seu texto-relato está afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade. Esse documento que reforçava a perspectiva teórico-metodológica do texto Atcon, sugeria uma pseudo-avaliação (CECHIN. 2000).

O entendimento da autora: “pseudo-avaliação” decorre do fato da proposta da Comissão ser marcada pela prevalência dos elementos conjunturais e estruturais em detrimento dos instrumentos e processos específicos de avaliação. Sendo que o Relatório é o resultado de uma ampla avaliação que a Comissão realizou sobre a situação política, social e econômica existente no país (AMORIM. 1992).

Ao tratar da atuação desta Comissão, Fávero (1988: 10) entende que além de avaliar os elementos conjunturais do país, ela passou a

emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitasse melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil; supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado.

Verifica-se que as atribuições da Comissão extrapolavam os propósitos de um processo avaliativo, voltado para a educação superior. Esta ampliação no raio de atuação da Comissão atendia aos propósitos do governo federal que, “para poder reprimir a insatisfação de estudantes e de intelectuais, lançava mão da Comissão” (AMORIM. 1992: 23) que atendia às suas demandas assessorando, supervisionando, coordenando e sugerindo ações, mediante delegação do Ministério da Educação.

Quanto às propostas avaliativas da Comissão Meira Mattos, presentes no seu Relatório, Amorim (1992: 23) afirma:

Eram medidas que acenavam para uma visão pragmática do ensino superior e detinham conteúdos avaliativos autoritários destinados a tornar a educação superior mais eficiente. [...]

A avaliação também deveria resultar em proposta que contivesse o movimento estudantil e encontrasse soluções modernizadoras para a educação superior, no sentido de adequá-la à nova realidade econômica em evidência.

O Relatório Meira Mattos e as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) influenciaram decisivamente: a reforma universitária (expressa na Lei nº 5.540/68); os planos educacionais e a legislação complementar correlata do governo militar. Neste arcabouço legal a educação é concebida “como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional, beneficiando em longo prazo igualmente a todos” (FÁVERO. 1991. 57).

Esta possibilidade de desenvolvimento, através da educação se apresenta com nuances distinta dos períodos anteriores à reforma da educação superior, ocorrida em 1968. No entendimento de Sguissardi (1997: 48):

Enquanto concentrava a maior parte dos recursos estatais em projetos vinculados ao fortalecimento do capital, no contexto da acelerada internacionalização da economia brasileira, o regime militar-autoritário buscava, por um lado, associação com a iniciativa privada (via fundações, especialmente) para o empresariamento do Ensino Superior, e, por outro, numa clara estratégia de hegemonia, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível do sistema de ensino.

Neste sentido, verifica-se que em 2 de julho de 1968, o governo institui um Grupo de Trabalho para estudar em caráter de urgência, as medidas para que se resolvesse a crise da

universidade brasileira. Esse grupo, presidido pelo ministro da Educação Tarso Dutra, foi organizado com o objetivo de estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvido do país (Decreto nº 62.937/68).

Conforme entendimento de Bastos (2004), este grupo considerou que, para atingir tal objetivo, seria necessário promover uma reorganização acadêmico-administrativa do ensino superior, a ser efetivada através de várias medidas, tais como: a elevação da universidade ao plano de racionalidade crítica e criadora, pela integração do homem em determinado momento histórico, tornando a própria universidade instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento; a delegação ao sistema universitário de uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional; a criação de estruturas orgânicas e flexíveis, em lugar de cátedras e unidades autônomas.

A análise do relatório desse grupo revela um de seus méritos: constituir um diagnóstico dos problemas estruturais do ensino superior brasileiro. Esse relatório, após modificações efetuadas pelos ministros da Educação, Planejamento, Fazenda e Justiça, visando, sobretudo, reforçar os mecanismos de controle do poder central sobre os estabelecimentos de ensino superior, foi encaminhado ao presidente da República na forma do projeto de lei que veio a ser conhecido como “Projeto de Reforma Universitária do Executivo”.

Em outubro de 1968, o presidente Costa e Silva encaminhou o Projeto ao Congresso Nacional e este, apesar de não ter introduzido mudanças substanciais nem oferecido um projeto alternativo, empenhou-se em: limitar o poder de interferência do Executivo; promover um certo nível de descentralização e garantir recursos para o ensino. Em novembro, o governo promulga a Lei 5.540/68 da reforma universitária. Este diploma legal incorpora muitos dos princípios apresentados pelos grupos pró-reforma.

No entendimento de Fernandes (1975: 58), vários segmentos atuaram no cenário brasileiro, quando da reforma universitária de 1968:

... sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de Organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da ‘reforma universitária’. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo iria controlar a inovação.

Nesta reforma universitária o Governo brasileiro assumiu a posição fomentada pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que contempla a racionalização, flexibilidade e produtividade das universidades (FERNANDES. 1975). Embora houvesse outros interlocutores o Governo fez opção pelas orientações internacionais.

As orientações externas tiveram uma intermediação direta do consultor americano Rudolph Atcon. O que aconteceu na e com a Universidade Brasileira, foi marcado por dois tipos de avaliação o Plano Atcon e o Relatório Meira Matos. Sendo que na vigência da Lei nº 5.540/68 houve a implantação da Reforma Universitária, no início de 1970.

A Reforma envolveu: a estrutura radical dos cursos ou faculdades isoladas existentes, transformadas em faculdades, escolas, institutos e centros, como unidades congregadoras dos departamentos e colegiados por área de conhecimento; a reforma administrativa de adequação à nova estrutura geral; a reforma acadêmica substituindo o sistema seriado pelo de créditos e apoio logístico infra-estrutural.

Quanto à avaliação, há na Lei 5.540/1968 dois dispositivos específicos tratando da avaliação da educação superior, o artigo 24, que atribui ao Conselho Federal da Educação (CFE) a competência através da qual “conceituará os cursos de pós-graduação, que vierem a ser criados a partir da década de 1970” e o artigo 49, onde conta: “as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente”.

Contudo, outros órgãos do Sistema Federal de Ensino se ocupavam de articular a avaliação da educação superior. Segundo Cunha (1988), nos anos 1973 e 1974, o Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento de Assuntos Universitários - MEC/DAU realizou, com apoio técnico da Universidade Federal da Bahia - UFBA, um diagnóstico da implantação da reforma universitária, cujos resultados foram registrados no documento “Avaliação da Reforma Universitária”. Conforme Pilatti (1990) essa avaliação refletia uma postura deliberada, usada ora para confirmar algumas teses que já tomavam forma, ora para identificar pontos de estrangulamento ou problemas que emergiriam em futuro próximo.

Outra iniciativa foi efetivada em 1976, quando o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da Secretaria de Ensino Superior SESu, promoveu um Seminário na Universidade de *Campinas*. Segundo Pilatti (1990) este seminário fazia parte de um movimento para disseminar

métodos e técnicas de “pesquisa institucional” norte-americana, centrados mais em questões de eficiência administrativa e custos do que nos problemas acadêmicos que começavam a pulular, a partir da reforma universitária.

Dando prosseguimento às iniciativas de avaliação da educação superior, a SESu/CAPES publicou em 1979 o documento “O Ensino Superior no Brasil”, que sintetizava a visão oficial sobre o ensino de graduação. E o MEC/SESu publicou um relatório que, continha, pela primeira vez, uma análise sobre o ensino durante a década 1968/78, e trazia a idéia de avaliação enquanto etapa do planejamento de acordo com (PILATTI. 1990). Este relatório representou uma compreensão do sistema de ensino nesse período. Demonstrou o processo de expansão da universidade, após a Reforma Universitária, e mostrou a predominância do ensino de graduação como simples adestramento profissional, ministrado, principalmente, por estabelecimentos particulares isolados.

1.2 - A avaliação da Educação Superior nos anos 1980

Quanto à avaliação institucional observa-se que desde a década de 1980, as universidades brasileiras, os movimentos docentes e os órgãos governamentais ligados à Educação Superior discutem sobre este tipo de processo avaliativo, com motivos e razões diferentes.

a universidade brasileira tem sido alvo de várias críticas [...] O Governo, que a mantém ou apenas fiscaliza, como no caso da iniciativa privada, aponta-a como cara, pouco eficiente e por vezes ‘ingovernável’ (BELLONI. 1982: 1).

Sendo que, nas universidades públicas, apesar das contradições e polêmicas, criou-se a idéia de que a avaliação era necessária, por duas razões principais. A primeira diz respeito à questão ética que envolve a prestação de contas à comunidade, isto é, por um princípio de transparência. A segunda refere-se ao fortalecimento da instituição pública ante as ameaças de privatização da universidade, devido sua falta de legitimidade e apoio diante da opinião pública. Este entendimento está registrado em Cechin (2000).

No início da década de 1980, surgiram as primeiras iniciativas de avaliação institucional das universidades brasileiras. Um exemplo das ações governamentais é o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o Conselho Federal de Educação (CFE), em junho de 1982, aprovou a proposta apresentada pela Câmara de Ensino Superior. Sendo que várias instituições

foram convidadas a discutir e a subsidiar a elaboração e implementação do Programa, que foi coordenado pela CAPES.

No entendimento da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 257 de maio de 2003 (BRASIL. 2003: 16) a primeira proposta de avaliação da educação superior no País foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária:

O Paru elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei nº 5.540/1968 quanto à estrutura administrativa, a expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

Com base neste entendimento da Comissão (BRASIL. 2003), o PARU tratou de dois temas: “gestão e produção/disseminação de conhecimentos”. Para tanto, utilizou-se de levantamentos e análise de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administrativos.

Para Belloni (1998) o PARU foi o primeiro programa de avaliação implementado de forma sistemática no Brasil. Este Programa apontava, entre seus objetivos, o de promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externo às instituições de ensino superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das IES.

O PARU optou por abordar duas temáticas: “a gestão das IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento”, a partir da consideração que o sistema de educação superior é função da realidade material da comunidade que o operacionaliza (BELONI. 1998: 192).

No entendimento de Pilatti (1990), a avaliação contida no PARU considerava tanto dimensões de eficiência externa do sistema, focalizando necessidades e aspirações da sociedade, quanto à eficiência interna, relacionada aos objetivos, compreendendo a organização e o desempenho do sistema em relação à gestão, administração financeira e de pessoal. Tratava-se, portanto, de mais uma avaliação diagnóstica.

Quanto à extinção do Programa, no entender de Cunha (1988), o seu encerramento foi motivado por disputas internas. Mesmo o PARU não tendo atingido plenamente os objetivos

previstos, influenciou direta ou indiretamente as questões de avaliação, por força das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas (PILATTI. 1990).

Outro exemplo de processo avaliativo da educação superior é a avaliação da pós-graduação conduzida pela CAPES tem uma aceitação na comunidade universitária. Durante muito tempo foi a única forma de avaliação sistemática nas universidades brasileiras (CECHIN. 2000).

Durante sua implantação na década de 1950 a Capes teve como um dos principais assessores o consultor norte-americano Rudolph Atcon, “daí a forte influência do modelo de pós-graduação daquele país no nosso, com fortes implicações, principalmente nos procedimentos da avaliação” (AMORIM. 1992: 112). Observa-se, que a avaliação dos cursos e programas de pós-graduação da Capes foi desenvolvida a partir de 1976, é a mais antiga e duradoura experiência brasileira de avaliação da educação superior (BRASIL. 2004. 17).

Segundo Amorim (1992:75) “a Secretaria de Educação Superior [...] pretendeu instalar a partir de 1984 uma sistemática de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação, adotando com referência a própria experiência da Capes na área de pós-graduação”. Para Menezes Neto (1986) essa experiência foi muito significativa porque mobilizou cerca de 34 instituições de ensino superior e envolveu, principalmente, a participação das pró-reitorias de graduação das universidades.

Outro fato importante ocorreu após o encerramento do ciclo de governos militares. Com o propósito de formular uma política que atendesse às exigências do desenvolvimento do Brasil e aos anseios democráticos de seu povo, em 1985, foi instituída pelo Presidente da República José Sarney a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (Decreto nº 91.177/85), para oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior.

No entendimento da Comissão Nacional:

A crise do ensino superior é um dos grandes problemas enfrentados pela Nova República. Tancredo Neves, no discurso de posse lido pelo então Vice-Presidente José Sarney, já anuncia a intenção de criar uma comissão de alto nível, “incumbida de estudar a situação e formular propostas que possam ser imediatamente consolidadas” [...].

Na exposição de motivos com que encaminha a proposta de criação da Comissão, o Ministro Marco Maciel apresenta um panorama do quadro crítico no ensino superior brasileiro (BRASIL. 1985: 1).

Para a Comissão a nova política para educação superior brasileira se apoiou em sete princípios: responsabilidade do poder público; adequação à realidade do País; diversidade e

pluralidade; a autonomia e democracia interna; democratização do acesso; valorização do desempenho; eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais.

No detalhamento dos princípios norteadores da nova política para a educação superior, a Comissão indica a responsabilidade do poder público para zelar para que este nível de ensino seja desempenhado a contento. Neste sentido afirma:

No Brasil, hoje, a maior parte dos estudantes de nível superior está matriculada em estabelecimentos privados, que constituem a maioria das instituições deste nível existentes no país. Como se sabe, a qualidade do ensino privado é extremamente variável, assim como é muito variável a qualidade do ensino público, federal, estadual e municipal. A responsabilidade do poder público não significa que o setor privado deva ser estatizado, mas: a) que o Estado não pode contar com a iniciativa privada para financiar os setores mais significativos da pesquisa universitária e do ensino superior, devendo ao contrário, aumentar progressivamente sua contribuição; b) que cabe ao Estado garantir a liberdade do ensino em todos os seus aspectos, e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária de inegável interesse público e relevância social; c) que cabe ainda ao Estado contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino superior em todos os seus aspectos e modalidades institucionais (BRASIL. 1985: 4).

Ao apresentar a proposta para a nova universidade, a Comissão indica as seguintes ações: reformular o Conselho Federal de Educação; consolidar a autonomia e a democracia interna das universidades; alterar os mecanismos de financiamento; democratizar o acesso ao ensino superior; fortalecer a pesquisa científica e a pós-graduação; ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País (BRASIL. 1985: 9).

Tratando das propostas, quanto à reformulação do Conselho Nacional de Educação (CFE), a Comissão Nacional faz uma crítica contundente:

O exercício pleno da responsabilidade pública pelo ensino começa por instituições política e administrativamente ajustadas a esse fim. O Conselho Federal de Educação, órgão máximo de assessoramento do governo em questões educacionais – e que seria o responsável maior pela qualidade e direção do ensino superior –, não vem cumprindo estas funções da forma desejável, por duas razões principais. Suas atuais atribuições, exercidas mediante pareceres geralmente casuísticos sobre ampla gama de aspectos do ensino superior, fazem dele uma instituição sobrecarregada, com poderes limitados de fiscalização e nenhum de acompanhamento do real desempenho das instituições de ensino do País. Sua composição, de livre nomeação do Presidente da República entre pessoas de notório saber e competência, não tem sido suficientemente representativa do ensino superior brasileiro, particularmente das universidades públicas (BRASIL. 1985: 9).

Dentre as 13 recomendações apresentadas pela Comissão (BRASIL. 1985), optou-se por analisar: a gestão democrática e controle social da universidade e a avaliação do desempenho na educação superior.

Quanto à gestão democrática e controle social da universidade, compreendendo: democratização interna das IES; a competência no ensino e na pesquisa; a extensão universitária; a função social do ensino superior; o controle social e a revisão dos estatutos e regimentos gerais.

No entendimento da Comissão:

A proposta de democratização das instituições de ensino superior articula-se estreitamente com a busca de um contínuo aperfeiçoamento na realização das finalidades universitárias específicas, que se expressam na elevação dos níveis de qualidade, eficiência e responsabilidade. A democratização será plenamente alcançada na medida em que a comunidade acadêmica, por meio dos seus três segmentos (professores, estudantes e servidores técnico-administrativos), se tiver oportunidade de escolher seus dirigentes e representantes nos órgãos decisórios; de participar ativamente nos colegiados e nas atividades universitárias; de obter informações fidedignas; e de exercer a avaliação e o planejamento de suas atividades (BRASIL. 1985: 24).

Tratando da avaliação do desempenho na educação superior, a Comissão (BRASIL. 1985) apresenta a temática em 4 tópicos: a necessidade da avaliação: ausência de padrões; avaliar o que?; a política de avaliação: quem avalia e a conclusão: o início de um processo.

Ao apresentar a necessidade de um processo avaliativo, a Comissão (BRASIL. 1985) indica a ausência de padrões e afirma que a falta de parâmetros avaliativos, naquela época, era um dos problemas mais graves do ensino superior brasileiro.

No seu entendimento:

A ausência de parâmetros afeta o ensino superior sob muitos pontos de vista. Para o governo, ela não permite que se tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Para professores e administradores educacionais, ela impede que saibam exatamente como melhorar suas instituições, quais os falsos caminhos, quais as soluções mais promissoras. Para o candidato à universidade e sua família, a escolha de uma escola superior e de uma profissão é como uma loteria: os alunos decidem suas carreiras baseados em fragmentos de informação, o que explica, em parte, a grande frustração e um certo ceticismo que acabam permeando o sistema universitário do país (BRASIL. 1985: 52).

No entanto, admite que em 1985 existia no Brasil “uma consciência sobre a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação do ensino superior”. Entendeu que esta necessidade era sentida: pela administração federal; pelas universidades públicas; pelas IES privadas; pelos estudantes e suas famílias.

No tópico “Avaliar o que?” o Relatório trás uma afirmação: “As instituições de ensino superior são plurifuncionais, ou seja, buscam objetivos freqüentemente conflitantes ou pelos menos não totalmente coincidentes, e convivem normalmente com a ambigüidade”. Este contexto, no

entendimento da Comissão, significa que a IES “não podem ser submetidas aos mesmos padrões de avaliação típicos de instituições unidimensionais” (BRASIL. 1985: 53).

No entendimento da Comissão naquela época (1985) a “experiência internacional mostra que, ainda que a avaliação não seja simples, os diversos países têm noções bastante claras sobre o desempenho de suas instituições de ensino sob diversos aspectos, e não funcionam tão às cegas quanto no Brasil” (BRASIL. 1985: 53)

As modalidades de avaliação foram indicadas numa lista parcial elaborada pela Comissão (BRASIL. 1985): avaliação dos cursos; avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação dos servidores técnicos e administrativos; avaliação das carreiras.

Ao tratar da “política da avaliação: quem avalia?”, a Comissão entende que “pelas suas implicações, pelo público e interesses que envolve, o processo de avaliação tem um importante componente político”. No entender da Comissão para que o processo avaliativo tenha efeito necessário que seja “tecnicamente bem feito” e que seja “considerado legítimo por parte significativa do sistema de ensino superior e da opinião pública relevante” (BRASIL. 1985: 57).

Para responder à indagação de “Quem avalia?”, o Relatório trás: a auto-avaliação; a avaliação governamental; a avaliação pela comunidade e as avaliações independentes (BRASIL. 1985: 58).

No tópico “Conclusão: início de um processo” o Relatório da Comissão é categórico: “É necessário, para que o ensino superior brasileiro se desenvolva e melhore seu desempenho, que a idéia de avaliação ganhe corpo entre todas as partes envolvidas e que comece a ser posta em prática sob as mais variadas formas” (BRASIL. 1985: 59).

No entendimento da Comissão (BRASIL. 1985: 59), ao Conselho Nacional de Educação cabe “a missão de tomar a iniciativa e dar legitimidade e responsabilidade aos processos de avaliação que venham a ser desenvolvidos”. Segue afirmando que as experiências “em andamento no Ministério da Educação devem ser estimuladas e avaliadas; programas de estímulo à auto-avaliação pelas universidades devem ser estimulados”. E conclui com uma indicação enfática:

O essencial é fazer com que estes trabalhos sejam desenvolvidos de diversas formas – pelo próprio Conselho, pelo Ministério da Educação, pelas universidades, por instituições e equipes independentes – e que os resultados obtidos sejam utilizados em benefício da educação superior brasileira (BRASIL. 1985: 59).

Com base no Relatório Final da Comissão (BRASIL. 1985), conclui-se que esta tomou por base “a ausência de parâmetros como o problema mais grave do ensino brasileiro”. A partir deste diagnóstico, entendeu que cabia ao Conselho Federal de Educação a iniciativa de dar legitimidade e responsabilidade aos processos de avaliação (CECHIN. 2000).

Do ponto de vista do Ministério da Educação, o relatório da Comissão (BRASIL. 1985) constituía importante subsídio, mas era preciso submeter suas proposições a cuidadoso escrutínio. Muitas das propostas precisavam de discussão mais ampliada, que envolvesse grupos, dentre eles, a comunidade científica (BRASIL. 1986).

Tanto para sistematizar os subsídios espontaneamente oferecidos pelo MEC sobre as questões suscitadas no relatório, como para convocar a comunidade ao debate e preparar as medidas administrativas e legais de reformas necessárias, pela Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que e instalado pela Portaria no. 170, de 3 de março de 1986 (BRASIL. 1986).

O GERES apresentou uma proposta de avaliação da educação superior, utilizando uma concepção regulatória, tendo avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais (do aluno, dos cursos e instituições), embora mantivesse a preocupação com as dimensões institucionais (BRASIL. 2003).

Na proposta do GERES os resultados da avaliação (controle de qualidade das instituições públicas e privadas) implicariam na distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para os “Centros de Excelência” ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa. (BRASIL. 2003).

O relatório do GERES continha um capítulo sobre “Autonomia e Avaliação”. A divulgação deste Documento suscitou controvérsia entre as associações dos segmentos das universidades e a comunidade científica. Poucas manifestações mostraram atitudes favoráveis e a maioria foi inteiramente contrária à iniciativa e ao teor do anteprojeto. A dimensão da polêmica chegou ponto de frear a problemática da avaliação (CECHIN. 2000).

Conforme consta do seu relatório, o GERES propõe que: “o processo de avaliação seja conduzido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, que já está dotando as providências iniciais nesse sentido. O processo deverá contemplar duas vertentes básicas: a da

avaliação do desempenho institucional e a da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos” (BRASIL. 1986).

Como demonstrado desde início da década de 1980, as universidades brasileiras, os movimentos docentes e os órgãos governamentais ligados à educação superior discutem sobre a avaliação institucional, com motivos e razões diferentes (CECHIN. 2000).

Os motivos apresentados por Cechin (2000: 2) são específicos a cada seguimento:

Nas universidades públicas, apesar das contradições e polêmicas, criou-se a idéia de que a avaliação era necessária, entre outras, por duas razões principais: por uma questão ética que envolve a prestação de conta à comunidade, isto é, por um princípio de transparência; e pelo fortalecimento das instituições públicas ante as ameaças de privatização da universidade devido a sua falta de legitimidade e apoio diante da opinião pública.

No entendimento de Cechin (2000: 2), a avaliação da educação superior, assumida pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), se apresentava em outra perspectiva, sendo que na reunião anual, em julho de 1996, assumiu a questão da avaliação institucional como um compromisso social das universidades:

Essa disposição partiu da necessidade de atender às disposições do BRASIL. Para viabilizar o desenvolvimento e a criação desses processos de avaliação, nas instituições de Ensino Superior, o ministro em exercício colocou o ministério, através da SESu, para apoiar as iniciativas nesse sentido. O CRUB retomava, assim, as discussões sobre o relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, iniciadas em 1985.

Segundo Amorim (1992), a avaliação já vinha sendo discutida por diversas universidades nos encontros dos pró-reitores e outros seminários pelo Brasil, quando em 1987, o Ministério da Educação realizou, em Brasília, o Encontro Internacional sobre Avaliação de Ensino Superior. Ao final desse encontro, a SESu ficou com a responsabilidade de coordenar estudos e debates sobre a avaliação institucional e as principais recomendações foram para que o MEC/SESu apoiasse financeiramente essas iniciativas.

Os participantes do Encontro também se posicionaram quanto à forma de avaliação a ser realizada: a auto-avaliação, indicaram também a necessidade de se tomar o cuidado de não usar os seus resultados como critérios para alocação de recursos.

A partir desse encontro, muitos outros se realizaram, em diversas instituições do país, com o intuito de sensibilizar a comunidade universitária para a aceitação da idéia da avaliação.

Segundo Amorim (1992), a partir de 1988, diferentes experiências na área de avaliação ocorreram nas instituições de ensino superior, como parte da estratégia do MEC, sendo que neste

período foi profundamente marcado pela realização de quatro encontros regionais sobre o tema avaliação: o Encontro de Ensino Superior na Amazônia, realizado na Universidade Federal do Pará; o Seminário da Região Sul, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina; o Encontro da Região Nordeste, realizado na Universidade do Ceará e o Encontro sobre Avaliação do Ensino Superior, realizado pela Universidade Estadual Paulista e convênio com o BRASIL.

1.3 - Avaliação da Educação Superior nos anos 1990

Foi a partir da década de 1990 que a avaliação institucional se intensificou. O tema esteve presente junto com as questões de autonomia e da qualidade nas reuniões das associações e fóruns de dirigentes das universidades.

No entendimento de Cechin (2000) dos eventos (encontros e debates) em torno do tema avaliação da educação superior surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que foi a grande guinada das universidades para a avaliação Institucional. Com base em um esforço conjugado, em nível nacional, o PIUB permitiu superar a tônica, até então vigente, da polêmica e da resistência da comunidade universitária a uma proposta que poderia ser intencionista.

Ao ser assumida a avaliação institucional, por adesão de cada universidade, esta adquiriu um significado político próprio. A decisão sobre o melhor momento de iniciar o processo de avaliação e a forma de fazê-lo ficou a cargo de cada instituição. Assim, por meio de processos intersubjetivos, é a comunidade acadêmica que define critérios, objetivos, finalidades e estratégias avaliativas, conservando os indicadores comuns do PAIUB (CECHIN. 2000).

Esses processos interativos e integradores, segundo Cechin (2000), fazem com que os participantes aprendam sobre si mesmos e sobre a racionalidade de seus comportamentos. Dessa maneira, as diversas práticas e experiências que vêm se construindo em várias instituições, contribuem para a criação de uma cultura avaliativa na Universidade.

O Ministério da Educação implantou um sistema de avaliação fundado nos objetivos de melhoria da qualidade da educação. Conforme registrado no Documento de Trabalho do Seminário Internacional de Avaliação Educacional (BRASIL. 1998: 161):

A exemplo do que ocorre num crescente número de países, o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC) incluiu entre seus objetivos prioritários para os próximos anos a melhoria de qualidade da educação. Os desafios científicos, tecnológicos e econômicos que experimentam nossas sociedades, a forte demanda

social que reclama uma educação mais ampla e completa, a necessidade de utilizar mais adequadamente possível os recursos, escassos por natureza, e a pressão em favor de um desenvolvimento sustentável e equitativo convertem esse objetivo numa exigência incontestável à qual os poderes públicos devem dar resposta. Em diversos foros internacionais, foi salientado que o principal desafio dos sistemas educacionais contemporâneos não é mais apenas proporcionar educação a todos os cidadãos, mas, também, assegurar que esta seja de qualidade.

Deste posicionamento depreende-se que os propósitos do MEC, quando volta a sua atenção para o que chama de “qualidade da educação” pretende alinhar a educação escolar aos desafios da sociedade contemporânea aos quais o poder público deve dar respostas. Dentre estes desafios está à demanda de possibilitar educação a todos os cidadãos, porém de qualidade, ou seja, além do acesso, deve garantir o sucesso e a promoção dos estudantes.

Verifica-se também, que a postura do MEC frente aos desafios de oferecer educação de qualidade e equitativa volta-se para os entendimentos oriundos dos “diversos foros internacionais”. Indica que a avaliação decorre de um movimento mais amplo que envolve os um “crescente numero de países”.

Na visão do MEC a “melhoria qualitativa da educação” se pauta na avaliação dos sistemas de educação, enquanto fator de obtenção de informações, para tanto tem avaliado os estabelecimentos de ensino os alunos (BRASIL. 1998: 161):

Entre os fatores que podem contribuir para a melhoria qualitativa da educação, a avaliação do sistema educacional e de seus componentes ocupa um lugar de destaque. Na realidade, a adoção de medidas voltadas para a melhoria da atividade educacional somente pode assentar-se sobre uma informação rigorosa, contrastada e equilibrada. A avaliação permite obter e difundir essa informação, convertendo-se assim num poderoso instrumento de conhecimento, de valorização e, em última instância, de mudança. Não é de estranhar que, neste contexto, tenha-se chegado a afirmar que ela constitui um recurso de primeira ordem a serviço de um novo estilo de fazer política e de condução dos sistemas educacionais.

Dessa forma, os processos avaliativos são “recursos de primeira ordem”, na definição das políticas educacionais, pois fornecem informações rigorosas e equilibradas, permitindo a difusão dos dados obtidos, o que os transforma em “poderosos instrumentos” de mudança. Assim revela-se num “novo estilo” de gestão dos sistemas educacionais.

Para atender aos propósitos do MEC enquanto órgão de operacionalização dos processos avaliativos do Estado avaliador, o governo federal procedeu à reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que assumiu a gestão dos processos avaliativos nacionais da educação.

O INEP, ao assumir as funções avaliativas dos sistemas educacionais brasileiros, reconhece que existiam no Brasil diversos programas de avaliação, envolvendo os vários níveis de escolarização. No entanto, seguindo as diretrizes do MEC desenvolveu um sistema de avaliação que engloba instrumentos de coleta, análise e divulgação de informações referentes à educação, em particular, educação superior (BRASIL. 1998: 161):

Em concordância com essas premissas, o Ministério brasileiro vem desenvolvendo já há alguns anos uma série de programas de avaliação, que compreendem diversos níveis educacionais, como a Educação Básica, as universidades e os cursos de graduação e pós-graduação. As iniciativas empreendidas até o momento permitiram articular uma linha de trabalho promissora, constituir novas equipes de profissionais e adquirir uma valiosa experiência acerca das possibilidades e limitações do uso da avaliação no âmbito educacional.

Com a reestruturação, assumiu a presidência do INEP a Professora Maria Helena Guimarães de Castro. Dentre os posicionamentos em defesa da avaliação, enquanto instrumento de sustentação das políticas de educação. Neste sentido, encontram-se na apresentação da obra “Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional”, argumentos em defesa da relevância da avaliação educacional nos anos de 1990:

Na década de 90, especialmente nos últimos quatro anos, a avaliação educacional assumiu um lugar de grande destaque na agenda das políticas públicas de educação no Brasil, acompanhando uma tendência que já vinha sendo seguida por diferentes países desde os anos 70. Hoje, existe sólido consenso entre os gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos processos de avaliação para o balizamento das reformas educacionais e, sobretudo, para o ajuste das políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Nota-se, portanto, uma preocupação cada vez maior com a construção de instrumentos adequados para avaliar o desempenho dos sistemas de ensino, com foco centrado na aprendizagem dos alunos e abertura suficiente para enquadrar as diferentes variáveis que incidem sobre o rendimento escolar (BRASIL. 1998: 5).

Embora os segmentos educacionais reconheçam a relevância da avaliação, não há consenso sobre os processos avaliativos, seus objetivos, os critérios, a metodologia e as finalidades. Para demonstrar esta divergência de posicionamento há em Kruppa (2000:2) o seguinte registro:

em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo dos países e do comando do sistema, com a proposta de processos de descentralização, mas com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90.

Esta forma de conceber a avaliação demonstra que o Estado apodera dos processos avaliativos, enquanto mecanismo de controle e nesta trajetória desenvolve mecanismos e instrumentos burocráticos de acompanhamento centralizados. Embora as ações e gestão

educacional se apresentem na roupagem de descentralização, os mecanismos de controle permanecem, tendo se deslocado para os processos avaliativos dos resultados e para a prestação de contas.

Em Castro (1998) encontra-se registrado o grau de incorporação adotado pelos formuladores de políticas educacionais, quando da definição da nacional de avaliação da educação. Eles mantêm estreita relação com os organismos internacionais, ao ponto de assimilar as suas orientações. No caso da avaliação institucional:

A convergência em torno da importância estratégica deste tema para o desenvolvimento educacional reflete-se na sua escolha, definida por diferentes fóruns, como área prioritária para a cooperação multilateral em educação. Com o apoio de associações e organismos internacionais, têm prosperado diversos projetos que promovem a avaliação da qualidade da educação numa perspectiva comparada. É o caso da pesquisa em andamento do Laboratório Latino-Americano de Qualidade em Educação (Orealc/Unesco), que envolve 15 países, entre os quais o Brasil. Outra iniciativa relevante é o Programa de Avaliação da Qualidade da Educação, mantido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). É preciso mencionar ainda, por constituírem-se as principais referências internacionais, o TIMSS (IEA) e o PISA 2000 (OECD), que está sendo desenvolvido com a participação do Brasil.

Esta cooperação tende a se alargar, no âmbito hemisférico, a partir da implementação do Plano de Ação em Educação aprovado pela última reunião dos chefes de Estado da Cúpula das Américas (Santiago, Chile, 1998). Por sugestão do Brasil, incorporou-se proposta de desenvolvimento de um projeto interamericano de avaliação educacional, com o objetivo de promover e fortalecer os sistemas nacionais de avaliação, facilitando o intercâmbio de experiências e a geração de padrões que permitam comparar o desempenho dos alunos. O governo brasileiro também estabeleceu recentemente parcerias educacionais bilaterais com os EUA e a Inglaterra, privilegiando a avaliação como uma das áreas de maior interesse para o estabelecimento de cooperação técnica. A desenvoltura com que o Brasil tem assumido estes compromissos, especialmente de participar de pesquisa para comparação internacional dos resultados da aprendizagem dos alunos, revela a disposição do País de enfrentar o desafio de melhorar a qualidade do seu sistema de ensino (BRASIL, 1998: 5).

Castro (1998) entende que “a ênfase atribuída pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) ao desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação encontra importantes referenciais nas experiências de diversos países”. No seu entendimento houve os seguintes avanços: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estes instrumentos “qualificaram o Brasil para uma participação mais ativa no debate internacional”.

No entendimento de Castro (1998), embora as iniciativas brasileiras no campo da avaliação educacional sejam ainda bastante recentes, sobretudo quando comparadas com a larga tradição de outros países, elas são inovadoras em vários aspectos, tanto metodológicos quanto

institucionais. Por isso, já atraem a curiosidade de especialistas e organismos internacionais, que reconhecem os passos importantes dados nos últimos anos e apontam o Brasil como referência na América Latina.

Os aspectos analisados neste Capítulo indicam que a avaliação é um instrumento de controle utilizado pelo governo para aferir a eficiência, a eficácia, a equidade e a produtividade das instituições de ensino. Seguindo os ordenamentos das políticas internacionais tende a dotar concepções e mecanismos avaliativos voltados para a mensuração do custo benefício.

Embora os segmentos ligados à educação reconheçam a relevância da avaliação há divergência quanto aos propósitos e instrumentos de avaliação, enquanto que para o governo trata-se de um instrumento de controle e padronização de resultados para os educadores a avaliação é um momento privilegiado de melhoria da qualidade das ações e até mesmos uma possibilidade de adoção de políticas contra-hegemônicas.

É neste contexto que o sistema de avaliação da educação superior define as suas base e se desenvolve. No início como ações isoladas e desarticuladas e na década de 1990 ganham forma e status de sistema.

2 - O sistema de avaliação da educação superior

O sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira começou a ser implantado em 1995, com a publicação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Esta Lei estabelece a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação pelo Conselho Nacional de Educação, subsidiada por avaliações. Dentre os mecanismos avaliativos estabelece um Exame Nacional de Curso (ENC) a ser aplicado gradativamente a todos os alunos em fase de conclusão de curso de graduação.

A partir da edição desta Lei desencadeou-se uma discussão em torno da construção do processo avaliativo dos cursos de graduação. Pois “entendia-se que avaliação era um poderoso instrumento indutor de melhoria da qualidade, mas que o ENC enfocava apenas o aspecto ensino-aprendizagem e que outros importantes aspectos do ensino de graduação deveriam ser também avaliados” (INEP. 2001: 13).

Os mecanismos e instrumentos avaliativos presentes na educação superior brasileira são inúmeros. Estão distribuídos em vários tipos e níveis de avaliação. Considerando a tipologia de processo avaliativo, estão distribuídos em seis grupos distintos: processo seletivo para ingresso nos cursos e programas; avaliação da aprendizagem; avaliação setorial; avaliação global; monitoramento e auditoria; a regulação e supervisão.

No período pesquisado, os processos avaliativos presentes na avaliação na educação superior são: a auto-avaliação; a avaliação institucional, interna ou externa; a avaliação dos cursos de graduação; a avaliação dos cursos e programas de pós-graduação; as avaliações que subsidiam a Gratificação de Estímulo a Docência - GED e a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa Educacional - GDAE, nas IES públicas federais; o Censo da Educação Superior.

Quanto ao Sistema de Avaliação da Educação Superior vigente no Brasil, no período de 1995 a 2003, para avaliar o ensino em nível de graduação contemplava cinco modalidades: o ENC - Exame Nacional de Cursos; a ACE - Avaliação das Condições de Ensino; o Censo da Educação Superior; a avaliação para autorização e reconhecimento de curso e credenciamento de instituição e a Avaliação Institucional.

Sendo que as avaliações indicadas apoiavam-se em procedimentos e instrumentos similares: os padrões de qualidade e os manuais de avaliação, exceto o ENC, que era composto de vários outros procedimentos.

Nos processos avaliativos das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e dos cursos e programas de pós-graduação atuam: o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior (CES); o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), da Secretaria de Educação Média e Tecnologia (SEMTEC), da Secretaria de Educação à Distância (SED); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES), encarregada das avaliações da Graduação e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em casos específicos previstos em Lei os Conselhos Profissionais participam da avaliação de cursos de nível superior.

No caso das instituições públicas (federais, estaduais e municipais), além desses, há outros órgãos de acompanhamento e controle técnico burocrático, bem como os procedimentos adotados pelo Ministério Público e Tribunal de Contas. Cada sistema de ensino dispõe de uma estrutura específica de monitoramento e auditoria das instituições que o compõem, conforme legislação específica.

Quanto às entidades mantenedoras das instituições privadas, verifica-se que elas estão sujeitas aos inúmeros mecanismos e procedimentos de acompanhamento e fiscalização do poder público em suas diversas áreas e instâncias. Dentre eles, os mecanismos e procedimentos de fiscalização específicos da legislação trabalhista, sanitária, tributária, previdenciária e ambiental.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil organiza-se em diferentes etapas e abrange a totalidade dos processos e níveis de formação universitária: ensino de graduação e pós-graduação. Ele é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e regulamentação expressa no Decreto nº 3.860/01. O Decreto refere-se à organização e ao funcionamento do sistema federal de educação superior e do processo de avaliação deste nível de ensino.

Quanto à autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de graduação na área de medicina, odontologia e psicologia os processos devem ser submetidos à manifestação do Conselho Nacional de Saúde. No caso dos cursos jurídicos (Direito) exige-se a manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (Artigo 27 e 28 do Decreto nº 3.860/01).

No caso de credenciamento e reconhecimento de instituição, reconhecimento, renovação de reconhecimento e autorização de curso, os processos de solicitação das IES são orientados pelo BRASIL. Para tanto, os Manuais e as informações estão disponíveis *on line* no Sistema de Acompanhamento de Processo do Ensino Superior (SAPIENS) e podem ser acompanhados da mesma forma, estes sistemas permitem consultas e entradas *on line*.

Conforme expresso no Artigo 17, do Decreto 3.860/2001, a avaliação do desempenho das IES é realizada pelo MEC e pela instituição, através de um programa de auto-avaliação. As informações que devem constar do relatório de desempenho da IES, como subsídio para os processos de credenciamento e de reconhecimento, são: grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a independência acadêmica dos colegiados; acesso às redes eletrônicas de comunicação; estrutura curricular dos cursos;

critérios usados na avaliação da aprendizagem; programas de extensão desenvolvidos em ações integradas com a sociedade; produção científica, tecnológica e cultural; condições de trabalho e qualificação dos docentes; demonstração de providências adotadas para sanear deficiências identificadas na auto-avaliação; resultados obtidos pela IES no Exame Nacional de Cursos.

A auto-avaliação da IES pode ser desenvolvida seguindo o modelo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o modelo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), ou outro de escolha da instituição.

Para o PAIUB (BRASIL, 1994), a avaliação institucional deve ser composta das seguintes etapas: avaliação interna: realizada pela instituição, com a participação de todas as instâncias da comunidade universitária, considerando as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; avaliação externa: realizada por comissão externa, a convite das IES, a partir da análise dos resultados da avaliação interna e de visitas à instituição, resultando na elaboração de um parecer; reavaliação: consolidação dos resultados da avaliação interna e externa e da discussão com a comunidade acadêmica, resultando na elaboração de um relatório final e de um plano de desenvolvimento institucional.

Quanto aos indicadores, o PAIUB sistematizou-os em qualitativos e quantitativos. Alguns indicadores expressam apenas ordens de grandeza como número de alunos, ou área construída; outros expressam aspectos qualitativos, como a qualificação docente; outros, ainda, apontam opções institucionais, como matrícula e transferência.

Os indicadores de avaliação institucional presente no PAIUB incluem: definição, objetivos e metas da instituição; gestão; graduação; pós-graduação; extensão; hospital universitário; produção acadêmica; corpo-docente; técnico administrativo; infra-estrutura, recursos técnicos e recursos financeiros.

O modelo de avaliação elaborado pelo CRUB é integrado pelas seguintes dimensões: ensino; pesquisa; relações externas; corpo docente; corpo discente; corpo técnico-administrativo; administração acadêmica dos cursos; controle de produto; organização e governo; planejamento e avaliação; recursos de informação; recursos de infra-estrutura física; recursos financeiros.

A cada uma das dimensões (ou variáveis) presentes no Programa do CRUB são identificados indicadores e referenciais para a medida, que podem ser de natureza quantitativa (o

número de formandos) ou qualitativa (a política para o ensino de graduação, conteúdos básicos e profissionais).

Enquanto que o processo de Avaliação Institucional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e na verificação *in loco*. Este processo contempla a realidade institucional: os cursos de graduação, os cursos ou programas de pós-graduação, a pesquisa e a extensão, levando-se em conta três grandes dimensões: o corpo docente, a organização institucional e as instalações físicas gerais e especiais (os laboratórios, oficinas e a biblioteca).

Quanto à avaliação institucional, as ações conduzidas pelo INEP tinham início quando o pedido da IES ou sua mantenedora dava entrada na SESu. O processo avaliativo era realizado por uma comissão de professores qualificados e capacitados para esse fim, recrutados junto à comunidade acadêmica, a partir do Cadastro Permanente de Avaliadores Institucionais do INEP. Este modelo de Avaliação Institucional até 2003 subsidiava o Ministério da Educação (MEC) nas decisões sobre credenciamento e credenciamento de IES.

No período de 1996 a 2003, para avaliar os cursos de graduação, anualmente, o Sistema Federal de Ensino realizava o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Quando da concepção deste Exame estabelece-se que o seu objetivo é medir a aprendizagem dos alunos de cada curso de graduação, com a finalidade de avaliar o curso e não o aluno. Ele era aplicado em todo país, em geral, no mês de junho. Tratava-se de um exame obrigatório, sendo a sua realização condição para a obtenção do diploma de graduação, porém o estudante (concluinte) podia recusar-se a responder às questões, bastava comparecer ao local de aplicação provas e cumprir com os procedimentos pertinentes.

As provas do ENC eram organizadas por especialistas e os conteúdos publicados com antecedência. Os inscritos no Exame recebiam as informações em sua residência, juntamente com as orientações sobre a prova e um questionário sócio-econômico (a ser preenchido e entregue quando da realização da prova). A unidade competente da IES e a coordenação de curso recebiam o material informativo sobre o exame. O INEP, através da Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior (DAES), publicava uma revista de divulgação denominada Revista do Provão, com todas as orientações sobre o exame de cada área.

As diretrizes para a prova de cada curso eram definidas por Comissões de Especialistas da área, indicados pela própria comunidade acadêmica, dentre seus pares. Nas Diretrizes constam: a introdução com as principais características do curso; o nome dos membros da Comissão e as respectivas instituições de origem; a duração e o formato da prova; os conteúdos e as habilidades, ou saberes e competências, que irão ser medidos.

Os exames eram realizados em diferentes locais do país, no mesmo dia e hora. Sendo a que aplicação do Exame estava sob a coordenação de instituições contratadas para elaboração, aplicação e correção das provas.

Quanto aos resultados, relativos aos cursos avaliados, estes eram expressos na forma de conceitos: A (cursos com desempenho acima de um desvio-padrão da média geral); B (cursos com desempenho no intervalo entre o meio e um desvio padrão acima da média); C (cursos com desempenho no intervalo em torno de meio desvio padrão da média geral); D (para cursos com desempenho no intervalo entre meio e um desvio padrão abaixo da média geral); E (cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão da média geral).

Os conceitos obtidos no Provão e na Avaliação das Condições de Ensino (ACE) eram divulgados, passando assim a compor o Ranking Nacional das Instituições de Educação Superior do país.

Segundo a Revista do Provão (2001) em 5 anos participaram do ENC, 191 mil alunos, sendo avaliados 2.888 cursos de 18 carreiras acadêmicas. Em 2001 foram avaliados 4 mil cursos de 20 carreiras profissionais e 278.668 alunos prestaram provas. As seguintes profissões vêm sendo avaliadas: Direito, Administração, Psicologia, Economia, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Engenharia Civil, Engenharia Química, engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Química, Matemática, Física, Biologia, Agronomia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Farmácia.

Além dos resultados do Provão e das listas de classificação serem amplamente divulgados na imprensa nacional, os dirigentes das IES submetidas ao Exame recebiam o Relatório da Instituição. Este documento apresentava os dados obtidos pela IES, face ao exame de seus alunos e as informações registradas no questionário socioeconômico preenchidos pelos estudantes.

O Relatório do ENC traz o conceito de cada curso e os resultados: das questões de múltipla-escolha, das questões discursivas e do questionário, além de breve avaliação dos itens daquela prova segundo a visão dos coordenadores de curso. Aos alunos melhor colocados nos

exames gerais, o MEC oferecia, a cada ano, bolsas de estudo em nível de Pós-Graduação. Em decorrência dos resultados obtidos no ENC os cursos eram visitados por Especialistas da área, responsáveis pela avaliação *in loco* das condições de ensino.

A Avaliação das Condições de Ensino (ACE) era realizada a cada quatro anos. A partir de um conjunto de indicadores pré-estabelecidos, este processo avaliativo enfocava as dimensões: a organização didático-pedagógica, as instalações físicas e o corpo docente dos cursos submetidos ao Provão.

Os resultados da avaliação das condições de ensino eram expressos em conceitos: CMB (Condições Muito Boas); CB (Condições Boas); CR (Condições Regulares); CI (Condições Insuficientes). A matéria é divulgada no sítio do INEP (<http://www.inep.gov.br>) onde consta o instrumental pertinente a cada curso, conforme a área de conhecimento e os resultados de cada curso avaliado.

As condições de ensino vinham sendo levantadas desde 1997, seguindo a realização dos exames nacionais de curso. Assim, gradativamente, a cada ano, este formato avaliativo incorpora um número maior de visitas locais.

Quanto ao Censo da Educação Superior e o Cadastro da Educação Superior são mecanismos de coletas sistemáticas e anuais de dados sobre as IES. Ambos são gerenciados pelo INEP e estão agregados aos processos de avaliação das instituições e seus cursos.

As informações que alimentam o banco de dados do Cadastro da Educação Superior são coletadas pelo INEP junto aos órgãos do Sistema Federal de Ensino, com atualização permanente. O Censo do Ensino Superior é preenchido anualmente pela instituição, em formulário eletrônico específico, disponibilizado pelo INEP, para preenchimento no prazo estabelecido. Depois de concluídas as análises dos dados o Ministério da Educação divulga o relato anual da educação superior.

Quanto à avaliação da pós-graduação, verifica-se que a Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utiliza procedimentos atuais e critérios ajustados de aferição da qualidade dos programas de pós-graduação. São avaliados em seu conjunto os programas de mestrado e doutorado, tendo como parâmetro o nível de excelência internacional. Os resultados das avaliações da CAPES são expressas em números, numa escala de 1 a 7, sendo 5, a nota máxima para mestrados (SOARES. 2002: 95).

Conforme Soares (2002) o formato avaliativo da CAPES foi construído ao longo dos anos, em sintonia com a comunidade acadêmica, e vem sendo efetivado com o concurso de pares acadêmicos. Inclui diagnósticos quali-quantitativos tendo como base para análise os referentes preestabelecidos, que contemplam os gerais e das áreas de conhecimento. A identidade do sistema é aferida, centralmente, sobre o NRD6, considerando o corpo docente fixo do programa.

A inter-relação entre a proposta do programa, corpo docente, corpo discente, atividades de pesquisa, atividades de formação, produção intelectual, teses e dissertações constituem os principais quesitos de avaliação no modelo CAPES. No entanto, cada área do conhecimento possui orientações próprias de avaliação traçadas pela respectiva comunidade científica, cujos instrumentos de avaliação estão especificados e disponíveis no sítio da CAPES (SOARES. 2002).

Por suas estratégias e procedimentos na interação com os outros processos de aferição da qualidade e com as políticas públicas, o processo avaliativo da CAPES contribui para desenvolver uma pós-graduação de qualidade ou mesmo de excelência, conforme entendimento de Soares (2002). Entende que ao longo dos anos a seriedade, a severidade e a competência dos critérios procedimentais, têm sido ressaltadas a tal ponto que passaram a se constituir num sistema cujo modelo vem sendo ressonância além das fronteiras do país.

No entendimento do Ministério da Educação (INEP. 2001), a política de avaliação implantada pelo Governo Federal tem provocado muitas mudanças na educação superior brasileira nos últimos anos. O MEC entende que uma dessas mudanças é a disseminação da cultura de avaliação no ensino de graduação: “a avaliação fez, sem dúvida, com que os cursos de graduação, alguns em estado de inércia por longos anos, comesçassem a mobilizar-se em direção à melhoria da qualidade”.

Ao tratar da mobilização ocorrida quando da preparação para a Conferência Mundial sobre Educação Superior, Dias (1998: 5) aborda aspectos relevantes para o processo avaliativo da educação superior, afirmando que:

Não se pode deixar de lado a observação da maioria dos analistas que coincidem em dizer que a segunda metade do século XX permanecerá na história da educação como o período do aumento quantitativo da educação superior no mundo inteiro, de mudanças qualitativas excepcionais nos sistemas, e, também, como o período em que a redução de recursos em termos relativos provocou importantes reajustes na organização dos centros e dos sistemas de educação superior, além de estimular uma avaliação permanente de seu funcionamento e suas missões. Acrescente-se a isto o fato de que, nos últimos cinco a dez anos, a explosão das novas tecnologias da informação criou condições para o desenvolvimento de novas

relações de cooperação, que podem dar base a ações de grande solidariedade, mas que podem servir, uma vez mais, como já se passa em muitos lugares, para consolidar as diferenças entre indivíduos, instituições e países.

Conforme afirmações de Cechin (2000: 3) a avaliação institucional é um processo de mudança que vem gerando e definindo novas necessidades e ações. Neste contexto, conviver com novos modelos institucionais pressupõe uma visão flexível para novas soluções aos problemas:

Reflexão compartilhada na identificação e avaliação de necessidades e realizações, atuação em equipe e priorização criteriosa de atividades abrem novos espaços e enfrentam novos desafios. Superar a fragmentação existente na prática universitária, transformando todos em protagonistas de um projeto de uma nova Universidade, indica uma perspectiva da reestruturação e reintegração. Pois significa integração, unificação de tendências aparentemente opostas, ou busca incansável da síntese entre conflito e o consenso. Pode-se dizer que há um pensamento quase unânime, entre os diversos segmentos da universidade, sobre a importância e a necessidade da avaliação institucional (2000: 3).

No entendimento de Cechin (2000: 3), é preciso um exercício de autocrítica, de exame do quadro atual. Uma demorada reflexão sobre o papel da Universidade na construção da cidadania, da democracia, do espaço da argumentação científica, na produção da ciência e da tecnologia. Entende que “a análise do real e o conhecimento da instituição pressupõem um processo de avaliação”.

O processo avaliativo “envolve crítica e capacidade de pensar, pressupondo a disposição de mudança dos atores que fazem a Universidade ser o que é no presente, e de preparar o que ela deve ser no futuro”, conforme entendimento de Cechin (2000: 3).

Fazem parte das instituições universitárias: professores, pesquisadores, estudantes e funcionários. Esta pluralidade e diversidade de motivações, culturas e interesses no interior dos sistemas universitários explicam algo de sua tendência à descentralização, compartimentalização e autonomia, e a resistência generalizada a qualquer movimento que possa sugerir a imposição dos valores e preferências de um determinado segmento sobre os demais.

Este caráter “achatado” das organizações universitárias é sem dúvida o mais adequado para instituições produtoras de conhecimento, que concentram sua competência na base de suas estruturas; mas costuma ser também o mais resistente à mudança e à inovação, quando fatores externos não agem sobre elas de forma incisiva (SCHWARTZMAN. 1992).

No entanto, conforme posicionamento de Schwartzman (1992) há expectativas externas sobre a qualidade da educação superior ofertado pelas universidades. Empresas que necessitam de pessoal qualificado se queixam quando os formados que contratam não têm a

competência esperada; clientes de médicos, engenheiros e advogados ressentem quando são mal atendidos; famílias se frustram quando vêem que seus filhos não recebem educação adequada e têm dificuldades em se empregar depois de formados.

O baixo grau de sofisticação tecnológica de grande parte do setor empresarial, a falta de organização e de padrões de comparação por parte de clientes e famílias dos estudantes, conforme Schwartzman (1992), fazem com que dificilmente estas expectativas se transformem em pressões articuladas sobre os sistemas universitários. O que ocorre, normalmente, é a busca de soluções individuais ou particulares: as empresas formam seu próprio pessoal ou vão buscá-los em outras regiões ou mesmo no exterior, as famílias mais abastadas viajam quando necessitam de atendimento médico mais sofisticado, e assim por diante.

No texto “Avaliação externa no ensino superior: uma nova abordagem” de autoria de Cláudia Cordeiro Neiva e Flávio Roberto Collaço (2002: 2) encontra-se registrado:

Instituições de ensino são organizações como quaisquer outras, qualquer que seja o campo de atividades em que operam. Estruturam-se em torno de recursos que, combinados por meio de determinados processos, devem gerar certos produtos e acumular certos resultados.

No entanto, em razão dos objetivos que perseguem, dos processos que desenvolvem, dos recursos de que se utilizam e dos produtos e resultados que transferem para a sociedade constituem um tipo especial e diferenciado de organização. Pois os seus objetivos são difusos; os processos que desenvolvem para alcançar os seus objetivos são de caráter essencialmente intelectual; os custos dos recursos que utilizam são difíceis de ser compartilhados com processos, produtos e resultados. Para os seus produtos e resultados não existem preços de mercado ou compradores no sentido clássico do termo (NEIVA e COLLAÇO. 2002).

Apesar disso, para levar a cabo seus objetivos qualquer instituição de ensino precisa de condições e informações para: operar seus recursos com o máximo de produtividade e gerenciar essa operação com os recursos com o máximo de eficiência produtiva, tendo em vista a realização de seus objetivos e a promoção e acumulação de resultados consistentes com a sua função social; controlar com que nível de eficácia os objetivos definidos pela instituição e as ações planejadas tendo em vista o seu alcance são realizadas com o uso produtivo de seus recursos, através de processos de gestão eficientes (NEIVA e COLLAÇO, 2002).

No entendimento de Neiva e Collaço (2002) não é suficiente que a instituição de ensino seja gerida com base em indicadores de produtividade, eficiência produtiva e eficácia gerencial, pois

não existe para satisfazer a si própria, senão para servir à sociedade a que pertence. Por isso, qualquer instituição precisa, também, se situar dentro de contexto que lhe permita dispor de condições e informações para: manter o máximo de efetividade entre os objetivos definidos, os processos empreendidos, os produtos e resultados gerados e as expectativas dos usuários de seus serviços; construir uma imagem de relevância do trabalho por elas realizado, que se consolida sobre percepções igualmente difusas de satisfação de expectativas.

Tratando as instituições de ensino superior como organizações, Freitas (s/d: 1) no texto “Implicações Conceituais para uma Prática Avaliativa”, destaca o interesse das universidades, do Estado e das agências governamentais pelos processos avaliativos, nos seguintes termos:

Este é um tema cada vez mais presente no âmbito das organizações, sejam elas privadas ou públicas, universidades ou não. O interesse do Estado nesta questão também é um fator extremamente preocupante, à medida que sendo a avaliação uma ação que está cada vez mais pautada pelas políticas públicas, caso a Universidade não se antecipe a algumas dessas proposições e não tenha uma proposta gerada no seu interior moldada às suas necessidades, estará sempre correndo o risco de ser atropelada nessa matéria por iniciativas externas. Isso pode acontecer porque, nas políticas públicas recentes, a questão da avaliação é colocada como um instrumento para fazer passar projetos político-pedagógicos e institucionais, formas de entendimento ou conceitos que são de interesse das agências governamentais.

No entendimento de Freitas (s/d) a absorção do processo de avaliação pela instituição leva à incorporação dos próprios conceitos que deram origem ao sistema de avaliação. Tais conceitos nem sempre são universais, nem sempre há acordo sobre quais seriam os mais adequados para uma instituição ou para outra. Os órgãos centrais tendem a montar essas sistemáticas em função dos seus compromissos, conceitos e opções particulares que assumem, enquanto entidade hegemônica. Por fim, terminam difundidos no âmbito das organizações usuárias do seu sistema de avaliação.

Neste sentido no Relatório-Síntese do Provão 2001 (INEP. 2001. 14) consta: “O principal objetivo do sistema de Avaliação da Educação Superior não poderia ser outro senão fornecer informações que venham a orientar políticas educacionais, sejam elas institucionais, regionais ou nacionais, para subsidiar ações que visem, à melhoria da qualidade da educação superior”.

De acordo com o Documento Básico da Comissão de Avaliação (1996), a avaliação institucional deve atender a três exigências: ser um processo contínuo de aperfeiçoamento e

desenvolvimento acadêmico; ser uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; ser um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Para Dias Sobrinho (1997) a avaliação torna-se um importante instrumento de conhecimento e crítica, impondo à instituição a necessidade de organização, sistematização e inter-relacionamento do conjunto de informações de dados quantitativos e de juízos de qualidade a respeito de suas práticas e de sua produção teórica. A avaliação institucional, sistemática e global, catalisa o movimento do conhecimento crítico e intervém qualitativamente na vida da Universidade.

A ausência de um programa sistematizado e institucional de avaliação não é evidência suficiente para afirmar que a universidade não possui no seu interior ações e processos avaliativos. Pelo contrário, a avaliação é uma prática social do cotidiano universitário que, muitas vezes, a universidade não se dá conta de que a faz. Esta prática apresenta diferentes graus de coerência e de visibilidade, principalmente para quem vive as rotinas do processo. É quase sempre fragmentada e episódica a experiência vivida na inércia das análises de relatórios, da apreciação de projetos, dos julgamentos de teses e de concurso, das discussões sobre o desenvolvimento das atividades de docência e de pesquisas, das emissões de pareceres sobre as diversas matérias que constituem a vida acadêmica (Dias Sobrinho. 1997).

No entanto, essas ações e processos avaliativos habituais e fragmentados, isoladamente não se constituem em um sistema de avaliação. Para que haja um sistema avaliativo deve ser explícita a sua intencionalidade. Segundo Dias Sobrinho (1997), “a avaliação abrange, enquanto indicação, procura a medida de excelência e, como instrumento da relação social, é um compromisso irrecusável da Universidade”.

Para Dias Sobrinho (1997): “é preciso que todos os atores do trabalho universitário se sintam participantes do processo avaliativo e auxiliem na construção do cotidiano da instituição conscientemente e eficientemente”.

3 - A expansão e a diversificação de cursos e instituições de educação superior

O ensino superior, no entendimento da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, em qualquer sociedade, é: um dos motores do desenvolvimento econômico; um dos pólos da educação ao longo de toda a vida; depositário e criador de

conhecimentos; o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

A Comissão, ao tratar da missão do ensino superior, afirmou que:

Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto factores de desenvolvimento, são cada vez mais importantes do que recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS. 1996: 12).

Com mudança no perfil da sociedade, na qual as classes mais pobres passaram a ter acesso aos níveis mais elevados de ensino, a demanda por educação de nível superior também cresce, neste sentido a Comissão afirma:

... os estabelecimentos de ensino superior são pressionados a abrir as suas portas a um maior número de candidatos. À escala mundial, as inscrições mais do que duplicaram em vinte anos, passando-se de vinte e oito milhões de estudantes em 1970, para mais de sessenta milhões actualmente. E, contudo continuam a subsistir desigualdades consideráveis, tanto no acesso como na qualidade do ensino e da investigação (DELORS. 1996: 15).

No entanto, o acesso ao ensino superior, nas diferentes regiões do planeta não ocorreu da mesma forma, especialmente nos países em desenvolvimento, além do crescimento no número de vagas e matrícula, há outros elementos relevantes. Estes elementos estão presentes no relatório da Comissão da UNESCO, que afirma:

Numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino superior está em crise de há dez anos a esta parte. As políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino. A atracção excessiva pelas ciências sociais conduziu a desequilíbrios nas categorias de diplomados nas disponíveis no mercado de trabalho, provocando a desilusão destes e dos empregadores quanto à qualidade do saber ministrado pelos estabelecimentos de ensino superior (DELORS. 1996: 15).

O ensino superior, mediante a diversificação dos cursos e tipos de instituições, deixou de ser exclusividade das universidades. A este respeito a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, instituída pela UNESCO afirma:

As pressões sociais e as exigências específicas do mercado de trabalho traduziram-se numa extraordinária diversificação de tipos de estabelecimento de ensino e cursos. O ensino superior não escapou à 'força e urgência com que, a nível político, se afirma a necessidade duma reforma da educação, como resposta aos imperativos económicos' [George Papadopoulos, Learning for the twenty-first century, estudo realizado para a Comissão, Paris, UNESCO, 1994]. As universidades já não têm o monopólio do ensino superior. De fato, os sistemas nacionais de ensino superior são tão variados e complexos, no que se refere a estruturas, programas, públicos que os frequentam e financiamento, que se torna difícil classificá-lo em categorias distintas [UNESCO Changement et développement dans l'enseignement: document d'orientation, Paris, 1995] (DELORS. 1996: 18).

Na tentativa de se adequar às demandas da sociedade a educação superior se reestrutura, buscando atender aos interessados que a procura. Neste sentido Wolff e Castro (2004: 156), no texto Educação e treinamento: a tarefa à frente, afirmam que:

... há três mudanças econômicas dominantes no mundo durante as duas últimas décadas – globalização, crescimento da economia do conhecimento e a revolução da informação e das comunicações. A globalização envolve integração além das fronteiras nacionais de forma que crie um único mercado mundial. O conteúdo do conhecimento em bens e serviços comercializados é cada vez mais importante, enquanto, em contraste, os bens primários comercializados são um componente cada vez mais marginal do comércio internacional; por isso, o desenvolvimento econômico está cada vez mais vinculado à habilidade de uma nação em adquirir e aplicar conhecimento técnico. Finalmente, o rápido progresso em eletrônica, telecomunicações e tecnologias de satélites está quase resultando na abolição da distância física, reduzindo, num futuro próximo, a comunicação entre as pessoas, instituições e os países, a custos próximos de zero. Isso permite cada vez mais às empresas a localização de recursos humanos de boa qualidade a um preço competitivo em qualquer lugar.

A expansão e diversificação de instituições e cursos de ensino superior no Brasil, a propósito desta pesquisa, foram verificadas nos últimos cinquenta anos (1950 a 2003). Neste período houve momentos de acentuado crescimento da oferta de vagas neste nível de ensino.

Os dados disponibilizados pelo Ministério Educação e do Desporto (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), na obra Evolução do Ensino Superior 1980-1996, trazem informações relevantes para o entendimento do panorama da educação superior no Brasil. No quadro “Evolução do Número de Instituições, por Dependência Administrativa – Brasil 1980-1996” consta que havia 882 instituições em 1980, dezesseis anos depois em 1996 o número cresceu para 922. Verifica-se que nestes dezesseis anos foram criadas 40 instituições de ensino superior. Este número corresponde a um crescimento de 4,53% no período.

Os dados apresentados na “Sinopse Estatística da Educação Superior”, elaborada com base no Censo 2000, informam que no Brasil havia 1.180 instituições de ensino superior. Portanto, no intervalo de 1996 a 2000 foram criados 258 novos estabelecimentos de nível superior, representando um crescimento de 27,98% em quatro anos. O Brasil chegou ao ano de 2002 com um total de 1.637 instituições de ensino superior. Portanto, em relação ao ano de 1996, houve um crescimento de 38,72%.

A expansão contínua da educação superior no Brasil, identificada através do crescimento acelerado ocorrido período de 1996 a 2002, ilustra o contexto histórico vivido pelo

país nas últimas décadas. Esta expansão não é um elemento isolado, está inserida em um movimento mais amplo da sociedade brasileira e mundial.

Os dados apresentados no Censo do Ensino Superior 2003 demonstram um crescimento de 178,00% em relação a 1996. Portanto, quando fechamento desta edição do Senso havia no Brasil: 1.859 instituições de ensino superior, sendo 163 universidades, dessas 1.659 eram particulares.

Quanto à diversificação das instituições e cursos de educação superior, verifica-se que no Brasil no período de 1980 a 2003 houve o surgimento de diversos cursos de graduação novos, configurados em novas carreiras de nível superior. Este movimento é observado na pós-graduação e nas demais modalidades de ensino superior.

Com a publicação da Lei nº 9.394/96, foram criados novos tipos de cursos de nível superior. Conforme consta nos instrumentos legais em vigor a educação superior brasileira é composta por: cursos sequenciais; cursos de tecnologia de nível superior; curso de graduação; cursos e programas de pós-graduação; cursos de extensão.

A partir de 1996, com o advento da LDB, houve a diversificação das instituições de ensino superior brasileira, este movimento é observado tanto nas mantidas como nas entidades mantenedoras.

4 - A avaliação institucional e a regulação do ensino superior

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, iniciou uma fase de reestruturação da educação superior no Brasil. Os instrumentos legais que até então regulavam este nível de ensino, foram alterados.

O foco do controle, que antes estava centrado na burocracia do sistema federal de ensino se desloca para as diretrizes nacionais a serem observadas por cada instituição de ensino superior. Dentre os elementos presentes nesta relação, destacam-se: a descentralização, a flexibilidade, a diversificação e a avaliação.

No texto “O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal” Lima (1997: 23) afirma:

Tendências em termos de políticas sociais e de educação, especialmente presentes nos *países centrais* a partir do início da década de oitenta [1980] e objecto de processos de globalização e de recontextualização noutros países, como Portugal, apontam para o que aqui designo por paradigma da *educação contábil*. Trata-se de

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 controle da qualidade e a aferição da eficiência e da eficácia nas organizações educativas, entre outros. (grifo no original).

A partir da publicação dos atos legais (leis, decretos, portarias, resoluções) que integram as diretrizes da educação nacional, as instituições de ensino superior brasileiras passaram a ser classificadas em: universidades, centros universitários, Centros Federais de Educação Tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdade tecnológica, institutos ou escolas superiores. Elas podem ser públicas, quando mantidas e administradas pelo poder público (federal, estadual ou municipal) e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O arcabouço normativo indica a possibilidade de diversificação das instituições que oferecem ensino de nível superior no Brasil.

Este movimento em favor da diversificação no ensino superior se estende para os cursos de nível superior. Verifica-se este movimento na nova tipologia de cursos introduzida no período, com destaque para as novas carreiras de graduação, os cursos sequenciais, os tecnológicos de nível superior e aqueles ofertados na modalidade a distância.

Além destes, houve diversificação também na pós-graduação. Com enfoque para as especializações *lato sensu* e os mestrados profissionais. Os cursos de especialização não sofreram uma regulação detalhada na legislação em vigor, pelo contrário houve uma flexibilização nas exigências próprias de criação e acompanhamento destes cursos, verifica-se que nos últimos dez anos houve uma expansão acelerada.

Destaca-se também, os mestrados profissionais, embora presentes na legislação não foram incorporados de forma substancial pelo sistema federal de ensino, no entanto há na atualidade (2005) o empenho do Governo Federal, através da CAPES, em fomentar a criação destes cursos.

Quanto à regulação da educação superior, o Sistema Federal de Ensino dispõe de mecanismos e instrumentos para a autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, estabelecidas em legislação específica (Decreto nº 3.860/01).

Para abertura de processo de credenciamento ou credenciamento de universidades ou de centros universitários, conforme regulamentação da LDB (Resolução CNE/CES, nº 10, de 28/01/02) deve ser apresentada documentação pertinente e incluído um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para 5 anos.

O PDI constitui-se no compromisso da instituição com o MEC: “assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade”. Este documento deve contemplar: os objetivos da IES; o projeto de qualificação do corpo docente; a política de atualização e renovação do acervo bibliográfico e das redes de informação; o projeto de expansão e melhoria da infra-estrutura.

Os Centros Universitários devem explicitar as formas de fomento e melhoria permanente da qualidade do ensino de graduação e das atividades de extensão; as Universidades, as formas de fomento e de incentivo à pesquisa, pós-graduação, graduação (Portarias MEC nº 637, 639 e 640/97).

Conforme estabelecido no Decreto nº 3.860/01 as novas universidades, ao solicitarem credenciamento, deverão comprovar em seu PDI a oferta regular de ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão. Uma nova universidade só poderá ser criada a partir do credenciamento de cada uma das IES ou cursos que passarão a integrá-la e que receberam avaliações positivas INEP e CAPES.

Os cursos de nível superior em instituição não universitária dependem do cumprimento de duas etapas específicas: a obtenção da autorização de funcionamento do curso, que precede a realização do primeiro processo seletivo para ingresso na primeira turma do curso; e o reconhecimento que será solicitado depois de transcorrido cinquenta por cento do prazo de integralização do curso. A autorização de funcionamento, o reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de nível superior, são efetivados mediante ato próprio do Ministro da Educação.

Quando da solicitação de autorização de curso de nível superior: a entidade mantenedora interessada encaminha ao MEC a documentação exigida para a instrução do processo de autorização de funcionamento do curso; a Secretaria de Educação Superior (SESU) realiza a verificação *in loco*, através de uma Comissão de Especialistas, constituída por professores da área. Comprovada a viabilidade institucional de implantação do projeto do curso é publicado um ato de credenciamento da instituição e outro de autorização do funcionamento do curso.

No caso de instituição em funcionamento já credenciada, ao abrirem novos cursos, devem solicitar autorização de funcionamento, apresentando o seu PDI, no qual constará a previsão de criação e implantação dos respectivos cursos.

Conforme estabelecido nos artigos 27 e 28 do Decreto nº 3.860/01, o processo de reconhecimento, autorização de funcionamento ou criação de curso da área de saúde (Medicina, Psicologia, Odontologia) deve ser submetido à manifestação do Conselho Nacional de Saúde. No caso de autorização de funcionamento, criação e reconhecimento de curso jurídico (Direito) o processo deve ser submetido à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

A universidade (pública ou privada), no uso de sua autonomia, pode criar cursos superiores, nos termos da deliberação do órgão colegiado competente. Porém o reconhecimento depende do Sistema Federal de Ensino. Sendo que as instituições que integram os sistemas estaduais de ensino estão sujeitas às regras e procedimentos estabelecidos pelo respectivo sistema educação.

Quanto ao reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de graduação, verifica-se que estes procedimentos dependem dos resultados obtidos nas avaliações do MEC, especialmente, no Exame Nacional de Cursos (ENC), na avaliação das Condições de Oferta (CO) e na avaliação *in loco*, realizada por comissão específica designada pelo INEP. Considerando que o reconhecimento é concedido por tempo limitado. A definição da validade deste ato depende das indicações decorrentes destas avaliações, sendo o limite máximo 5 (cinco) anos.

A respeito dos procedimentos a serem realizados pelas IES para obtenção do credenciamento ou credenciamento, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso, verifica-se que, no Sistema Federal de Ensino, os princípios que disciplinam esta matéria constam da Lei nº 9.131/95 e da Lei 9.394/96, que foram regulamentados pelo Decreto nº 3.860/01. A operacionalização dos procedimentos está expressa em portarias publicadas pelo MEC, pela SESu/MEC e pelo INEP e em Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 10, de 28/01/02) que dispõem sobre as normas de supervisão, avaliação e regulação do sistema de educação superior.

As sanções aplicadas às instituições para os casos de deficiências ou irregularidades constatadas estão previstas no Decreto nº 3.860/01, podendo implicar na suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos superiores; suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários.

Conforme previsão constante do parágrafo 1º, do artigo 36, do Decreto nº 3.860/01, o curso de graduação que obtiver, “reiteradamente, desempenho insuficiente na avaliação do Exame Nacional de Curso e nas demais avaliações realizadas pelo INEP terá seu reconhecimento suspenso mediante ato do Poder Executivo”.

A “reprovação” de um curso por 3 (três) anos consecutivos no ENC e CO pode ser considerada como resultante de um desempenho insuficiente e poderá levar à suspensão do seu reconhecimento. Uma vez sanada tais deficiências, poderá (no prazo de um ano) solicitar novo reconhecimento, porém fica vedada a abertura de processo seletivo de ingresso de novos alunos até que obtenha novo reconhecimento (parágrafo 2º, do artigo 36, do Decreto nº 3.860).

O princípio da suspensão do ato legal, em decorrência de deficiência, também se aplica às instituições de ensino superior “credenciadas como centros universitários e universidades”. No caso de desempenhos insuficientes nos processos avaliativos oficiais “terão suspensas as prerrogativas de autonomia, mediante ato do Poder Executivo” (parágrafo 4º, artigo 36, do Decreto nº 3.860/01).

Tratando-se de uma instituição credenciada, como centro universitário, por exemplo, ela poderá perder sua autonomia, se obtiver desempenho insuficiente no ENC e nas demais avaliações realizadas pelo INEP. A intervenção na instituição e/ou seu descredenciamento, será estudada caso a caso, sendo explicitada sua amplitude, o prazo para sanar as deficiências e condições de execução pelo MEC, ouvida a Câmara de Educação Superior e com o acompanhamento do dirigente pro tempore da instituição.

Observa-se que, a partir do momento que é instaurado o “processo de averiguação de deficiências ou irregularidades” a instituição envolvida tem a tramitação de solicitações de credenciamento, recredenciamento da IES ou autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento sustada (artigo 38, do Decreto nº 3.860/01), sendo que restabelecimento de tais solicitações dependerá do resultado do processo de averiguação.

Caso a conclusão do processo de averiguação seja pela desativação ou descredenciamento da instituição a entidade mantenedora deverá resguardar os direitos dos alunos, dos docentes e dos técnicos. Aos alunos são assegurados a convalidação de estudos e o registro de diploma, se estiverem em período de conclusão de curso.

Quanto ao currículo de base nacional, verifica-se que as instituições de ensino superior devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Sistema Federal de Ensino Superior, através do Conselho Nacional de Educação para cada um dos cursos de graduação. No caso de curso de licenciatura, além da diretriz específica deverá observar os princípios e procedimentos definidos nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores par a Educação Básica.

Para que um curso de graduação possa ser autorizado e/ou reconhecido pelo Ministério da Educação e possa usufruir da prerrogativa de expedição de diploma com validade nacional deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares respectivas.

Quanto ao diploma de graduação, verifica-se que aqueles expedidos por Universidades e Centros Universitários são registrados pela instituição que o expediu. Porém, aqueles expedidos por instituições que não possuem autonomia universitária serão registrados por uma universidade definida pelo MEC, através de ato de delegação de competência.

Os cursos e programas de pós-graduação *strito sensu* são credenciados e avaliados pela CAPES. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são criados por iniciativa da instituição de ensino, que deve cadastrá-lo junto ao INEP. Os cursos deste nível serão objeto de verificação quando do reconhecimento de curso de graduação ou no credenciamento da instituição.

Neste contexto de expansão e diversificação de instituições e cursos de nível superior a avaliação da educação superior surge e ganha consistência, passando a compor as estratégias de regulação e controle, implementados pelo Estado, através dos órgãos do Sistema Federal de Ensino. A avaliação institucional é incorporada como política de Estado para a educação superior no início da década de 1990, com a implantação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).

5 – Conclusões

Neste capítulo verificou-se que a Produção da avaliação institucional em instituições de ensino superior, no Brasil, teve a sua base construída a partir de sucessivos programas de avaliação da educação superior. Estes programas foram elaborados, implantados e implementados com base na concepção do grupo hegemônico, que ocupava a pasta do Ministério da Educação na época.

Os princípios e orientações basilares dos programas de avaliação das instituições de ensino superior brasileiras são marcados por elementos liberalizantes ou neo-conservadores (LEITE. 2002). Sendo priorizados os mecanismos de controle, supervisão e regulação exercidos pelo Estado avaliador.

Estes mecanismos são focalizados na política de avaliação adotada pelo Ministério da Educação na segunda metade dos anos 1990. Período marcado por avaliação intensiva, em diferentes modalidades, sobre o controle do Governo Federal: avaliação da pós-graduação, auto-avaliação conduzida pela instituição, avaliação dos alunos, avaliação das condições de oferta dos cursos, avaliação externa por especialistas. Estes modelos de avaliação tinham como foco a coleta e a utilização de dados estatísticos obtidos com os processos avaliativos e com o censo da educação superior. Neste período o INEP (Instituto Nacional de Pesquisa Educacional) foi transformado em órgão responsável pelas avaliações e censos educacionais.

A conclusão de que as orientações presentes nos acordos, convenções e declarações oriundas dos organismos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, delimitaram e definiram os processos avaliativos da educação superior brasileira, está ampara nos seguintes fatos: os processos avaliativos conduzidos pelo MEC apóiam-se em concepções, instrumentos e procedimentos de avaliação produzidos em conformidades com as diretrizes e políticas do Governo Federal; o período de 1995 a 2002 foi marcado pela reconfiguração da educação superior, concebida com base nas políticas de reforma do Estado; a reforma do Aparelho de Estado foi implementada com base nas orientações dos organismos internacionais e a avaliação institucional é um dos pilares da reforma da educação brasileira.

A qualidade dos cursos e das instituições não deve ser buscada, somente, com base em indicadores de produtividade, eficiência produtiva e eficácia gerencial (NEIVA e COLLAÇO. 2002). Pois, a avaliação, enquanto política pública, é um instrumento pelo qual passam os projetos, entendimentos e conceitos de interesse das agências governamentais (FREITAS. s/d). Portanto, cabe à universidade propor um programa de avaliação gerado no seu interior e moldado de acordo com as suas necessidades.

Nas últimas 5 (cinco) décadas os interesses da universidade brasileira não foram contemplados nos programas de avaliação, pois os propósitos do Estado foram buscados com base na avaliação burocrática e gerencialista, executada através de processos fragmentados e

descontínuos. Este modelo difere da avaliação, enquanto instrumento de conhecimento e crítica que conduzem a universidade a juízo de qualidade a respeito de suas práticas e produção (DIAS SOBRINHO. 1997).

Quando a avaliação é concebida a partir dos mecanismos de regulação, verifica-se que ela ocupa um lugar de destaque nas ações de controle e supervisão das instituições de ensino superior. Dentro deste contexto a avaliação exerce uma função burocrática e atende aos propósitos do mercado educacional, onde o controle da qualidade, através da aferição da eficiência e eficácia das instituições educativas é priorizado (LIMA. 1997). Por outro lado, quando são considerados os custos do ensino superior, a avaliação é um importante instrumento de prestação de contas à sociedade (Durhan. 1998).

Os documentos analisados indicam que a expansão, a regulação e avaliação da educação superior no Brasil, na gestão do Ministro Paulo Renato (1995 a 2002), estiveram pautadas nos princípios gerenciais do mercado. Nas regras de mercado está presente o princípio do custo-benefício, ou seja, obter o maior lucro com o menor custo. Portanto, onde prevalece esta lógica a educação é considerada como um gasto e não investimento.

Com propósito de identificar a lógica presente na avaliação da educação superior, no Capítulo III serão analisadas as ações de avaliação institucional desenvolvidas no âmbito da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL E DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar a presença da avaliação institucional em duas universidades do Estado: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A pesquisa cobre o período de 1996 a 2002.

Para verificar o contexto em que foi produzida a avaliação institucional nestas instituições, buscou-se recompor a história de cada uma delas, contemplando desde a sua implantação até a atualidade. No entanto, o enfoque principal está centrado no período delimitado para a pesquisa.

Nota-se que os elementos históricos, conjunturais e estruturais que interagem em cada instituição são distintos e diversificados. Porém, ambas são atravessadas pela política de ensino superior implementada pelo Governo Federal. Desta forma, os elementos definidores da política nacional de avaliação do ensino superior, estabelecidos pelos órgãos do Ministério da Educação, alcançam as duas universidades.

Embora, estas instituições sejam influenciadas pelas políticas implementadas pelo MEC, o tratamento que cada uma recebe do seu respectivo mantenedor e gestores é distinto. Esta distinção decorre do fato de possuírem dependências administrativas diferentes: uma é pública federal (UFMS) e a outra é particular confessional (UCDB). Com isso, os processos avaliativos são orientados e implementados de forma diferenciada, bem como os resultados e as ações deles decorrentes são diferentes em suas especificidades e implicações.

Apesar das realidades institucionais serem distintas, os movimentos de expansão, diversificação, flexibilização, diferenciação e avaliação de cursos e instituições de ensino superior, verificados no Brasil nos últimos 50 anos, estão presentes nas universidades pesquisadas.

As duas universidades estão sediadas na cidade de Campo Grande. Ambas foram implantadas na década de 1960, cada uma tem a sua origem e desenvolvimento marcado pelas relações de poder oriundas dos grupos que as compõem.

Em 1961 foi criada a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, sendo, posteriormente, transformada na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Quanto ao ensino superior público, em 1962 foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, depois incorporada à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Mais tarde, com a divisão do Estado, a UEMT passou a fazer parte do Sistema Federal de Ensino, tornando-se a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS).

Quanto à história do Município, verifica-se que a vila de Santo Antônio de Campo Grande foi fundada por José Antônio Pereira, na confluência dos córregos Prosa e Segredo. Sua emancipação ocorreu em 26 de agosto de 1899 (BARROS. 1999).

Quando a emancipação:

[...] a vila mostrava progressos; as moradias já eram quase todas de taipa e cobertas de telhas de barro, fabricadas em olaria local. Eram casas baixas, atarracadas, telhados de quatro águas e sem varandas, no velho estilo mineiro. Abrigavam famílias, comércio, bolichos, bares e prostíbulos – uns de caráter mais discretos e freqüência distinta, ditos casas suspeitas; outros, de exercício explícito os cabarês, freqüentados pela peonada de boiadeiros, prazerosamente deixando ali o dinheiro das longas e soffidas viagens. A população da vila, nessa convivência estranha e que poderia parecer promíscua, andaria em torno de trezentos a quatrocentas pessoas (BARROS. 1999: 14).

Em decorrência do isolamento, a população de Campo Grande só ficaria sabendo da emancipação política algum tempo depois. Um ano depois foi instalada a agência dos correios. Sendo que a primeira prefeitura funcionaria na casa do prefeito eleito e os vereadores só tomaram posse em 1905. O primeiro prédio público da municipalidade foi construído em 1910 (BARROS. 1999).

No período de 1900 a 1920 a população de Campo Grande quadruplicou, em 1920, atingiu a marca de 21.360 habitantes, o que era um resultado bastante expressivo para a época (CABRAL. 1999).

Esse crescimento, segundo Cabral (1999) se explica pelo advento da ferrovia (Estrada de Ferro Noroeste do Brasil) pelo governo federal. Tanto que em 1918, Campo Grande é elevada de vila para cidade, nessa época já contava com energia elétrica.

É dentro desse espírito empreendedor que se assiste, em 1919, ao lançamento das obras da biblioteca municipal, da igreja Matriz e da Santa Casa. Logo, quando é para cá transferido o comando Militar, em 1921, a cidade já contava com infra-estrutura, embora embrionária, suficientemente adequada para responder as demandas da época (CABRAL. 1999: 37).

No processo de construção Campo Grande recebeu pessoas das mais diversas origens. Segundo Cabral (1999: 40):

[...] essa heterogeneidade foi-lhe particularmente benéfica em relação à educação [...] Entre os funcionários do judiciário e do clero era possível recrutar os professores para lecionar buscavam-se os mestres para as ciências e matemáticas.

No setor educacional verifica-se que Campo Grande desde os anos de 1920, com os colégios em regime de internato tem concorrido para atrair novos moradores que vêm em busca de oportunidades de estudo, fator que garante um impacto na dinâmica populacional (CABRAL. 1999).

Com o desenvolvimento do Brasil ocorrido na década de 1950, tendo como consequência dois fatores: o País abre-se ao capital estrangeiro e instala-se a indústria automobilística. Em decorrência destes fatores houve reflexos nas áreas da nova fronteira agrícola brasileira, na época, estabelecida em Mato Grosso e Goiás. A expansão agrícola, no caso de Mato Grosso, aconteceu primeiramente no sul, em decorrência de estar mais próxima do Mercado consumidor (CABRAL. 1999).

Nesta época “Campo Grande, que era o principal centro da economia estadual beneficiou-se dessa movimentação” (CABRAL. 1999: 49), tornando-se assim a capital econômica do Estado.

Segundo Cabral (1999: 52):

A década de 70 é, sem sombra de dúvida, um momento particularmente privilegiado para o desenvolvimento da cidade quando cogitada pelo governo central a divisão do Estado de Mato Grosso, passa a receber maciços investimentos em infra-estrutura, de modo a dotá-la dos equipamentos e serviços indispensáveis para torná-la capital. A sua inclusão no Programa de Cidades de Porte Médio, mantido pelo Ministério do Interior [...] permite a rápida expansão urbana.

Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul a aspiração quase secular dos sulistas fez-se realidade e Campo Grande, capital econômica de Mato Grosso, tornou-se a capital de fato e de direito (CABRAL. 1999).

Conforme dados do VII Recenseamento Geral, coordenado pelo IBGE, no ano de 1960 em Campo Grande havia 73.258 habitantes. Dez anos depois o VIII Recenseamento Geral de 1970 registrou uma população de 140.233 habitantes. O Censo de 1980 apresenta um crescimento populacional extraordinário: o efetivo do município atingiu a cifra de 291.777 habitantes. Este

crescimento pode ser observado no Censo de 1991, que registrou uma população de 526.126 pessoas, após cinco anos, passou para 600.069 residentes, conforme dados de 1996.

No entendimento de Verruck (1999: 161):

Campo Grande sempre teve a capacidade concentradora das atividades econômicas estaduais, tomando-se o centro de poder e de serviços e indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, constitui-se força motriz do desenvolvimento estadual no período contemporâneo [...].

O processo de desenvolvimento estadual balizou-se pela ocupação da fronteira agrícola nacional, no seu início bastante tímida e muitas vezes desacreditada como vocação agrícola. Mas a tecnologia aliada ao pioneirismo fez com que a agricultura se consolidasse e gerasse riquezas para o Estado e principalmente para Campo Grande.

Quanto ao surgimento do ensino superior em Campo Grande, consta que no ano de 1961 foi criada a primeira instituição de Ensino superior do município. Os dados apresentados no Quadro 02 indicam que nas décadas seguintes foram implantadas outras instituições, em 2002 havia 7 instituições de Superior com sede nesta cidade.

Quadro 02 – Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, no período de 1990 a 2002.

ANO	BRASIL	PÚBLICA	PRIVADA	CENTRO OESTE	MS	CAMPO GRANDE
1990	918	222	696	-	9	3
1991	893	222	671	-	9	3
1992	893	227	666	-	10	4
1993	873	221	652	-	10	4
1994	851	218	633	-	12	5
1995	894	210	684	90	17	5
1996	922	211	711	94	22	5
1997	900	211	689	92	21	6
1998	973	209	764	108	21	6
1999	1.097	192	905	132	30	6
2000	1.180	176	1.004	134	30	6
2001	1.391	183	1.208	162	33	6
2002	1.637	195	1.442	198	39	7

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC.

- dados não disponíveis.

Os dados indicam que no período de 1995 a 2002 houve a maior incidência no número de novas instituições de ensino superior. Em Mato Grosso do Sul, neste período, foram criadas e implantadas vinte e sete instituições. No Brasil houve um crescimento de 83,00%, nestes sete anos. Esta taxa de expansão superou as décadas anteriores, sendo mais acentuada no setor privado e reduzida na rede pública.

Quando observados os dados referentes período de 1990 a 2002, percebe-se que a expansão do número de instituições de ensino superior no Brasil foi de 183,31 %. A rede particular contribuiu com o maior número de novas instituições, passando de 696, para 1.442 em 2002. Em Mato Grosso do Sul a quantidade de IES foi multiplicada por 4,33 neste período, passando de nove instituições, no início dos anos 1990, para trinta e nove em 2002, o que corresponde a 433,33%. Enquanto que em Campo Grande a taxa de crescimento foi de 233,33 %, nestes doze anos.

A expansão, quando analisada a partir do número de cursos de graduação oferecidos no Brasil, demonstra um crescimento acentuado, no setor público e privado, sendo mais expressivo no setor privado. Os dados gerais indicam que em 1995 eram ofertados 6.252 cursos, após sete anos, a oferta passou para 14.399 cursos.

Os dados apresentados no Quadro 03 representam um crescimento de 230,31% no período de 1995 a 2002. Em Campo Grande o crescimento foi de 218,38 %, enquanto que em Mato Grosso do Sul foi de 267,99 % e no Centro Oeste foi de 267,75 %. Verifica-se que neste período a expansão local, estadual e regional foi superior ao índice nacional de crescimento. No entanto, a região Centro Oeste representa 9,69 % da oferta de cursos de graduação.

Quadro 03 – Evolução do número de curso de Graduação no Brasil, no período de 1990 a 2002.

ANO	BRASIL	PÚBLICA	PRIVADA	CENTRO OESTE	MS	CAMPO GRANDE
1990	4.712	2.001	2.711	378	86	37
1991	4.908	2.139	2.769	394	90	39
1992	5.081	2.244	2.837	411	92	42
1993	5.280	2.293	2.987	425	100	44
1994	5.562	2.412	3.150	448	133	58
1995	6.252	2.782	3.470	521	136	59
1996	6.644	2.978	3.666	557	150	65
1997	6.132	2.698	3.434	526	152	67
1998	6.950	2.970	3.980	607	171	74
1999	8.878	3.494	5.384	760	201	81
2000	10.585	4.021	6.564	989	246	95
2001	12.155	4.401	7.754	1.163	274	104
2002	14.399	5.252	9.147	1.395	297	113

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC.

Os dados do Quadro 04 demonstram que o índice de crescimento no número de matriculados nos cursos de graduação na rede pública foi de 181,75% no período de 1995 a 2002. Enquanto as matrículas nas particulares cresceram 252,56%, passando de 1.059.163 alunos em

1995 para 2.428.258 em 2002. No Brasil, em 2002, a rede particular tinha uma cobertura de 69,78% dos matriculados nos cursos de graduação.

Quadro 04 – Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação no Brasil, no período de 1990 a 2002.

ANO	BRASIL	PÚBLICA	PRIVADA	CENTRO OESTE	MS	CAMPO GRANDE
1990	1.540.080	578.625	961.455	92.800	15.588	9.071
1991	1.565.056	605.736	959.320	97.931	16.881	9.128
1992	1.535.788	629.662	906.126	100.130	17.525	9.686
1993	1.594.668	653.516	941.152	104.682	19.171	10.039
1994	1.661.034	690.450	970.584	111.401	20.400	10.562
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	122.553	24.145	12.609
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	134.442	25.523	13.712
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	146.408	29.160	14.703
1998	2.125.958	804.729	1.321.229	163.585	32.925	16.250
1999	2.369.945	832.022	1.537.923	180.001	37.868	17.797
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	225.004	42.304	20.742
2001	3.030.754	939.225	2.091.529	260.349	47.475	23.780
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258	323.461	55.824	28.100

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC.

Conforme dados do Censo do Ensino Superior 2002 (INEP. 2002), no Brasil havia 1.637 instituições de ensino superior, sendo 162 universidades, destas 43 eram federais. Na Região Centro Oeste havia 198 instituições de ensino superior, sendo 12 universidades. Das universidades da região: 4 são públicas federais; 3 públicas estaduais e 5 particulares.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o Censo do Ensino Superior informa que em 2002 havia 39 IES, sendo 4 universidades. Destas, 2 públicas: a Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e 2 particulares: a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A expansão do ensino superior no Brasil, no período de 1995 a 2002, decorre da política nacional de diversificação e diferenciação das instituições e cursos de nível superior implementada pelo Governo Federal. Para ilustrar esta expansão, são relevantes os dados disponibilizados pelo MEC, referentes a períodos anteriores à gestão Paulo Renato:

Em 1960, o Brasil tinha apenas 95.691 estudantes matriculados no ensino superior. Em 1994, esse número era de 1.66 milhão, ainda bastante pequeno comparado ao de outros países latino-americanos (BRASIL. 2000: 9).

Em resposta às demandas apresentadas pela sociedade o Ministério da Educação promoveu a expansão deste nível de ensino. No caso da diversificação, houve a implantação de

novos cursos de graduação (novas ocupações e profissões) e pós-graduação e a implementação de novas tipologias de instituições de ensino superior e das entidades mantenedoras.

Para o Ministério da Educação:

A pressão sobre o ensino superior é inevitável. Nos últimos quatro anos, a matrícula no ensino superior cresceu mais, em termos absolutos do que nos 14 anos anteriores. Houve um incremento de 424 mil matrículas. Em 1998, o país tinha 2.1 milhões de alunos no ensino superior um crescimento de 28% em relação a 1994 (BRASIL, 2000:10).

Neste sentido, verifica-se que as ações implementadas pelo MEC, visam à expansão do ensino superior, entendida como estratégias para o desenvolvimento sustentável do Brasil, o que viria a colaborar para o aumento da empregabilidade dos portadores de diploma de nível superior:

O aumento da escolaridade em nível superior é crucial para o desenvolvimento sustentável do país. As novas tecnologias de produção e de serviços exigem profissionais cada vez mais qualificados. O acesso ao ensino superior aumenta, portanto, as condições de empregabilidade, uma vez que as taxas de desemprego tendem a reduzir-se à medida que se eleva o nível de escolaridade (BRASIL, 2000: 11).

Para Nunes (2002: 54) a “expansão acelerada do ensino superior está fortemente associada à vigorosa expansão do ensino médio”, concordando assim com MEC (2000: 11): “aumento acelerado do número de egressos do ensino médio estimula o crescimento da demanda por vagas na educação superior”.

A demanda crescente advinda da efetividade do ensino de segundo grau e o aumento da produção nacional pressionaram o aumento de vagas na educação superior, essa necessidade foi suprida, sobretudo, com a ampliação restrita do número de vagas no setor público e o incentivo do governo para a expansão do setor privado. Com isso a expansão da educação superior principalmente das instituições privadas nesse período é fato, sendo demonstrado através dos dados fornecidos pelo INEP.

Para que fosse possível desencadear políticas específicas de expansão do ensino superior o Governo Federal, no bojo da reestruturação do Estado, promoveu uma redefinição da educação. Segundo o MEC (2000: 8):

As profundas transformações por que passa o ensino superior brasileiro tiveram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em dezembro de 1996, sua peça fundamental. A partir da LDB, promoveu-se a diversificação do sistema. Foram criadas as novas figuras jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas, para propiciar a expansão do ensino superior com mais liberdade na criação de novos cursos, nas instituições não-universitárias que se destaquem pela qualidade.

O processo de expansão do ensino superior deflagrado pelo Governo Federal, nos anos de 1990, contempla vários mecanismos de controle e regulação estatal. Segundo MEC (2000: 9):

Alicerçado em alterações de caráter quantitativo, qualitativo, institucional e legal, o processo planejado de mudanças deflagrado a partir de 1995 orienta-se por seus princípios gerais: expansão, diversificação, supervisão, qualificação e modernização.

Em contraposição ao posicionamento oficial do MEC, há o entendimento de Sguissardi e Silva Júnior (2001: 271). Para eles a partir de 1996 com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, gestada sob a égide do neoliberalismo, a educação superior vive um processo de mercantilização, sendo que as:

atuais políticas implementadas pelo governo F. H. Cardoso, de modo distinto nos diferentes setores, acentuam o processo de mercantilização da educação superior brasileira, que descaracteriza a histórica identidade da instituição universitária e contribui decisivamente para a consolidação de um novo ciclo de acumulação ou, talvez, para o retardamento de uma mais profunda crise de modo de produção vigente.

Como reflexo dessa nova política educacional, a educação superior apresenta um aumento de matrículas exponencial expandindo-se principalmente pela via privada.

Os argumentos do MEC demonstram que o processo de expansão do ensino superior brasileiro verificado a partir de 1995 foi planejado para atender às orientações oriundas dos organismos internacionais, que definem o ensino superior como fundamental para o desenvolvimento. Incorpora as bandeiras do Banco Mundial que indica a oferta de ensino superior ofertadas, prioritariamente por provedores privados.

Desta forma, além de atender à demanda por educação de nível superior, verificada pelo crescente número de egressos do ensino médio o governo atende ao mercado e aos provedores de ensino superior privados. Neste sentido, como foi demonstrado no Capítulo I, as ações implementadas pelo MEC se aproximam das orientações emanadas da OMC.

A expansão e interiorização dos cursos de graduação em Mato Grosso do Sul seguem a lógica nacional de crescimento do ensino superior. Na década de 1990, período em que a expansão foi potencializada obedecendo ao processo de mercantilização da educação, os cursos de graduação ampliaram a sua cobertura sobre a população, conforme dados constantes do Quadro 04, a evolução do número de matrícula foi crescente.

Em 1990 havia 1.540.080 alunos matriculados nos cursos de graduação, em 2002 esse número passou para 3.479.913, o que representa um crescimento de 225,96 %, no período.

Observa-se que o maior crescimento foi obtido pelo setor privado, pois em 1990 detinha 62,42% das matrículas, em 2002 esse índice subiu para 69,78% e continua crescendo.

Quadro 05 – Matriculados nos Cursos de Graduação em Mato Grosso do Sul em 2002

Município	matriculadas	%
MS	55.824	100,00
Campo Grande	28.100	50,34
Dourados	8.190	14,67
Três Lagoas	3.370	6,04
Ponta Porã	2.413	4,32
Aquidauana	2.030	3,64
Corumbá	1.792	3,21
Fátima do Sul	1.416	2,54
Paranaíba	1.270	2,28
Navegai	1.241	2,22
Cassilandia	1.235	2,21
Nova Andradina	999	1,79
Rio Verde de Mato Grosso	941	1,69
Coxim	752	1,35
Amambaí	469	0,84
Maracaju	369	0,66
Jardim	348	0,62
São Gabriel do Oeste	187	0,33
Mundo Novo	178	0,32
Costa Rica	159	0,28
Ivinhema	131	0,23
Gloria de Dourados	127	0,23
Selviria	107	0,19

Fonte: INEP

De igual forma a interiorização dos cursos de graduação procedeu de forma a atender as regiões mais economicamente abastadas, sendo que Campo Grande, em 1990 representava 58,19% das matrículas do Estado, em 2002 esse índice caiu para 50,33%.

Verifica-se que os cinco municípios com maior densidade populacional do Estado (Campo Grande, Corumbá, Dourados, Ponta Porã e Três Lagoas) totalizam 1.064.246 habitantes, 51,09% da população do Estado e 78,57% das matrículas nos cursos de graduação, juntos tinham 43.864 estudantes de graduação em 2002.

Estes números indicam que a expansão do número de matriculados em Mato Grosso do Sul é expressivo no período de 1990 a 2002, com redução do índice na Capital, no entanto, cinco cidades do Estado detêm a maioria das matrículas nos cursos de graduação.

1 - A Universidade Católica Dom Bosco

A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) é uma instituição particular, comunitária e confessional, mantida pela Missão Salesiana de Mato Grosso. Desenvolve “suas ações segundo os princípios e valores cristãos à luz do Evangelho e da doutrina do educador Dom Bosco e do Sistema Salesiano” (UCDB. 2002: 9).

Por ser uma Universidade comunitária “existe para servir a comunidade”. Na sua estrutura organizacional possui órgãos colegiados, sendo que o “seu Conselho Universitário, órgão máximo de deliberação superior é formado por dirigentes, professores, alunos, funcionários e representantes da sociedade” (UCDB. 2002: 9).

O Auto-estudo das dimensões institucionais (UCDB. 2002: 12) traz:

Toda a estrutura organizacional da UCDB está voltada para a reafirmação do seu compromisso básico de desenvolver o ensino, a extensão e a pesquisa. Ensino como processo de apropriação de conhecimentos que garantam ações comprometidas e articuladas às necessidades regionais da sociedade e da vida como um todo.

Enquanto instituição de educação superior católica, a sua finalidade “consiste na promoção integral do homem”. Para atingir este propósito, busca “a síntese entre a ciência, a cultura e a fé”. Isto porque a sua missão social é realizada “à luz do Evangelho, da Doutrina da Igreja Católica e a Pedagogia de Dom Bosco” (UCDB. 2002: 11).

Conforme definido no seu estatuto a UCDB “é uma Instituição de Ensino Superior, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, dentro dos limites que lhe são fixados pela legislação” e por seu Estatuto.

1.1. Origem e Desenvolvimento da UCDB

O ensino superior no sul do então Estado de Mato Grosso teve sua origem com a iniciativa da Missão Salesiana de Mato Grosso, que instituiu em Campo Grande a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), em 1961, ofertando os cursos de Pedagogia e Letras. Posteriormente a Mantenedora criou outras instituições de ensino superior em Campo Grande: a Faculdade de Direito (FADIR), em 1965; a Faculdade de Ciências Econômicas,

Contábeis e Administração (FACECA), em 1970 e a Faculdade de Serviço Social (FASSO), 1972.

As faculdades isoladas instaladas em Campo Grande, a propósito da Missão Salesiana, foram unificadas. A concretização do projeto de integração das faculdades foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), na reunião plenária de 6 de julho de 1975. Assim, surgiram as Faculdades Unidas Católicas (FUCMT), com Regimento Unificado.

Segundo Fernandes (1998), o projeto da Missão Salesiana era mais amplo e contemplava ações de longo prazo:

[...] na criação da Faculdade já se pensava em criar uma Universidade. Em pouco tempo a idéia amadureceu. O sonho se transformou em realidade. Padres, professores, funcionários, alunos e a comunidade passaram a ter um único objetivo, criar a UCDB.

Esta intenção se concretiza em 20 de dezembro de 1989. Data em que foi protocolada no Ministério da Educação a Carta-Consulta, requerendo a transformação da FUCMT em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Com a aprovação da Carta-Consulta iniciou a fase de acompanhamento da instituição, sendo a transformação reconhecida pelo Governo Federal em 27 de outubro de 1993.

A partir do credenciamento da Universidade a UCDB, “a par do desenvolvimento do ensino e da formação de seu corpo docente, avança no propósito de se constituir num grande centro de ciência, tecnologia e cultura sul-mato-grossense” (UCDB. 2002: 7).

Em 2000 foi criado o campus de São Gabriel, dentro do processo de expansão da UCDB. Sendo implantado curso de licenciatura e bacharelado, sendo que no ano de 2002 este *campus ofertava* os cursos de Administração, Direito e Normal Superior (UCDB. 2002: 15).

1.2. O processo de expansão e diversificação dos cursos de nível superior na UCDB

A UCDB, enquanto Faculdade Isolada iniciou suas atividades, oferecendo os cursos de Pedagogia e Letras, que somavam 60 vagas. No período que vai de 1961 a 2002 a Universidade, obteve um expressivo crescimento, destacando a expansão e a diversificação de cursos e da infra-estrutura para atendê-los.

Quadro 06 – Evolução do número de cursos de graduação na UCDB, no período de 1990 a 2002

ANO	UCDB	SEDE	SÃO GABRIEL	CAMPO GRANDE	MS	BRASIL
1990	13	13	-	37	86	4.712
1991	13	13	-	39	90	4.908
1992	13	13	-	42	92	5.081
1993	13	13	-	44	100	5.280
1994	17	17	-	58	133	5.562
1995	18	18	-	59	136	6.252
1996	21	21	-	65	150	6.644
1997	22	22	-	67	152	6.132
1998	27	27	-	74	171	6.950
1999	29	29	-	81	201	8.878
2000	30	30	-	95	246	10.585
2001	34	32	2	104	274	12.155
2002	35	33	2	113	297	14.399

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC.

No período compreendido entre 1961 e 2002, verifica-se uma evolução acentuada no número de cursos de graduação oferecidos pela UCDB. Porém, no período de 1990 a 2002 houve um crescimento de 284,62 % no número de curso de graduação ofertados pela UCDB. Este índice indica que a Universidade acompanhou a tendência de expansão, observada em nível nacional, pois o crescimento total observado no Brasil no mesmo período, foi de 305,23%.

No entanto, a expansão na UCDB é marcada por dois fatores que merecem destaque: a transformação e a criação e implantação do Campus de São Gabriel, estes movimentos motivaram a criação de novos cursos de graduação fossem criados para atender a exigência legal. Embora, estivessem dentro do plano de expansão da Instituição, marcaram de forma expressiva a política de atendimentos da demanda local e regional por mais vagas no ensino superior.

Os dados referentes à matrícula total nos cursos de graduação na UCDB, no período de 1990 a 2002, indicam um crescimento de 196,88 %; passando de 5.304 no ano de 1990, para 9.460 alunos matriculados em 2002. Quando observado em relação aos números nacionais e regionais percebe-se que o percentual de crescimento no matriculados na UCDB é inferior. Neste período o Brasil registrou um índice de crescimento de 225,96 %; em Mato Grosso do Sul ficou em 358,12% e Campo Grande houve um aumento de 309,78 %, passando de 9.071 em 1990 para 28.100 matriculados nos cursos de graduação em 2002.

Quadro 07 – Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação na UCDB, no período de 1990 a 2002

ANO	UCDB	SEDE	SÃO GABRIEL	CAMPO GRANDE	MS	BRASIL
-----	------	------	-------------	--------------	----	--------

1990	4.805	4.805	-	9.071	15.588	1.540.080
1991	4.677	4.677	-	9.128	16.881	1.565.056
1992	4.580	4.580	-	9.686	17.525	1.535.788
1993	4.399	4.399	-	10.039	19.171	1.594.668
1994	3.998	3.998	-	10.562	20.400	1.661.034
1995	5.304	5.304	-	12.609	24.145	1.759.703
1996	5.847	5.304	-	13.712	25.523	1.868.529
1997	6.513	6.513	-	14.703	29.160	1.945.615
1998	6.982	6.982	-	16.250	32.925	2.125.958
1999	7.447	7.447	-	17.797	37.868	2.369.945
2000	7.974	7.974	-	20.742	42.304	2.694.245
2001	8.947	8.852	95	23.780	47.475	3.030.754
2002	9.273	9.086	187	28.100	55.824	3.479.913

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC.

Quanto à pós-graduação a UCDB acompanhou a tendência nacional de crescimento.

Conforme registrado no Relatório de Avaliação (UCDB. 2002: 40):

O crescimento vertiginoso da pós-graduação no Brasil, na última década levou a UCDB a envidar esforços necessários no sentido de implementar as diretrizes e políticas para a pós-graduação, assumindo, assim, um papel importante na formação de recursos humanos de alto nível não só para a pesquisa bem como para o exercício profissional.

No Período de 1999 a 2001 a UCDB ofertou 18 cursos de especialização e diversas áreas do conhecimento, sendo a maior concentração nas áreas de Direito e Administração. Nestas áreas foram ofertados 13 cursos de especialização *lato sensu*.

Em nível de pós-graduação *stricto sensu* são ofertados três cursos de mestrado: educação, psicologia e desenvolvimento local.

A pesquisa e os serviços na UCDB receberam incrementos, principalmente pelo fato de estar em fase de consolidação enquanto Universidade. Os projetos de pesquisa são desenvolvidos em quatro eixos temáticos e vinte e cinco linhas de pesquisas (UCDB. 2002: 45).

Os eixos temáticos são: Cultura e construção da realidade; Educação: formação de recursos humanos, promoção e intervenção; Qualidade de vida: saúde e ambiente; Tecnologia e instrumentais.

O eixo temático: Cultura e construção social da realidade é composto pelas linhas de pesquisa: Arqueologia; Estudos das obrigações; Estudos das religiões; Desigualdade social; Sistemas organizacionais; Estudos de comunicação.

Para o eixo temático Educação: formação de recursos humanos, promoção e intervenção foram definidas as seguintes linhas de pesquisa: Formação de professores;

Ensino-aprendizagem; Currículos e programas; Desempenho escolar; Tecnologias e processos de aprendizagem; Epistemologia e desenvolvimento humano.

O Eixo temático Qualidade de vida: saúde e ambiente é composto pelas seguintes linhas de pesquisa: Saúde mental; Reabilitação e habilitação funcional; Prevenção e reintegração psico-física; Desenvolvimento Sustentável; Ecossistemas; Conservação e planejamento ambiental.

Quanto a eixo temático Tecnologia e instrumentais, foram definidas as seguintes sinhas de pesquisa: Aprendizagem de máquina; Visualização científica; Groupware; Geoprocessamento; Metodologia da pesquisa; Construção de instrumentos e medidas.

Segundo o Relatório de Avaliação (UCDB. 2002: 95) a extensão é “um poderoso instrumento de mobilização da comunidade em geral para a busca de soluções dos seus problemas, de forma participativa e em parceria com os diversos segmentos da sociedade”. Neste sentido são desenvolvidos projetos, programas e atividades específicas dentro das funções da universidade.

1.3. A avaliação da educação superior na UCDB

A avaliação na UCDB “teve início no momento em que procurou sua própria história, na busca por conhecer-se DENTRO, COM e FORA de si mesma” (UCDB. 2002: 133). Os principais momentos de avaliação da Universidade estão relacionados a momentos específicos, voltados para ações de transformação: a unificação das faculdades isoladas, a transformação em universidade.

O que se quis, na UCDB desde o início, foi a implantação de um processo de avaliação com decisiva intenção de crescimento, de redirecionamento, de transformação, de procura de novos indícios, de novos horizontes. Uma avaliação com objetivos de encontrar caminhos que se traduzem na permanente preocupação com a qualidade acadêmica e com a gestão universitária (UCDB. 2002: 133).

Há dois momentos distintos de avaliação da UCDB, o primeiro inicia com o surgimento das Faculdades Isoladas e o outro após a transformação em Universidade. No primeiro a supervisão das ações e atividades desenvolvidas pelas Faculdades isoladas e pelas faculdades unificadas era exercida pelo MEC, através dos órgãos instalados nas unidades federadas. Em Mato Grosso do Sul a implantação da Delegacia do Ministério da Educação do desporto ocorreu em 1981. O segundo momento teve início, com o seu credenciamento como Universidade, pois esse fato lhe atribuiu autonomia, nos termos da legislação em vigor.

Quanto à institucionalização de um processo avaliativo, em 1986, “foi criado um órgão com a finalidade, entre outras, de dar início ao processo de Avaliação Institucional”. Em decorrência da implantação deste processo surgiram “questionamentos vários sobre aspectos acadêmicos, administrativos e de inter-relacionamento” (UCDB. 2002: 133).

Na efetivação da avaliação institucional “optou-se pela realização de uma pesquisa de opiniões” (UCDB. 2002: 133). Esta pesquisa contemplou os seguintes segmentos: gestores (Direção Geral, Diretores de Unidades e Chefes de Departamentos); corpo docente; corpo discente; corpo técnico-administrativo e egressos.

Os resultados do processo avaliativo levaram a “FUCMT a buscar a excelência na adequação do ideal ao real, da teoria à prática, da política à verdade” (UCDB. 2002: 134). O que viria ficar mais evidente no processo de transformação em Universidade.

A tipologia das instituições universitárias foi definida nos termos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior:

Art. 7º. As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento. [...]

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesma ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Quanto à universalidade de campo, o Conselho Federal de Educação (CFE), entendeu que “deverá corresponder às ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, às geociências e às ciências humanas, bem como à filosofia, às letras e às artes, devendo ser cobertas integralmente por meio das matérias componentes dos currículos plenos dos cursos” (Art. 4º da Resolução CFE nº 3/83).

O Conselho Federal de Educação, ao dispor sobre a autorização e reconhecimento de Universidade, entendeu:

Art. 3. [...] o projeto de universidade deverá também respeitar os seguintes requisitos essenciais quanto à entidade mantenedora:

- a) não distribuir qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas a título de lucro ou participação nos resultados;
- b) aplicar integralmente no País os seus recursos na manutenção dos objetivos institucionais;
- c) manter escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
- d) respeitar os tetos que venham a ser estabelecidos, no que se refere a superávits financeiros, variações patrimoniais positivas e gastos com pessoal de direção e administração, em cada exercício social;
- e) estar constituída de tal forma que torne possível distinguir perfeitamente, para qualquer fim, o patrimônio individual de seus fundadores, dirigentes ou administradores;
- f) não possibilitar em nenhuma hipótese, quando de eventual dissolução ou transformação, apropriação de qualquer parcela do patrimônio da instituição, por nenhuma pessoa física ou jurídica, a não ser a transferência à instituição congênere ou de fins filantrópicos, reconhecida de utilidade social pelo Governo Federal (Resolução CFE nº. 3/83).

Com base nos princípios e procedimentos estabelecidos na legislação em vigor, a UCBD deu início ao processo de Carta-Consulta dirigida ao CFE, contendo: identificação e condição jurídica da instituição mantenedora; relação dos cursos oferecidos e atos de seu reconhecimento; projeto de criação da universidade, incluindo sua concepção e características e a comprovação de atendimento aos requisitos estabelecidos na legislação pertinente.

Além dos momentos indicados anteriormente, existiam outros processos avaliativos na instituição. Estas avaliações contemplavam os procedimentos de autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de graduação, o Exame Nacional de Curso, a Avaliação das Condições de Ensino e a supervisão e controle desenvolvidos pelos órgãos do BRASIL.

Quanto à presença direta do MEC na instituição, no período anterior à sua transformação em Universidade, as Faculdades (FUCMT) estavam sujeitas às ações de supervisão e controle orientadas e implementadas pelos órgãos do BRASIL. Esta supervisão constituía um foco avaliativo, centrado em metodologia e princípios técnico-burocráticos.

As Delegacias do MEC nas unidades federadas exerciam a função de supervisão das instituições de ensino superior não universitárias. No entendimento de Peixoto:

Essa supervisão se volta, cada dia mais, para o acompanhamento acima de tudo, para a ajuda, para um trabalho adjacente, um trabalho de cooperação permanente com as Instituições Particulares Isoladas de Ensino Superior, deixando cada vez para um passado, que vai ficando distanciado, aquela atividade apenas voltada para a observação das irregularidades, aquele momento da inspeção, aquele momento que já se ultrapassou e que, talvez, tenha tido seu significado na época própria. Hoje, acima de tudo, a supervisão está voltada para o acompanhamento, a assistência constante onde o supervisor trabalha de mãos dadas e com preocupação simultânea e idêntica com as Instituições de Ensino Superior Particulares Isoladas, que constituem, de resto, a preocupação maior da área de ensino superior das Delegacias (BRASIL. 1988: 17).

Esta forma de perceber a atuação das Delegacias do MEC foi externada pelo Coordenador de Órgãos Regionais e Colegiados da Secretaria Geral do Ministério da Educação, em 1988. No entanto, com a reforma do Estado, levada a efeito a partir de 1995, as Delegacias do Ministério da Educação foram extintas e as atividades de supervisão concentradas na SESu.

A avaliação institucional tornou-se “fruto de uma decisão política comprometida com o processo educativo” (UCDB. 2002: 134), verificado quando da transformação da FUCMT em Universidade e na decisão de aceitar a convite do MEC para participar do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (BRASIL. 1994: 34).

Na obra “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB”, publicada SESU, foi registrada a síntese do Programa elaborado pela UCDB:

Universidade Católica Dom Bosco
Projeto de Avaliação Institucional

A avaliação na Universidade não é mais um conceito abstrato, mas uma tendência mundial que já vem sendo também incorporada pelas universidades brasileiras.

Compreendida como um processo, ela deve ser uma atividade permanente e sistemática da Instituição, incorporando-se às suas políticas e corporificando-se como sistema global que contribui para o aumento da autonomia universitária.

Nesta perspectiva, a avaliação não deve ser compreendida como um processo em si mesmo, e nem como instrumento de punição e controle. Ao contrário, deve ser capaz de gerar mudanças, veicular idéias, estimular a participação da comunidade universitária na construção de uma cultura avaliativa.

A universidade Católica Dom Bosco (UCDB), assim reconhecida em outubro de 1993, assumiu compromisso perante a sociedade de consolidar este reconhecimento. Entre esses, destaca-se o de avaliar-se permanentemente, ampliando um processo que foi iniciado ainda como Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT).

A avaliação não é uma atividade nova na Instituição. A sistematização deste processo na UCDB iniciou-se em 1986 e seus primeiros resultados constam do Documento Avaliação Institucional. A análise desses resultados contribui para o amadurecimento institucional e para o reconhecimento da necessidade da elaboração de Planos Globais de Ação, que expressam a filosofia e aos princípios norteadores das ações institucionais no período de 1989 a 1993.

A principal função da avaliação tem sido trazer a questão da qualidade acadêmica para o primeiro nível de preocupação de todos os que participam, de uma forma ou de outra, na vida da Universidade.

A sua aceitação, participação e envolvimento trazem, como consequência, seu compromisso para que ocorram as mudanças necessárias.

Assim, a UCDB desenvolverá seu processo avaliativo baseando-se nos seguintes e princípios:

- a) Conscientização da importância da avaliação.
- b) Confiança na autenticidade do processo como um todo.
- c) Envolvimento e compromisso de todos na sua execução e no desenvolvimento de medidas necessárias à melhoria do desempenho da Instituição.

O objetivo geral deste processo será promover, na UCDB, um auto-conhecimento, que permita examinar o exercício das funções do ensino, pesquisa e extensão, de seu impacto na comunidade, observando-se, para isto, indicadores que permitam mensurar a qualidade dos trabalhos acadêmicos.

A viabilização do atual programa de avaliação institucional exigirá da UCDB o cumprimento de etapas, o envolvimento progressivo de todos os setores e disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros. A Instituição organizar-se-á de forma a desenvolver as seguintes etapas:

- 1) Conscientização e envolvimento da comunidade universitária, utilizando-se de palestras, seminários e reuniões.
- 2) Validação e aplicação de instrumentos de coleta de dados.
- 3) Organização e análise dos dados e informações.
- 4) Divulgação dos resultados.
- 5) Tomada de decisão, visando à manutenção e/ou reformulação dos padrões de qualidade.

O processo de avaliação institucional enfatizará a avaliação do ensino de graduação e terá como referência dados, informações e análises constantes dos relatórios apresentados pelos grupos de trabalho e comissões, ensejando entre outros:

- a) O redimensionamento das políticas institucionais.
- b) A ênfase no compromisso com a realidade sócio-econômica.
- c) A possibilidade de maior articulação com as forças sociais existentes na sociedade, sensíveis ao resgate da qualidade universitária.
- d) A reformulação da importância da extensão como fator de interrelação-comunidade e como referencial básico para a pesquisa e ensino de fatos relevantes a nível social.
- e) A melhoria da qualidade institucional, entendida como qualidade de professores, alunos, servidores e da própria Universidade como um todo.
- f) A aplicação de critérios objetivos para a tomada de decisão sobre a distribuição dos seus recursos.
- g) A otimização do próprio sistema de informações. Enfim, esta avaliação possibilitará a UCDB a configuração detalhada do seu complexo, para garantir um domínio mais sólido daquilo que fundamenta a própria possibilidade da sua existência (BRASIL. 1994: 96).

Este resumo decorre do encaminhamento do projeto à SESu, que aprovou o projeto da UCDB e das demais instituições, totalizando cinquenta e seis IES participantes do Programa em 1994, sendo: 27 universidades federais, 12 instituições estaduais e municipais, 11 instituições comunitárias e 6 instituições particulares (BRASIL. 1994).

Nota-se que os processos avaliativos adotados pela UCDB estão vinculados aos procedimentos e programas implementados pelo Ministério da Educação. Esta forma de envolvimento e relacionamento com as políticas oriundas do sistema federal de educação refletem o momento histórico, no qual a Instituição vem se desenvolvendo.

1.4. A avaliação institucional na UCDB no período de 1996 a 2002

Com os processos avaliativos efetivados pela UCDB, desde sua origem na década de 1960, “observa-se a necessidade de que ela estivesse fundamentada de forma a lhe garantir uma prática avaliativa crítica” (UCDB. 2002: 134).

Além da participação da Universidade na primeira versão do PAIUB, em 1997, foi criada a “Comissão de Avaliação Institucional”, instituída para conduzir o processo de avaliação na UCDB. Esta comissão integrava o PAIUB e o Programa do CRUB de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras.

Esta fase de avaliação da Universidade foi institucionalizada com a criação do PAIUCDB. Este programa:

teve seu início com muitas expectativas por parte da comunidade universitária e, a primeira etapa, a de sensibilização, foi realizada mediante reuniões, num primeiro momento, com todos os chefes de coordenadorias e departamentos, com o objetivo de envolvê-los no processo e obter sua contribuição para a realização de um processo avaliativo confiável. Nesse momento, foram convidados especialistas, atuantes em outras universidades, para proferirem palestras esclarecedoras sobre o tema (UCDB. 2002:134).

Na implementação do processo avaliativo do PAIUCDB a Universidade tinha o “objetivo de criar condições para a formação de uma autoconsciência institucional e internalização do próprio processo” (UCDB. 2002: 135). Assim estaria desenvolvendo a cultura avaliativa, pretendida pelo BRASIL.

A comissão entendeu que o processo:

Tem sido um momento de amadurecimento em que se observa o despertar, na comunidade universitária, de questionamentos sobre as razões da avaliação; de indagação sobre seus objetivos; de necessidades ou não de mudanças no cotidiano de suas tarefas acadêmicas como contribuição na formação de projetos pedagógicos legítimos e relevantes (UCDB. 2002: 135).

No período de 1997 a 2002 foram aplicados instrumentos de avaliação contemplando aspectos referentes à: avaliação das disciplinas e desempenho docente; desempenho discente, auto-avaliação discente; avaliação do departamento; avaliação das condições/UCDB; avaliação dos serviços prestados por terceiros; avaliação das condições de locomoção e avaliação geral.

No Relatório de avaliação (UCDB. 2002: 151), consta:

A Comissão de Avaliação Institucional da UCDB, elaborou e publicou em 1999 um Projeto de Avaliação Institucional para o triênio 1999-2001, onde se contemplou a avaliação como processo contínuo, com objetivos específicos e gerais, metas e ações. A publicação apresentou os resultados das avaliações realizadas em 1997, 1998 e 1999. Em 2001 o processo avaliativo institucional foi prejudicado por problemas técnicos ocorridos no sistema informatizado (UCDB. 2002: 151).

Além de participar do PAIUB, a UCDB está inserida no processo avaliativo das Instituições Universitárias Salesianas (IUS), criado “em virtude de se estabelecer uma política de avaliação mais ou menos equitativa para todas que se inserem na Congregação Salesiana” (UCDB. 2002: 157).

O documento em análise foi elaborado para atender a requisitos específicos, pois se trata de um “Auto-Estudo das Dimensões Institucionais da Universidade Católica Dom Bosco para a avaliação da CCAV-CRUB”.

As informações indicam que a UCDB, além dos processos avaliativos implementados pelo Sistema Federal de Ensino, buscou o desenvolvimento de processos avaliativos, contemplando a avaliação global e a tomada de decisão a partir dos indicadores apresentados nos relatórios de auto-avaliação.

A universidade participou do processo de avaliação implementado pelo MEC, apresentando um projeto específico, dentro dos princípios e objetivos estabelecidos pelo PAIUB. O processo de avaliação institucional presente na UCDB no período de 1996 a 2002 seguiram as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, pelos Salesianos e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

No entanto, não houve um projeto de auto-avaliação originário das demandas da própria Universidade, pois a vontade e o interesse pela avaliação institucional surgiram de um ambiente externo à Instituição. Embora os resultados possam ser revertidos para o aprimoramento da IES, isto não significa que tenha construído no seu interior uma cultura de avaliação.

Os dados e as informações referentes à expansão diversificação e diferenciação presentes na UCDB não foram motivados por um processo de avaliação institucional. Os critérios adotados para a criação, implantação e implementação dos cursos de nível superior decorrem de informações e dados oriundos das demandas e intencionalidade dos gestores.

Embora, os resultados dos processos avaliativos não sejam critérios para expansão da Universidade, a UCDB seguiu a tendência nacional, na qual as ações de caráter avaliativo atendem às orientações do MEC ou de outra entidade. Estas ações se restringem aos mecanismos de credenciamento da Instituição.

Uma demonstração de que a avaliação institucional, no âmbito da UCDB, esteve voltada para os propósitos do MEC é o fato das ações do seu programa de avaliação institucional

(PAIUCDB) serem encerradas a partir do momento em que o MEC desativou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAUIB).

Isto ocorre porque a avaliação do ensino superior está imbricada das relações e articulações que a IES mantém com o Estado. No caso do Brasil, o Governo Federal é responsável pela avaliação da educação, nos termos da Constituição Federal. No período analisado as iniciativas de avaliação institucional foram decorrentes de avaliações conduzidas e direcionadas pelo Ministério da Educação.

Neste período a UCDB encontrava-se em fase de consolidação enquanto universidade, sendo que dos 37 (trinta e sete) cursos de graduação oferecidos 12 (doze) foram reconhecidos no período e 12 (doze) encontravam-se em fase de reconhecimento, portanto, as suas ações estavam voltadas para os processos avaliativos foram decorrentes do seu credenciamento e dos mecanismos de regulação da educação superior. Hoje, por força legal encontra-se envolvida nos processos avaliativos orientados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2 - A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS é uma universidade *multicampi*, com sede no município de Campo Grande, onde funcionam três centros: o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS).

As demais unidades da UFMS funcionam em unidades descentralizadas no interior, nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Dourados, Três Lagoas e Paranaíba. Há também os cursos de graduação e pós-graduação (especialização *lato sensu*) ofertados na modalidade de educação à distância, sendo as licenciaturas oferecidas em convênio com os municípios parceiros.

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por ser uma instituição federal de ensino superior é regida pela legislação federal e pelas normas do Sistema Federal de Ensino, dentro dos limites e possibilidades da autonomia universitária, sendo mantida e controlada pela União, conforme princípios estabelecidos para a administração indireta.

A Resolução COUN nº 21, de 18 de dezembro de 1984, adota como normas regimentais temporárias o Regimento Geral da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde consta:

Art. 1º - A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [...] é uma entidade de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, com personalidade jurídica de direito privado (UFMS. 1984: 6).

Nos termos do artigo 2º do Regimento Geral (UFMS. 1984), goza de “autonomia didático-científica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar”. Embora, conste de seu regimento, a autonomia universitária, no caso das instituições públicas sempre foi parcial e vigiada pelo olhar do Governo Federal.

2.1. UFMS: Origem e trajetória de uma Faculdade Isolada que se fez Universidade

A origem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul remonta à criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso com sede em Campo Grande, em 1962. Esta Faculdade é considerada o embrião do ensino superior público no sul do então Estado de Mato Grosso.

Na revista “Brasil Universitário: uma edição de anais Científicos” consta que a história da Universidade Estadual de Mato Grosso:

teve começo num insinuante movimento das Associações Farmacêutica Sul de Mato Grosso e Campo Grandense de Cirurgiões Dentistas, pelos idos de 1964, quando membros das duas diretorias encaminharam um circunstanciado memorial ao Governador do Estado, encarecendo a necessidade da criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia (1978: 5).

Segundo Maymone (1989: 49), o Anteprojeto de criação da Faculdade, após tramitar pelas Comissões da Assembléia Legislativa, foi aprovado pelo plenário da Casa, conforme Decreto Legislativo nº 484, de 27 de outubro de 1962.

Maymone (1989: 50) registra que com a aprovação da Assembléia Legislativa, o Governador de Mato Grosso, Fernando Correa da Costa sancionou a Lei nº 1.755, de 9 de novembro de 1962, assim foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (FFOMT). O Ato Legal de criação da Faculdade, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nº 14.259, de 16 de novembro de 1962, conforme transcrição:

Lei nº 1.755, de 9 de novembro de 1962.

Cria a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso.

O GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte Lei.

Artigo 1º - Fica criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, na Cidade de Campo Grande, na conformidade da Lei nº 4.024, de 20.12.61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Artigo 2º - Para atender às despesas de instalação e manutenção, fica incluída no orçamento financeiro do Estado para 1963, a seguinte dotação global:

5.4 – FACULDADE DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE MATO GROSSO.

Para instalação e manutenção Cr \$ 6.000.000,00.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, 9 de novembro de 1962, 141º da Independência e 74º da República.

Fernando Corrêa da Costa

Demosthenes Martins

Hermes Rodrigues de Alcântara

Em 1º de fevereiro de 1963, foi oficializado o grupo destinado a proceder a instalação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, através da Portaria nº 33/1963.

Conforme Maymone (1989: 87) a autorização de funcionamento da Faculdade foi efetivada pela Resolução nº 3, de 11 de junho de 1964, do Conselho Estadual de Educação. Nos termos do seu artigo 1º: “fica autorizada a funcionar, em caráter precário, a FACULDADE DE FARMÁCIA E ODONTOLOGIA DE MATO GROSSO, com sede em Campo Grande”.

Conforme registrado na Ata da Aula Inaugural da FFOMT:

Aos oito dias do mês de julho do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, em sua sede, à rua Y-Juca Pirama 550 – Bairro Amambai, Campo Grande, Mato Grosso, foi realizada solenemente a aula inaugural da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (MAYMONE. 1989: 109).

O Regimento Interno da Faculdade foi aprovado pelo Decreto nº 867, de 20 de janeiro de 1965. No Título II “Da Organização Didática”, define a organização geral dos cursos de Farmácia (artigo 8º) e de Odontologia (artigo 10).

Com a promulgação da Lei Estadual nº 2.629, de 26 de julho de 1966, os cursos de odontologia e farmácia foram incorporados ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande. Este ato Legal, além de provocar a reformulação da estrutura anterior e instituir os Departamentos, criou o curso de Medicina.

Conforme Maymone (1989) o Governo do Estado de Mato Grosso com o propósito de ampliar a rede pública de ensino superior criou o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (Decreto MT nº 402, de 13/11/1967); o Instituto de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas (Lei MT nº 2.881, de 29/11/1968); a Faculdade de Agronomia de Dourados (Lei MT nº 2.851, de 30/09/1968) e o Centro Pedagógico de Aquidauana (Decreto MT nº 1.146, de 13/08/1970).

Com a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), os institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas foram integrados, conforme disposto na Lei Estadual nº

2.947, de 16 de setembro de 1969. A autorização de funcionamento da UEMT foi efetivada pelo Decreto Federal nº 67.484, de 04 de novembro de 1970.

No discurso de instalação da UEMT, o Reitor João Pereira da Rosa afirmou:

A Universidade Estadual de Mato Grosso, congregando o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, os Centros Pedagógicos de Três Lagoas, de Dourados e de Aquidauana, representa para a juventude motogrossense a oportunidade de progredir, porque há bem pouco tempo, só havia uma opção: a de emigrar para os grandes centros, descapitalizando de recursos humanos o interior. Para o Estado é transcendental a implantação desta Universidade, que objetivará a formação profissional dos jovens, fazendo-os capazes de promover o progresso social e incorporarem os recursos regionais ao esforço de desenvolvimento. Precisamos queimar etapas como afirmou sua Excelência o Presidente da República, General Emilio Garrastazu Médici, e para tanto esperamos superar as dificuldades inerentes às obras deste porte, e dar aos professores melhores condições de trabalho, livrando-os de fatores improdutivos para que não se perca o objetivo colimado (ROSA. 1993: 67).

Conforme registrado na Revista Brasil Universitário (1978: 8): “o sexto *campus* da UEMT é o Centro de Rondonópolis, recentemente criado para colaborar no desenvolvimento de uma cidade que nasceu e cresce sob o signo do progresso”.

Segundo Rosa (1993: 117) no “início do Governo do Presidente Ernesto Geisel, foram traçadas diretrizes sobre a redivisão territorial do país que indicavam a fusão dos Estados do Rio de Janeiro com a Guanabara e a Divisão do Estado de Mato Grosso”.

O posicionamento do Governo Federal em relação ao interior do Brasil pode ser percebido, tomando como exemplo o informe publicitário publicado na Revista Brasil Universitário nº 97 (1978: 73), que traz informações referentes ao programa *campi* avançados, onde consta: “Projeto Rondon – integrar para não entregar”.

Com a divisão do Estado as unidades da UEMT sediadas em municípios da região sul, área que passou a constituir o Estado de Mato Grosso do Sul, vieram a compor a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conforme consta da Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979.

No Boletim Estatístico nº 1 (UFMS. 1984: 23) consta a cronologia da UEMT:

- 1955 – Primeiras iniciativas, período caracterizado por debates de cunho científico e cultural entre profissionais liberais da comunidade de Campo Grande.
- 1962 – Em 2 de setembro foi entregue ao Governado do Estado projeto para a criação das Faculdades de Farmácia e Odontologia de Campo Grande.
- 1962 – 9 de novembro foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande pela Lei Estadual nº 1755.
- 1964 – Início do funcionamento dos cursos de Farmácia e Odontologia em 8 de julho, com trinta vagas cada um. Era o primeiro estabelecimento de ensino superior na região hoje ocupada pelo Estado de Mato Grosso do Sul.
- 1966 – Criado o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande pela Lei Estadual nº 2629, reformulando a estrutura existente e implantando o curso de Medicina.

1967 – Criados o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá e o Instituto Superior de Ciências Humanas e Letras de Três Lagoas.

1969 – Pela Lei Estadual nº 2947 de 16 de setembro foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso UEMT.

1970 – Criação do Instituto de Ensino Superior de Dourados pela Lei Estadual nº 2972 de 2 de janeiro.

1970 – Instituída a UEMT, integrando as unidades de Ensino e Pesquisa de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Dourados, conforme Decreto 1072 de 31 de janeiro.

1970 – Criação, através do Decreto-Lei nº 1146 de 13 de agosto, do Centro Pedagógico de Aquidauana, integrado à estrutura da UEMT.

1974 – Criação do Centro Pedagógico de Rondonópolis, pela Lei Estadual, integrado à estrutura da UEMT.

1977 – A Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro cria o Estado de Mato Grosso do Sul e prevê a federalização da UEMT.

1979 – A Lei Federal nº 6674 de 5 de julho autoriza a federalização da UEMT, quando prevê a incorporação do Centro Universitário de Rondonópolis à Universidade Federal de Mato Grosso com sede em Cuiabá.

1979 – Em 28 de novembro é efetivada a federalização da UEMT. Surge de fato a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS) surge com a instalação político-administrativa do Novo Estado. Tornou-se a partir daí uma entidade pública de direito privado, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Conforme estabelecido na Lei que a instituiu e dispôs sobre os princípios de autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, com funções de produção e difusão do conhecimento, através do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1979).

A tipologia administrativa da UFMS decorreu de fatores específicos: a) no início congregava unidades isoladas; b) a existências de uma série de condições geopolíticas de momento; e c) as exigências impostas pelas características culturais e sócio-econômicas regionais. Estes fatores combinados sinalizaram para o estabelecimento de uma universidade *multicampi*.

2.2. O processo de expansão e diversificação na UFMS

As Instituições que deram origem à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nasceram no período de expansão do ensino superior no Brasil, culminando com os movimentos da reforma universitária de 1968 (esta temática foi objeto de análise no Capítulo II). No entanto, quando da transformação da UEMT em Universidade Federal, o modelo de crescimento do ensino superior brasileiro era questionado pelos setores e segmentos envolvidos com o ensino superior.

Uma indicação deste questionamento foi apresentada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em sua XXV reunião realizada em Niterói, no período de 21 a

23 de julho de 1977. Foram apreciados elementos relativos à importância da avaliação do modelo de expansão do ensino superior em curso no Brasil.

Nesta reunião plenária o CRUB tinha por finalidade “debater, minuciosamente, todos os problemas relacionados com a expansão do ensino superior, no país”. Razão pela qual apresentou as seguintes recomendações:

- 1) A expansão do ensino superior é necessidade fundamental da sociedade brasileira, devendo ser feita pelas instituições de ensino superior, segundo objetivos definidos planejadamente que atenda, entre outros aspectos, às peculiaridades de cada região.
- 2) A expansão, visando a preservar e aprimorar os padrões de qualidade do ensino, deve adequar-se à potencialidade de recursos humanos e financeiros, à disponibilidade de instalações e equipamentos e ao aperfeiçoamento permanente dos métodos pedagógicos.
- 3) Como pré-requisitos à elevação dos padrões de qualidade do ensino superior é importante que se promovam medidas de melhoria do ensino de 1º e 2º graus, devendo as universidades colaborar, tomando a iniciativa de participação nesse processo.
- 4) As funções atribuídas, nos termos da lei, ao Conselho Federal de Educação ou aos Conselhos Estaduais de Educação, que importem em sua participação no processo de expansão do ensino superior, devem ser exercidas segundo planejamento adequado e com a coordenação das universidades. Recomenda-se que o exercício dessa competência legal seja precedido de audiência, conforme o caso, dos Conselhos Estaduais de Educação e das universidades ou órgãos regionais representativos das instituições de ensino superior.
- 5) A expansão do ensino superior, em termos compatíveis com as necessidades atuais a médio prazo, reclama maior disponibilidade de recursos financeiros, devendo, conseqüentemente, ser facilitadas às universidades condições apropriadas de financiamento. É também recomendável que por meio de providências fixadas em lei, seja estimulada a contribuição das empresas públicas e privadas na expansão das universidades (Revista Brasil Universitário. n.º. 97. 48).

Do posicionamento do CRUB pode-se identificar os elementos relevantes que indicam o pensamento dos então reitores das universidades brasileiras. No entendimento deles, um dos problemas estava relacionado com a forma como se dava a expansão do ensino superior no Brasil: “desordenada e precária”. Outro agravante estava relacionado com a função das instituições de ensino superior que implantavam cursos sem a devida observância da real necessidade social nas áreas contempladas. A qualidade do ensino também foi tratada pelos membros do Conselho, tanto que indicaram a necessidade da elaboração de padrões de qualidade para os cursos de nível superior.

No entanto, se vista a partir do posicionamento dos membros do CRUB, a expansão deveria estar centrada na redefinição de competências para a análise dos projetos de criação de cursos. Esta análise deveria sair das mãos dos conselhos de educação (federal e estadual) e passar para as universidades, que coordenariam o processo.

Ao tratar das necessidades de financiamento para a expansão no setor público, entendem que a demanda social por expansão do ensino superior requer maior disponibilidade de recursos financeiros. Como fonte de recurso para esta tarefa o CRUB indica a contribuição das empresas.

O CRUB abordou outro aspecto, este ligado á qualidade da educação básica. Neste caso ressaltam que a Universidade tem responsabilidade com a melhoria da qualidade dos níveis inferior de ensino. Pois, os alunos que ingressam no ensino superior são egressos das escolas de educação básica.

A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, no seu Relatório Final (BRASIL, 1985: 4), afirma:

No Brasil, hoje, a maior parte dos estudantes de nível superior está matriculada em estabelecimentos privados, que constituem a maioria das instituições deste nível existentes no País. Como se sabe, a qualidade do ensino privado é extremamente variável, assim como é muito variável a qualidade do ensino público, federal, estadual e municipal.

Embora, no final dos anos de 1970, as críticas a respeito do ensino superior tenham sido mais contundentes e freqüentes, a expansão continuou. No entanto, os dados da evolução do ensino superior na década de 1980 e o início dos anos de 1990, demonstram que a educação superior brasileira se expandiu, porém, numa escala bem menor que a observada na década de 1970.

Quadro 08 – Evolução do número de cursos de graduação na UFMS, no período de 1990 a 2002

[illegible]

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC; PREG/MS; COGEPLAN/UFMS; PROPLAN.

Legenda: **CCBS**=Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; **CCET**=Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; **CCHS**=Centro de Ciências Humanas e Sociais; **CPAQ**=Câmpus de Aquidauana; **CPCO**=Câmpus de Corumbá; **CPCX**=Câmpus de Coxim; **CPDO**=Câmpus de Dourados; **CPAR**=Câmpus de Paranaíba; **CPTL**= Câmpus de Três Lagoas; **MS**=Mato Grosso do Sul; **UFMS**=Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Um exemplo das ações governamentais no campo da expansão do ensino superior, pode ser encontrado no Decreto nº 86.000/81, através deste ato o Governo Federal suspendeu temporariamente a criação de novos cursos e instituições de ensino superior, visando a revisão dos critérios de organização, de funcionamento e de expansão desse nível de ensino.

Nas três décadas de história da UFMS (contado o período anterior à federalização) houve um crescimento constante no número de cursos de graduação, porém marcado por momentos de expansão e estagnação. Como exemplo, no período que vai de 1990 a 2002 a UFMS criou e implantou 51 novos cursos.

Quadro 09 – Demonstrativo da expansão dos cursos de graduação na UFMS, no período de 1990 a 2002

Ano	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	Total
Quantidade	10	1	-	-	2	5	2	-	-	12	16	3	51
Percentual	19,61	1,91	-	-	3,92	9,80	3,92	-	-	23,53	31,37	5,88	100,00
Período	11		-		9			-		31			51
% do período	21,57		-		17,65			-		60,78			100,00

Fonte: CDA/PREG

A expansão do número de cursos de graduação na UFMS no período de 1990 a 2002 concentrou-se nos períodos: 1990/1991; 1994-1996 e 1999-2002, quando foram criados 11, 9 e 31 cursos, respectivamente. Observa-se que nestes períodos foram criados os 51 novos cursos, enquanto que nos demais anos não houve a criação de cursos de graduação.

O primeiro período (1990-1991) teve a sua expansão motivada pelos princípios constitucionais, expressos no artigo 60 das Disposições Transitórias, onde consta que no prazo de dez anos “as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”.

Neste sentido o Relatório Anual: 1991 (UFMS. 1992: 13) indica as principais ações desenvolvidas:

- Para atender o disposto em suas Políticas Gerais e Diretrizes Globais aliadas às novas ênfases do Governo Federal para a Educação, a UFMS promoveu no ano de 1991:
- 1- o início da implantação de novos cursos de graduação objetivando a descentralização do ensino e o atendimento da clientela existente. [...]
 - 2- início de implantação de novas habilitações.

A expansão observada no ano de 1999, além das disponibilidades e potencialidades existentes nos Centros para oferta de novos cursos sem a necessidade de grandes investimentos, estava “dentro de uma política de expansão de vagas oferecidas pelas Universidades Federais, objeto de protocolo firmado entre a ANDIFES e o MEC” (UFMS. 2001: 10).

Para tanto, os Conselhos da UFMS deliberaram pela criação e oferecimento das vagas dos cursos no processo seletivo para ingresso no ano letivo de 2000.

Quadro 10 – Evolução do número de matriculados nos cursos de graduação na UFMS, no período de 1990 a 2002

UNIDADE/ANO	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
BRASIL	1.540.080	1.759.703	1.868.529	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913
CENTRO OESTE	92.800	122.553	134.442	146.408	163.585	180.001	225.004	260.349	323.461
MS	15.588	24.145	25.523	29.160	32.925	37.868	42.304	47.475	55.824
CAMPO GRANDE	9.071	12.609	13.712	14.703	16.250	17.797	20.742	23.780	28.100
UFMS	6.012	7.233	7.586	8.112	8.727	9.455	11.290	12.821	14.234
SEDE	2.706	3.401	3.441	3.646	3.923	4.256	4.762	5.199	5.678
CCBS	882	1.034	1.033	1.094	1.132	1.208	1.320	1.362	1.434
CCET	802	928	937	1.008	1.101	1.173	1.379	1.518	1.672
CCHS	1.022	1.439	1.471	1.544	1.690	1.875	2.063	2.319	2.572
CEUA	417	461	477	576	645	732	889	1.145	1.371
CEUC	1.040	1.086	1.154	1.297	1.312	1.387	1.457	1.555	1.638
CEUD	1.007	1.162	1.220	1.302	1.399	1.556	1.925	2.199	2.469
CEUL	600	1.123	1.207	1.291	1.448	1.524	1.693	1.935	2.161
CPCX	-	-	-	-	-	-	-	100	230
CPAR	-	-	-	-	-	-	-	130	238
OUTROS	242	-	87	-	-	-	564	558	529

Fonte: MEC/SEPLAN/SEINF/SEEC; DEMEC/MS; MEC/INEP/SEEC; PREG/MS; COGEPLAN/UFMS; PROPLAN.

Legenda: CCBS=Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; CCET=Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; CCHS=Centro de Ciências Humanas e Sociais; CPAQ=Câmpus de Aquidauana; CPCO=Câmpus de Corumbá; CPCX=Câmpus de Coxim; CPDO=Câmpus de Dourados; CPAR=Câmpus de Paranaíba; CPTL=Câmpus de Três Lagoas; MS=Mato Grosso do Sul; UFMS=Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Verifica-se que, dos 51 (cinquenta) novos cursos criados neste período, pela UFMS, 30 (trinta) são bacharelados e 11 (onze) licenciaturas. Também foram implementados cursos de Pedagogia em convênio com municípios do Estado para atender as determinações expressas na LDB/1996 na área de formação de professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Os dados referentes à expansão indicam que o período no qual se concentra o maior índice de criação de curso na UFMS (1999-2002) é posterior ao protocolo ANDIFES/BRASIL. Desta forma, fica demonstrado que a expansão neste período é resultante de políticas externa à Universidade, decorre de definições do Sistema Federal de Educação.

2.3. A UFMS e os processos de avaliação da educação superior

As instituições universitárias são ambientes de permanente avaliação. Os resultados das atividades desenvolvidas estão em constante processo avaliativo: controle técnico burocrático, análise sistemática, apreciação de comissões especializadas, prestação de contas, relatórios e pareceres e tantos outros.

No entanto, a educação superior na UFMS passou por processos avaliativos decorrentes de projetos específicos, com propósitos definidos. Dentre estes momentos avaliativos, encontram-se registradas as avaliações com vista à criação, a autorização e o reconhecimento de cursos, o credenciamento de cursos e programas e as avaliações sistemáticas e periódicas conduzidas pelo BRASIL.

Analisando o histórico da UFMS, percebe-se que na sua trajetória houve vários momentos de avaliação, com processos avaliativos específicos e direcionados a determinados fins. Dentre eles, destacam-se como os principais momentos avaliativos na UFMS: a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso; a Federalização da UEMT, que foi transformada na UFMS; o processo de revitalização da UFMS; a Avaliação dos Objetivos da Universidade; o processo de avaliação de cursos; o programa de planejamento estratégico; o projeto de avaliação institucional e o Exame Nacional de Curso.

Quanto à **criação da Universidade Estadual de Mato Grosso**, verifica-se que a comissão para a implantação da UFMT foi designada pela Portaria Estadual de nº 86, de 25 de fevereiro de 1970. Esta Comissão, sob a presidência de João Pereira da Rosa, dispunha de trinta dias para apresentar o relatório das suas atividades.

Objetivando a reestruturação do ensino superior no Estado de Mato Grosso, criou-se na Secretaria de Educação e Cultura, a Diretoria de Ensino Superior. Esta Diretoria tinha por

finalidade centralizar as ações do Governo Estadual em matéria de ensino superior, com objetivos definidos (ROSA. 1993: 63).

Neste momento histórico, a criação de universidade obedecia aos princípios estabelecidos no artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo artigo 1º do Ato Institucional, de 31 de agosto de 1969, onde consta:

A autorização para funcionamento e reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornada efetiva, em qualquer caso por decreto do Poder Executivo Federal, após parecer favorável do Conselho de Educação competente.

O Processo nº 27/70 foi instruído com a proposta de estatuto da universidade estadual de Mato Grosso, acompanhando do Parecer do Governador de Estado nº 32/70. O referido processo foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MT). Naquela casa, após parecer favorável, foi encaminhado ao Governo que o aprovou, nos termos do Decreto Estadual nº 1.172, de 04 de janeiro de 1970 (ROSA. 1993: 64).

O Estatuto da UEMT foi encaminhado ao Governo Federal, sendo que no dia 04 de novembro foi assinado o decreto de autorização de funcionamento da Universidade:

DECRETO Nº 67.484, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1970.

Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual de Mato Grosso, na Cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-Lei nº 842, de 9 de setembro de 1969 e tendo em vista o que consta no Processo número 104.716-70 do Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Universidade Estadual de Mato Grosso, na Cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso.

Art. 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 4 de novembro de 1970; 149º da Independência e 82º da República.

Emílio G. Médici

Jarbas G. Passarinho

Neste momento de avaliação houve a preocupação com o processo de criação da UEMT, aglutinando as unidades isoladas que funcionavam no sul do então Estado e Mato Grosso. Portanto, não foi uma avaliação do ensino superior ofertado pelas unidades de ensino superior da região, mas sim um controle técnico burocrático com vista à transformação das instituições de ensino superior existentes em uma Universidade. Este fato demandou ações específicas de implantação e implementação próprias de uma universidade recém criada.

Embora, o surgimento da nova universidade tenha produzido uma expansão no ensino superior do Estado: criando cursos e novas unidades, a decisão de expandir não foi motivada pelos resultados de um processo avaliativo institucional.

Quanto ao processo de **Federalização da UEMT**, afirma Rosa (1993: 117) que a Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), órgão do Ministério do interior, foi encarregada dos levantamentos, administrativos e geográficos, com vista à divisão do Estado de Mato Grosso. Sendo que várias equipes analisaram a organização administrativa do Poder Executivo do novo Estado.

Corrêa (1999: 70) afirma:

Decidida a divisão de Mato Grosso, o Presidente Geisel delegou ao ministro Maurício Rangel Reis, do Interior, a incumbência de adotar as providências necessárias para efetivar essa decisão. Rangel Rei foi incansável em todas as etapas do processo da divisão, removendo os inúmeros obstáculos que surgiam a cada passo e propiciando à Comissão Especial o apoio e os meios necessários para o desempenho de sua missão.

No entendimento de Pereira (1999: 285), quando da divisão de Mato Grosso:

O Brasil vive o chamado ‘Milagre Brasileiro’, com a entrada de recursos externos para financiar seu desenvolvimento, especialmente nas áreas de infra-estrutura urbana, transporte rodoviário e saneamento [...].

A sonhada divisão do Estado, ocorrida no final da década de 70 [1970], abriu novas perspectivas de desenvolvimento à nova capital e traz contingente de migrantes de todas as regiões do País, agravando o processo de surgimento de favelas na periferia da nova cidade. Com a divisão, a administração municipal vive momentos de instabilidade, caracterizado pela renúncia do então prefeito e a nomeação dos prefeitos das capitais, procedimento então adotado pelo governo federal.

No momento da federalização da UEMT, a avaliação do ensino não se constituiu uma prioridade das equipes envolvidas com a questão, conforme estabelecido na Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979:

Art. 4º - Constituem atos de instituição da Fundação, entre outros, os que se fizerem necessários à integração do patrimônio, dos bens e direitos referidos no artigo 6º, item I, e a respectiva avaliação.

Parágrafo único – A Fundação adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição de seu ato constitutivo no registro civil das pessoas jurídicas, da qual serão partes integrantes o Estatuto e o ato que o aprovar. [...]

Art. 13 – O Centro Pedagógico de Rondonópolis, atualmente vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso, passa a integrar, com todos os seus bens e direitos, a Universidade Federal de Mato Grosso com sede em Cuiabá. [...]

Art. 14 – O Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação e Cultura, designará Reitor, “Pró Tempore”, com a incumbência de adotar as medidas cabíveis para a implantação da Universidade e criação de seus órgãos colegiados (BRASIL. 1979).

Na Certidão expedida pelo Cartório do 4º Ofício da Comarca de Campo Grande, o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi registrado no Livro de Registro Civil de Pessoas Jurídicas A-nº 7, sob número de ordem 592, em 28 de novembro de 1979.

Quando da federalização da UEMT, nota-se que os processos avaliativos desencadeados foram de natureza político-administrativa e visavam a implementação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Desta forma, não se constitui uma avaliação do ensino, mas de uma reestruturação administrativa.

Na trajetória de implementação da recém implantada universidade federal houve ações de redefinição de sua estrutura, dentre elas o **Processo de Revitalização da UFMS** (UFMS. 1986). O documento referente a este movimento demonstra que se trata de um conjunto de ações desencadeadas a partir do Seminário Institucional, realizado no período de 7 a 10 de julho de 1985. Na última reunião Plenária do Seminário foi deliberada a criação de um Grupo de Trabalho Central para acionar e coordenar o processo.

As funções do Grupo de Trabalho Central foram definidas pela Portaria nº 18/85 RTR (UFMS. 1986: 5), expedida pela Reitoria da UFMS, onde está registrado:

Art. 2º - O Grupo de Trabalho Central desenvolverá suas atividades até o final do próximo mês de novembro, exercendo as funções básicas de ordenação, monitoração, articulação e acompanhamento do processo.

Art. 3º - Em termos de produto de atuação, no âmbito das funções citadas no artigo anterior, o grupo induzirá, coletará, analisará, consolidará e proporá sugestões alternativas de políticas e linhas básicas e prioritárias de ação para o Projeto Educacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nas perspectivas de curto, médio e longo prazos, explicitando sugestões quanto ao perfil programático da etapa do Projeto a ser implementado em 1986.

A Assembléia Institucional/85 realizou-se no período de 10 a 12 de dezembro de 1985 (UFMS. 1986: 14). Os trabalhos desenvolvidos no evento tiveram como referencial o tema “A UFMS em perspectiva de projeto educacional permanente”. O tema principal foi desdobrado em três subtemas: Definição das linhas básicas do projeto educacional da UFMS; Reflexo do projeto educacional nos estatuto e regimento geral; outras medidas essenciais (a curto, médio e longo prazos) para a implementação do projeto educacional da UFMS. Quando da realização do evento, o estatuto e o regimento geral da Universidade encontravam-se em fase de elaboração.

Nos termos do Relatório 1984/1988 (UFMS. 1989: 3) a “Universidade Federal de Mato Grosso do Sul viveu neste quadriênio, pela primeira vez em sua história, a prática da gestão

democrática”. O processo de revitalização da UFMS, através de seus eventos e ações, foi entendido como uma das ações de participação democrática da Gestão do Prof. Jair Madureira. A participação geral resultou na elaboração da proposta de Estatuto, que foi encaminhada ao BRASIL.

Embora o processo de revitalização da UFMS tenha contado com a participação dos segmentos que compunha a Universidade e tenha decorrido do levantamento dos desafios e possibilidades a serem enfrentados pela Instituição, resultando em ações concretas e específicas, não pode ser caracterizado como um processo avaliativo global.

Contudo, neste momento a UFMS não realizou uma avaliação institucional, pois as ações realizadas restringiram-se aos aspectos de implementação da gestão universitária.

Nas Atas do “3º seminário sobre Universidade *Multicampi*: a avaliação institucional”, realizado em Salvador, no período de 6 a 9 de abril de 1987 (OUI. 1987: 2000), consta que a UFMS participou do evento com uma contribuição especial: “**Avaliação dos Objetivos da Universidade**”, apresentada por Lori Alice Gressier.

Este seminário “foi organizado no quadro do convênio feito entre a Université du Québec, a Organização Universitária Interamericana, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia” (OUI. 1987. 5). O objetivo do evento era contribuir para o “estabelecimento de um Centro de Excelência” na UNEB, cujo nome era Centro de Estudos de Universidade *Multicampi*.

Este seminário foi a terceira tentativa de partilhar experiências entre diversas instituições universitárias brasileiras e de outros países das Américas. Além das conferências, houve as comunicações especiais apresentadas pelos representantes das instituições. Dentre as comunicações encontra-se a exposição da UFMS, que apresentou os resultados de um estudo que foi organizado “numa tentativa de avaliar através dos alunos, o alcance e a priorização dos objetivos da UFMS” (OUI. 1987: 2010).

Para a realização do estudo foram levantadas duas questões básicas:

1. Os objetivos estabelecidos e perseguidos pela UFMS estão em conformidade com as aspirações dos acadêmicos?
2. Segundo os alunos, qual a prioridade que deve ser atribuída aos objetivos da Universidade? (OUI. 1987: 210).

A expositora concluiu que não existia diferença entre as aspirações dos alunos e os objetivos propostos pela UFMS. Enquanto que as limitações apontadas no estudo dizem respeito à operacionalização dos objetivos (OUI. 1987: 213).

Quanto ao **Projeto de avaliação dos Cursos de Graduação**, no Relatório da Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino 1987/1988 (UFMS. 1988: 26) consta que este movimento “surtiu das expectativas da comunidade universitária, baseado na necessidade de uma revisão mais profunda das implicações constantes no ensino com referência à qualidade, relevância científica, política e social, objetivo proposto no Plano de Ação biênio 87/88”.

No Relatório da CDA 1987/1988 (UFMS. 1988: 26), consta que a avaliação dos cursos da UFMS, neste período, tinha como meta: “Instrumentalizar a Universidade com modalidades e técnicas de avaliação dos cursos”. Para alcançar esta meta e atingir o objetivo proposto para o projeto, definiu que deveria “formular instrumentos de avaliação sistemática e contínua dos cursos, visando a sua melhoria ou desativação”.

Conforme consta no Relatório de Gestão 1984/1988 (UFMS. 1988: 21), paralelo ao projeto de avaliação de Cursos, foi desenvolvido o projeto Perfil Profissional que alimentava o sistema avaliativo e a qualidade do ensino “constatando as tendências da ocupação profissional conforme o mercado de trabalho da região”.

Para estabelecer e implantar o diagnóstico dos cursos de graduação, na fase de efetivação do Projeto de Avaliação, segundo o Relatório da CDA 1987/1988:

foi criado o Banco de Informações de cada curso contendo: perfil profissional, estrutura curricular, ementas, formas de estágio supervisionado, número de vagas por monitor, dados sobre docentes, discentes, infra-estrutura física e laboratoriais, número de livros e periódicos por área de conhecimento.(UFMS. 1988: 26)

No Relatório do Seminário de Avaliação do Curso de Farmácia (UFMS. 1987: 9), realizado no período de 28 a 30 de outubro de 1987, está registrado que a partir dos dados indicados na citação anterior:

a Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino da Pró-reitoria de Ensino selecionou sete indicadores com suas variáveis e encaminhou a todos os Colegiados de Cursos, a Instituições de Ensino Superior da região, Secretaria de Educação do Estado, DEMEC e alguns pesquisadores da comunidade. Os indicadores definidos foram: Vestibular, Organização didático-pedagógica, Discente, Docente, Pessoal Técnico-Administrativo e Infra-estrutura. Após a coleta de dados e alimentação do sistema, foi efetivada uma experiência piloto com o curso de Farmácia, o que nos permitiu testar a metodologia esboçada no Projeto. Convém ressaltar que esta experiência inicial foi no curso de Farmácia por ter sido este o primeiro a solicitar o processo avaliativo.

No Relatório de Atividades – Período 86/88 (UFMS. 1988: 7) da recém-criada Pró-reitoria de Ensino (PRENS), está registrado que o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) “é um programa do MEC que objetiva dar suporte às ações institucionais relacionadas com a qualidade de ensino. Atualmente [em 1986], esse Programa está subsidiando financeiramente parte das atividades ligadas à avaliação de ensino de graduação”.

No Relatório do 1º Encontro Nacional do PADES está registrado o pronunciamento do Subsecretário da Educação Superior, Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto, onde consta:

tornou-se indispensável que as próprias instituições de ensino superior – IES, promovam mudanças internas, cabendo ao MEC se instrumentalizar para estimular e apoiar projetos que demonstrem a articulação necessária à melhoria do ensino. Afirmou que as críticas às universidades se concentram na falta de qualidade do ensino e na inadequação do perfil dos formandos, apesar das mesmas não serem apenas formadoras de profissionais (BRASIL. 1986: 4).

Ao tratar da gestão da Universidade, o PADES expõe o entendimento do Ministério da Educação a respeito da autonomia universitária, que tem por consequência a prestação de contas, sendo a avaliação um instrumento para este fim:

A autonomia pretendida pelas universidades não significa soberania. Se as IES pleiteiam autonomia devem também estar preparadas para a prestação de contas ao Estado e especialmente à Sociedade.

A autonomia vai exigir nova postura em relação à questão da avaliação como um mecanismo de prestação de contas. Esta é uma questão delicada e difícil de ser aceita, considerando que as IES não tem hábito de auto-avaliar-se. No entanto, a avaliação faz parte da política institucional como instrumento de melhoria do ensino. O Ministério da Educação vem propondo há algum tempo um trabalho de avaliação do ensino de graduação. As instituições, na sua maioria, manifestaram-se de forma contrária à realização dessa proposta, por parte da SESu. Sugeriram, em substituição à avaliação de cima para baixo, o financiamento de um amplo programa de auto-avaliação institucional que tivesse como referência uma política de educação superior.

Neste sentido, há dentro da SESu uma linha de trabalho desenvolvida pelo PADES, que consiste no incentivo à realização de propostas de avaliação a nível das instituições como contraponto às propostas encaminhadas de forma centralizada (BRASIL. 1989: 8).

Nota-se que a avaliação de curso desenvolvida neste período pela UFMS, por se tratar de um processo avaliativo específico, voltado para um determinado seguimento da Universidade, não se constituía em um processo de avaliação global.

Embora este modelo de avaliação seja uma iniciativa em direção ao desenvolvimento da cultura da avaliação intencionada pelo MEC, havia a posicionamento das universidades contrárias ao centralismo dos projetos implementados pelo governo federal.

Ao abordar a temática da avaliação da Educação Superior, Franco (BRASIL. 1997: 112), afirma: “creio já haver demonstrado minha adesão à avaliação sistemática, periódica, interna e externa, das instituições universitárias”. Mais adiante defende que a respeito da avaliação sistemática há dois pontos importantes:

Primeiro, no sentido de que a avaliação deve levar em conta os compromissos assumidos pelas instituições através de seus projetos institucionais e de seus projetos pedagógicos, consoantes padrões mínimos estabelecidos. Segundo, as próprias instituições, independentemente do governo, podem e devem se submeter à avaliação de qualidade promovida por agências independentes e de reconhecimento incontestável.

Schwartzman (1997), ao abordar a trajetória do MEC frente à regulação e avaliação da educação superior afirma que inexistia um sistema de avaliação.

O fato é que o Ministério da Educação, em toda a sua história, nunca conseguiu montar um sistema adequado de credenciamento e avaliação *a priori* que garantisse a qualidade do desempenho profissional dos alunos formados, seja pelas instituições públicas, seja pelas privadas. [...] Todas as iniciativas do Ministério no sentido de estimular e viabilizar mecanismos de avaliação são bem-vindas, mas isto não pode continuar associado, tal como ocorre hoje, a procedimentos cartoriais de licenciamento e autorização para a criação de cursos. Temos que pensar em sistemas em que o mercado vai se organizar. [...] Temos que deixar que a sociedade se organize em suas diversas formas para estabelecer os próprios sistemas de controle. O Ministério pode ajudar, tem um grande papel a desempenhar, mas tem que entender que não terá mais a condição de controlar o sistema da forma que pensa (BRASIL. 1997: 246).

Tomando como base o posicionamento de Schwartzman (1997) verifica-se que a presença do MEC no campo da avaliação se limitou a ações cartoriais de regulação, compreendendo o credenciamento de instituição, a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação. Este autor defende que o mercado e a sociedade devem controlar o sistema, assim, o MEC não seria o controlador do sistema, pelo contrário iria articular os demais setores.

A inexistência de um sistema de avaliação da educação superior está presente no posicionamento de Dilvo Ivo Ristoff, registrado na Introdução da obra Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (BRASIL. 1994: 7), onde afirma:

Gostaria de lembrar que o Movimento Docente discute a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) [...] voltei ao país em 1987 e, devo confessar, a impressão que tive foi de que nada havia no país com relação a esta bandeira. Parecia ter ficado dobrada e guardada em algum baú de sótão. Soube, depois, que o MEC gastou muito dinheiro em reuniões internacionais, que trouxe muitos especialistas estrangeiros ao país, que enviou muita gente em visita a universidades americanas e européias, mas na verdade é que, para nós comuns mortais, pouco resultado se viu. Depois, veio a ‘lista dos improdutivos da USP’, e a confusão foi completa, a avaliação passou a ser associada à execração pública e tornou-se um tabu, um

assunto politicamente proibido. Talvez os tempos não estivessem maduros para o projeto; talvez uma sensibilidade mais aguçada de nossas autoridades pudesse ter apressado as coisas. Bem, mas isto é passado.

Quanto ao controle da avaliação da educação superior nas instâncias do Ministério da Educação, Neiva (1987: 17) entende que:

Evidentemente, os órgãos da estrutura do Estado avaliarão segundo os objetivos governamentais, em vigor, as políticas definidas para o seu alcance, as estratégias escolhidas para a ação, os recursos aplicados e os resultados obtidos. Em outras palavras, eles avaliarão segundo a ótica do administrador de políticas públicas que pode ou não ser a mesma através da qual outros agentes sociais entendem avaliar o objeto de seu interesse.

Contudo, o MEC na qualidade de detentor do direito de avaliar as instituições de ensino superior, a sua política de avaliação da educação superior deve contemplar todos os agentes sociais envolvidos com a matéria. Segundo Neiva (1987: 18): “não tem sentido e nem pode produzir conseqüências benéficas para o sistema de ensino superior a instauração de processos avaliativos circunscritos ao âmbito exclusivo do Ministério da Educação”. Neste sentido o MEC estaria:

criando apenas uma nova rotina burocrática capaz de contribuir para aprimorar o trabalho do próprio Ministério, mas jamais capaz de produzir respostas a tantos questionamentos, dúvidas, incertezas e posições críticas que hoje se abrigam no meio da sociedade brasileira, nas suas relações com o sistema de ensino superior, como um todo, e com a universidade, em particular (NEIVA. 1987: 18).

Embora a política de avaliação da educação superior esteja centrada nos órgãos do MEC, no entendimento de Amorim (1992: 13) “a avaliação da universidade não é e nunca foi uma atividade neutra. Há um jogo de interesses sociais e políticos que fundamentam as práticas e os discursos em desenvolvimento”.

Nota-se que há um fator relevante neste contexto, trata-se do movimento produzido na e pela universidade frente às políticas e programas implantados pelo BRASIL. Neste sentido Trindade (1995: 35) argumenta que “não parece aceitável que o governo possa cobrar resultados já que, assegurada a despesa com pessoal, os recursos têm sido tão insuficientes que praticamente inviabilizam a implementação de um planejamento e gestão universitária”. No seu entendimento, o governo brasileiro “não tem autoridade para avaliar as universidades federais enquanto não mudar a política de financiamento das universidades” mantidas pela União.

Quanto ao **Programa de Planejamento Estratégico**, em setembro de 1989 o Conselho Universitário (COUN) da UFMS definiu a política geral e as diretrizes globais para a

Universidade. Estas foram contempladas no Plano de Ação 1990/1993, o qual foi instituído como instrumento eficaz de gestão de todas as atividades da instituição.

As políticas e diretrizes da UFMS, no período, foram orientadas para a filosofia de descentralização, tendo como instrumento de referência a tecnologia. Neste sentido, encontra-se registrado no Relatório Anual: 1990:

Um importante aspecto do processo de descentralização será a ênfase ao sistema de informação da UFMS, dada a sua importância para o gerenciamento estratégico do novo processo administrativo (UFMS. 1991: 2).

Como a UFMS não dispunha de um plano de ação para o ano de 1993, a administração da Universidade optaram por uma gestão participativa:

com o objetivo de incrementar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração [...] conclamou a comunidade universitária para participar na elaboração de um Plano de Ação Emergencial, denominada Agenda Mínima, com priorização das ações a serem desencadeadas e concretizadas no ano (UFMS. 1994: 7).

O Relatório Anual: 1993 indica que naquele período a Universidade esteve “empenhada em criar mecanismos permanentes de avaliação dos seus cursos como o objetivo de atingir níveis de excelência, sobretudo através da adequação das estruturas curriculares e da qualificação do seu corpo técnico” (UFMS. 1994: 2).

No documento “Referenciais para o Planejamento Estratégico” (UFMS. 1993) consta que a administração da Universidade (empossada em 1992) dedicou-se de forma especial ao destino da instituição. Em decorrência desta preocupação, a Pró-reitoria de Planejamento desenvolveu uma série de estudos com o propósito de identificar uma metodologia de planejamento que permitisse à Universidade repensar de forma participativa e sistematizada e que se constituísse em um instrumento gerencial.

Os estudos desencadeados pela PROPLAN (UFMS. 1993) resultaram no Planejamento Estratégico. Sendo que este instrumento gerencial vinha sendo usado com sucesso em empresas privadas desde a década de 1980. Os elaboradores afirmam que “até o momento nenhuma universidade havia implantado um processo integral de planejamento estratégico para a organização como um todo”. Em janeiro de 1993 foram concluídas as adaptações à metodologia exigida por uma instituição como a Universidade.

O Relatório Anual: 1993 ressalta:

como marco no ano de 1993 o PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, um instrumento participativo, onde foram analisados os pontos positivos e negativos existentes na

UFMS, em relação aos ambientes internos e externos propiciando, seu resultado, a elaboração do Plano Diretor para o quadriênio 94/97. Neste plano foram traçadas diretrizes e objetivos, que num prognóstico possibilitarão mudanças progressivas, saindo do estado de sobrevivência para o de crescimento e desenvolvimento (UFMS. 1994: 1).

O Plano Diretor para o quadriênio 1994-1997 foi aprovado pela Resolução COUN nº 2, de 04 de abril de 1994. Na apresentação do Plano (UFMS. 1994: 5), consta:

A tarefa a ser cumprida pressupõe a determinação de linhas diretivas para que a Universidade de Mato Grosso do Sul possa sair do processo de sobrevivência, passando para o de manutenção, buscando, através de definição de objetivos, a afirmação para o crescimento e, enfim, para galgar progressivamente o desenvolvimento científico-cultural, via desencadeamento de projetos estratégicos em ações integradoras (grifado no original).

Para alcançar a fase de desenvolvimento ficou definido no item 4 do Plano Diretor 1994-1997 (UFMS. 1994: 30) as cinco diretrizes a serem observadas no período: 1) romper o isolamento científico e social; 2) desenvolver áreas prioritárias para o fortalecimento das atividades fim; 3) estimular mudanças nas atividades acadêmicas buscando a qualidade; 4) qualificar os recursos humanos para a geração de soluções institucionais; 5) reorganizar a universidade com vistas ao desenvolvimento institucional, de forma democrática.

O documento, ao tratar as fases de implementação do Plano Diretor, registra:

Os resultados das aplicações e da execução dos planos e projetos fornecerão informações que permitirão, elaborar sistemas integrados de avaliação das unidades e a complementação de indicadores para o desenvolvimento da avaliação institucional (UFMS. 1994: 30).

O Plano Diretor 1994-1997 foi estruturado tomando como base as cinco diretrizes definidas para o período, sendo cada uma delas desmembrada em objetivos. Estes objetivos foram complementados pelo Plano de Ação e pelos Projetos Estratégicos anuais. Ressalta que a sua operacionalização exige uma contínua discussão e orientação de forma a aproximar da concepção dos objetivos definidos.

Embora, no planejamento estratégico constem indicações e propósitos referentes à avaliação institucional, este momento da Universidade não se traduz em uma avaliação global. Foi um posicionamento da administração da Universidade, visando a produção de uma ferramenta gerencial que permitisse a organização da instituição, com base em instrumentos gerenciais de planejamento.

Quanto ao **Projeto de Avaliação Institucional** 1994 (UFMS. 1994), verifica-se que este foi indicado no Plano Diretor 1994-1997, em decorrência da diretriz “estimular mudanças nas

atividades acadêmicas, buscando a qualidade”. Para esta diretriz foi fixado o programa qualidade, com o subprograma desenvolvimento organizacional. Para o programa qualidade foram estabelecidos três projetos: 1) avaliação institucional da UFMS; 2) qualidade total na UFMS e 3) atualização das normas e dos procedimentos.

Para implementar das ações indicadas, a PROPLAN foi definida com a unidade gerencial do Projeto Avaliação Institucional da UFMS e dos seus subprojetos, que são: 1) estudo do documento básico do MEC/ANDIFES; 2) desenvolvimento da metodologia; 3) sensibilização da administração central; 4) elaboração do projeto; 5) construção dos indicadores; 6) implementação.

Consta do Plano que a unidade gerencial responsável pela execução das atividades do Projeto deveria se articular com outras unidades: centros, departamentos, ADUFMS, MEC/ANDIFES, SISTA, DCE, consultores e avaliadores externos, com vistas a implementação das ações e recursos necessários à sua efetivação.

Nota-se que a unidade gerencial responsável pelo Projeto não está em articulação direta com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, e Pró-reitoria de Extensão. Depreende deste fato uma conclusão: trata-se de uma avaliação gerencialista, do tipo burocrática administrativa.

Conforme consta no Projeto de Avaliação Institucional – 1994:

O objetivo principal desta proposta é, propiciar condições de realização dos anseios das unidades organizacionais da UFMS, referentes à avaliação institucional, manifestados por época das análises e discussões do Planejamento Estratégico, no sentido de rever e aperfeiçoar continuamente o projeto acadêmico e sócio-político da Instituição. Tais anseios tiveram sua origem na preocupação da comunidade universitária também com os aspectos quantitativos, mas sobretudo com aqueles relacionados à qualidade da formação dos acadêmicos e dos serviços prestados à sociedade (UFMS. 1994: 15).

Os objetivos específicos do Projeto da UFMS foram definidos em consonância com o Documento Básico: uma proposta nacional para avaliação das universidades brasileiras, nos termos do item três do documento publicado pelo MEC:

- 3.2.1 – Envolver toda a comunidade universitária no processo de avaliação sistemática como forma de auto-crítica e desenvolvimento.
- 3.2.2 – Realizar um diagnóstico organizacional e funcional no sentido de conhecer as interdependências das atividades administrativas e de ensino, pesquisa e extensão.
- 3.2.3 – Reforçar o compromisso com a sociedade.
- 3.2.4 – Redimensionar os Planos Anuais relativos ao Programa de Qualidade/Projeto Avaliação, contidos no Plano Diretor.

3.2.5 – Implementar mudanças nas atividades acadêmicas do ensino, pesquisa e extensão e sua gestão visando a formulação de projetos pedagógicos institucionais socialmente legitimados e relevantes. (UFMS. 1994: 15).

A Síntese do Projeto da UFMS foi publicado pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Informações gerais sobre a Instituição – A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) dispõe de três centros de ciências no campus de Campo Grande (humanas e sociais, biológicas e da saúde, exatas e tecnologia), além de quatro centros implantados em municípios pólos do estado: Aquidauana, Dourados, Três Lagoas e Corumbá. Esses centros oferecem, ao todo 44 cursos de graduação, onde estão matriculados cerca de 7.000 alunos. Em nível de pós-graduação, existem dois cursos de mestrado e dois de especialização em funcionamento, havendo, também, três cursos de mestrado e seis de especialização aprovados para iniciar suas atividades.

Para consecução de seus objetivos, a UFMS conta com cinco Núcleos: Núcleo Experimental de Ciências Agrárias, Núcleo de Ciências Veterinárias, Núcleo de Informática, Núcleo de Odontologia e Núcleo do Hospital Universitário, que é referência no estado.

O corpo docente é constituído de 774 professores, a grande maioria com nível de mestrado e especialização, há cerca de 1.600 servidores técnico-administrativos.

O acervo bibliográfico foi ampliado significativamente (sic) nos dois últimos anos, contando hoje com um total de 160.000 títulos, entre livros e periódicos.

A UFMS optou por desenvolver e implementar uma metodologia de planejamento estratégico que permitisse a participação de toda a comunidade universitária. Dessa forma, o plano diretor, programas e projetos estratégicos, tiveram sua origem nos anseios de seus servidores. Entre eles destaca-se o Projeto de Avaliação Institucional.

Descrição técnica do projeto – O Projeto de Avaliação Institucional prevê a realização de duas fases para preparação. A fase 1 tem os objetivos de: (a) Sumariar os pontos fortes e fracos de todos os departamentos e gerências que participaram do planejamento estratégico, por meio de reuniões e encontros de trabalho; (b) Calcular e inserir indicadores para a UFMS como um todo e para os cursos em separado, e (c) Elaborar quadro geral de compromisso, quantitativo de desempenho da UFMS.

A fase 2 tem por objetivos: (a) Aperfeiçoar a proposta do projeto, através de reuniões e grupos de estudo, contando com o acompanhamento de um consultor para propor correções da proposta; (b) Treinar todos os integrantes da comissão de avaliação; (c) Elaborar instrumentos (questionários) de pesquisa de opinião; (d) Divulgar o projeto de avaliação institucional em todas as unidades da UFMS, sensibilizando docente e técnico-administrativo à participação.

Essas duas fases de preparação serão desenvolvidas em sete etapas a saber: (1) Diagnóstico – Descrever a situação atual de cada curso e/ou departamento; (2) Avaliação Interna – Propiciar a cada curso condições de auto-avaliar-se; (3) Avaliação Externa – Coletar opiniões da Matriz do Ecossistema da UFMS sobre o desempenho qualitativo de cada um de seus cursos; (4) Reavaliação Interna – Com os objetivos de: - a) organizar os relatórios para publicação; b) divulgar internamente o conjunto de resultados; e c) discutir e refletir sobre os resultados de cada curso; (5) Realimentação e Difusão – Avaliar medidas de correção ou aperfeiçoamento e decidir quanto à implantação em nível institucional; e publicar em edição especial do Jornal da Universidade e no Boletim de Serviço; (6) Implementação das medidas corretivas e do aperfeiçoamento – Propiciar condições para a melhoria do desempenho dos cursos; (7) Avaliação do projeto – Verificar o

cumprimento dos objetivos gerais e específicos do Projeto de Avaliação Institucional (BRASIL, 1994: 58).

No Relatório de Gestão: 1996-2000 (UFMS, 2000: 30) consta que, neste período, a gestão administrativa da UFMS “pautou-se pela implementação das diretrizes elencadas no Plano Diretor”. No entanto o projeto de avaliação institucional não foi efetivado integralmente, ficando somente na fase de elaboração do documento.

Na UFMS houve outros momentos de avaliação parcial, para atender a propósitos específicos. Dentre estes a Avaliação de Curso, o Exame Nacional de Curso e a reformulação do Estatuto e do Regimento Interno.

A avaliação de Curso conduzida pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação teve os instrumentos de coleta de dados elaborados, testados e aplicados em cursos de graduação. Porém, o processo foi interrompido em fase anterior à obtenção dos resultados do projeto. A interrupção deste processo ocorreu em consequência da inexistência de uma estrutura institucional adequada à efetivação das ações avaliativas necessária a todas as fases do projeto.

Outro processo avaliativo verificado no período foi o Exame Nacional de Curso – ENC, avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação e Coordenada pelo INEP e implementado por instituições contratadas para as fases de aplicação das provas, tratava-se de um exame com diretrizes, totalmente, definidas pelo governo federal, sendo que o contato com a Universidade ocorria por meio dos coordenadores dos cursos avaliados. Neste Exame participavam os alunos considerados concluintes dos cursos de graduação definidos pelo BRASIL.

A Reformulação do Estatuto e Regimento pode ser considerado um momento de avaliação específico, no qual a estrutura organizacional e legal da Universidade foi revista, buscando adequá-las à Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Estes momentos e processos avaliativos, mesmo quando efetuado integralmente em todas as suas fases, não foram marcados por características e procedimentos de uma avaliação global. Portanto, não houve uma avaliação institucional na UFMS no período anterior a 1994.

2.4. A avaliação institucional na UFMS no período de 1996-2002

O Projeto de Avaliação da UFMS, versão 1994, foi encaminhado ao MEC, tendo a sua síntese incluída na publicação do PAIUB: 1994, conforme descrição constante do item anterior.

Quanto ao Projeto de Avaliação Institucional para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, elaborado em 1997, verifica-se que ele é composto de três partes. Na primeira, são apresentados os dados sobre a UFMS; na segunda, registra os indicadores da UFMS e na terceira, foi definido o Projeto de avaliação (UFMS. 1997).

O objetivo geral e os específicos do Projeto elaborado em 1994 foram preservados no Projeto de 1997, com ligeiras alterações na redação. Todos os objetivos foram mantidos integralmente, porém suprimidas as respectivas justificativas que os integravam na versão anterior.

Além das pequenas alterações de formatação, o Projeto de 1997 indica a equipe de trabalho, sendo que na “primeira fase de elaboração do projeto de avaliação da UFMS contou com a presença de membros do Conselho Universitário e resultou no anteprojeto” (UFMS. 1997: 28). Na fase de elaboração da proposta, realizada em 1996, a comissão proposta para execução houve a participação de membros da administração da UFMS.

No Projeto foi definida a participação de consultores internos e externos. Na fase de “avaliação dos cursos e das disciplinas serão convocados docentes, em número de 3 por curso, incluindo os coordenadores desses cursos” (UFMS. 1997: 29). Os consultores externos seriam contatados e dependeria de procedimentos gerenciais referentes aos gastos com as consultorias.

Ao tratar da avaliação de curso o Projeto, trás:

Os consultores orientarão e sugerirão os instrumentos de avaliação que deverão ser aplicados para cada curso, uma vez que cada um deles apresenta especificidades que excluam a aplicação de parâmetros iguais.

Os colegiados dos cursos realizarão o levantamento desses parâmetros e, de posse dos dados, serão convidados os consultores externos que, isentos de envolvimento com a instituição, apresentarão as sugestões de alterações nesses cursos. Essas propostas serão, então, encaminhadas aos Colegiados da UFMS, para decisão final (UFMS. 1997: 29).

Quanto aos parâmetros a serem adotados no processo avaliativo, o Projeto estabelece que todo “o trabalho de estudo dos parâmetros será acompanhando pelos representantes dos segmentos da UFMS, associações profissionais (quando constituídas) e sociedade afim” (UFMS. 1997: 29).

No que se refere à metodologia de trabalho, a proposta de avaliação institucional apresentada em 1997 definiu oito etapas: 1) preparação; 2) diagnóstico; 3) avaliação interna; 4) avaliação externa; 5) reavaliação interna; 6) realimentação e difusão; 7) implementação das medidas corretivas e de aperfeiçoamento; e 8) avaliação do projeto.

No Quadro 3, apresentado na página 39 do Documento foi definido o “Ciclo de Vida do Projeto” de avaliação institucional da UFMS. Na fase 1 foram definidos os elementos principais da concepção do Projeto. Ficou definido que o Projeto de avaliação institucional da UFMS deveria: “manifestar o Planejamento Estratégico, concebido sob os auspícios da Proposta Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras”.

Na fase 2 deveriam ser estabelecidos os mecanismos de estruturação do Projeto, contemplando a forma como se daria o encaminhamento do Projeto aos órgãos competentes e a fase de reavaliação do processo avaliativo. Na fase 3 seria abordada a implementação, indicando a preparação das etapas de 1 a 6, sendo que a etapa 1, quando da elaboração da proposta encontrava-se “quase totalmente executada”.

Para a fase 4 ficou estabelecido que o projeto passaria por uma avaliação, contemplada na etapa 7. Quanto à fase de avaliação do projeto ficou estabelecido que:

A 7ª etapa consiste na verificação do cumprimento dos objetivos gerais e específicos do projeto de Avaliação Institucional, através da análise quantitativa dos percentuais das metas alcançadas, com posterior divulgação a todos os usuários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS. 1997: 39).

Os gestores da Universidade, no período de 1996 a 2000, buscaram contemplar o programa Qualidade definido no Plano Diretor 1994-1997. Este entendimento consta do Relatório de Gestão: 1996-2000 (UFMS. 2001: 30), onde a autoridade competente afirma que no período “elaborou-se o projeto de Avaliação Institucional, que foi encaminhado à SESu, para análise”.

No entanto, as metas desdobradas dos objetivos não foram atingidas, pois a quantificação, a previsão de desenvolvimento e a implementação definida para o período de julho de 1997 a dezembro de 1998, conforme cronograma de execução definido na figura 1, do Projeto (UFMS. 1997: 43), não foram executadas em todas as suas fases.

Este fato pode ser verificado registrado constante do Relatório de Gestão: 1996-2000, que traz:

O projeto de Avaliação Institucional encontra-se em estágio relativamente embrionário na Universidade, tendo sido, porém, realizadas algumas avaliações de cursos, e as avaliações de desempenho de docentes e técnico-administrativos já tem seu desenvolvimento sedimentado na UFMS.

Ainda dentro do programa “Qualidade”, priorizou-se nesse período, o aperfeiçoamento dos recursos humanos e sua profissionalização profissional (UFMS. 2001: 30).

Como se observa o projeto de avaliação institucional: elaborado pela UFMS, encaminhado à SESu e analisado pelo MEC, não foi implementado pela Universidade em todas as suas fases. A UFMS optou pela avaliação de curso e pela avaliação de desempenho dos funcionários. Está última já “sedimentada” na Instituição.

Mesmo não dispondo de um programa de avaliação institucional (desenvolvido em todas as suas fases) a UFMS, na segunda metade dos anos de 1990, adotou várias ações, que poderiam ser decorrentes de um processo avaliativo global, que lhes desse o respaldo necessário.

Dentre estas ações destacam-se: 1) a criação e implantação de cursos de graduação; 2) a reestruturação do processo seletivo/vestibular; 3) a expansão e diversificação do ensino de pós-graduação; 4) os avanços da política de extensão; e 5) a capacitação de servidores na área de avaliação institucional.

Quanto à expansão na graduação, destaca-se o fato de que no período de 1996 a 2000 foram criados e implantados 21 cursos. Com a criação de novos cursos e o aumento de vagas em cursos já implantados a oferta de vagas passando de 2.116, em 1996, para 3.030, em 2000 (UFMS. 2001: 9).

No período o processo seletivo/vestibular passou a ser desenvolvido integralmente pela UFMS, sendo que no ano de 1997 “verificou-se o primeiro vestibular totalmente elaborado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. Os dados demonstram um crescimento vertiginoso no número de inscrito no Vestibular, em 1996 houve 12.652 inscritos, enquanto que em 2000 se inscreveram 26.167 candidatos (UFMS. 2001: 9).

Conforme Quadro 09, o número referente à expansão e diversificação no ensino de pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul “teve um incremento considerável” (UFMS. 2001: 15).

Quadro 11. Evolução da Pós-graduação na UFMS, no período de 1996 a 2000

Ano	Residência Médica	Mestrado		Especialização	
	Alunos	Alunos	Cursos	Alunos	Cursos
1996	33	100	5	501	18
1997	43	130	7	630	23
1998	57	152	8	918	35
1999	65	204	11	1.309	32
2000	70	262	13	1.752	50

Fonte: CIN/PROPLAN

Os avanços observados na política de extensão se deram com base nas diretrizes estabelecida no Plano Diretor 1994/1997: “Romper o Isolamento Científico e Social” Sendo que em 1996 foram desenvolvidos 407 projetos de extensão, enquanto que em 1999, esse número cresceu para 476 projetos (UFMS. 2001: 16).

No tocante à prestação de serviços, o Quadro 10, indica a evolução verificada no período.

Quadro 12. Evolução do número de atendimentos na UFMS, no período de 1996 a 1999

Unidade	1996	1997	1998	1999
NCA	1.145	2.543	2.628	5.792
NCV	5.709	6.610	6258	5.497
NOD	23.347	20.975	22.234	24.647
NHU	417.258	526.087	598.550	602.851

Fonte: NCA; NCV; NOD; NHU.

Legenda: **NCA**=Núcleo Experimental de Ciências Agrárias; **NCV**=Núcleo de Ciências Veterinárias; **NOD**=Núcleo de Odontologia; **NHU**=Núcleo de Hospital Universitário.

Quanto à capacitação de servidores na área de avaliação institucional, a Universidade nos termos do convênio firmado com o Instituto de Ensino Superior de Brasília (IESB) oportunizou a quarenta e dois servidores um curso de especialização em avaliação institucional, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Este curso foi ofertado pelo IESB em parceria com a Universidade de Brasília (UnB).

Desta forma, o desenvolvimento organizacional da Universidade que seria tratado em Projetos específicos: avaliação institucional, qualidade total e atualização de normas e procedimentos, nos termos do Plano Diretor 1994/1997, não foi implementado. Embora algumas das ações tenham sido realizadas.

No entanto, conforme dados apresentados neste capítulo, fica demonstrado que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul avançou na implementação das ações exigidas pelo Sistema Federal de Ensino, tais como: ampliação de vagas, criação de novos cursos e habilitações, adoção de medidas gerenciais para adequar-se à racionalização, implantação da tecnologia disponível, elaboração de projetos de avaliação das funções universitárias.

No período pesquisado, a UFMS, passou por um processo de expansão no número de vagas oferecidas nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como nos serviços oferecidos à comunidade.

Um fator presente nos projetos analisados é descontinuidade das ações, resultando no abandono ou encerramento dos projetos e processos avaliativos, sem que os mesmos tenham sido concluídos e avaliados de forma sistemática.

A este respeito, Trindade (1995: 36), ao trata do contexto da avaliação nas universidades federais, afirma: “num contexto de crise fiscal do Estado e de diminuição e descontinuidade na distribuição de recursos os governos tem adotado uma postura de Estado-avaliador, onde a eficiência é considerada como um objetivo em si, sem levar em conta a eficácia social da missão das universidades no cumprimento de sua função pública”.

Para Dias Sobrinho (1998) a “diminuição do financiamento público acarreta reflexos tão devastadores no cotidiano das universidades que até chegam a abalar sua estabilidade histórica”. Embora o financiamento (ou a ausência de financiamento) tenha reflexos nos processos avaliativos, nota-se que na UFMS, as ações avaliativas foram esporádicas e fragmentadas, podendo ser localizadas várias iniciativas de grupos ou unidades específicas, que no âmbito de suas competências realizaram ações avaliativas.

Já os projetos e programas, elaborados com aporte institucional, quando vistos a partir da avaliação institucional, foram interrompidos, principalmente, pela inexistência de um programa permanente de avaliação institucional, requerido, aceito, assimilado, defendido e avaliado pela comunidade acadêmica.

Desta forma, na ausência de um programa institucionalizado de auto-avaliação, moldado de acordo com os interesses e demandas da própria UFMS, surgiram projetos isolados para atender os interesses dos órgãos do Ministério da Educação.

3 - Conclusões

Neste capítulo verificou-se que a UCDB e a UFMS no período de 1996 a 2002, optaram por integrar os programas oficiais de avaliação da educação superior, formatados e/ou implementados pelo Ministério da Educação. O principal programa de avaliação global das Instituições de Ensino Superior foi o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras).

Com a política de ensino superior desenvolvida pelo MEC, na gestão Paulo Renato, o PAIUB foi paulatinamente abandonado, tanto que em 1998, foi desativada a Comissão Nacional. A extinção do Programa decorre de uma reorientação da avaliação da educação superior implantada em 1995.

Nota-se que este período foi marcado pela reforma do ensino superior no Brasil, que dentre outros aspectos, elegeu a avaliação como um dos pilares das políticas públicas do setor, sendo que os principais instrumentos de avaliação da educação superior eram: as avaliações de caráter regulatório (para credenciamento de instituição, autorização e reconhecimento de cursos de graduação); avaliação da pós-graduação e o Exame Nacional de Curso.

A respeito da avaliação global, a partir das ações implementadas pelo governo central, visando o encerramento do PAIUB, as duas universidades pesquisadas também desarticularam os seus programas de auto-avaliação, que foram elaborados seguindo os princípios e metodologia expressos no documento básico do Programa.

Quanto à UFMS verifica-se que ela não implantou de forma efetiva o seu programa de avaliação institucional. Assim, na ausência de uma determinação do Governo central, não houve a substituição do seu projeto de avaliação.

Os processos avaliativos no âmbito da UFMS ficaram restritos aos mecanismos, instrumentos e rotinas de controle gerencial, implementados nos moldes das orientações e exigências estabelecidas pelos os órgãos Governo Federal: prestação de contas, reconhecimento dos cursos pelo Sistema Federal de Ensino, reformulação do Estatuto e relatório de gestão.

Já a UCDB, deu continuidade ao PAIUCDB, articulando-o com outros sistemas de avaliação: o Programa de avaliação institucional do CRUB, a avaliação das Instituições Universitárias Salesiana e a implementação de um programa de gerenciamento das atividades de graduação.

O programa de gerenciamento da graduação resultou das experiências adquiridas com o PAIUCBD. Trata-se de um programa gerencial sustentado por um sistema informatizado, que possibilita o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos setores que integram a Universidade.

Observa-se que os programas de avaliação global ou setorial desenvolvidos pelas instituições pesquisadas foram elaborados, implementados, finalizados e avaliados dentro dos limites e possibilidades do próprio Sistema Federal de Ensino.

A respeito da cultura de avaliação no interior das universidades, Castro (2001: 35), ao tratar do “modelo brasileiro de avaliação da educação superior”, afirma que:

As universidades ainda não estão usando adequadamente toda massa de informações disponíveis sobre o sistema de educação superior, não estão repensando os seus planejamentos acadêmico-institucionais com base nessas informações, o que torna o processo de aperfeiçoamento institucional e acadêmico muito mais lento [...].

Sem uma gestão adequada das instituições e dos cursos, dificilmente se obtém um salto qualitativo em educação. Sem uma gestão mais inovadora vai ser difícil enfrentar e sustentar um ensino de qualidade. Aproveitar bem as informações disponíveis pode facilitar esse caminho.

Nota-se que no período pesquisado no âmbito das duas instituições pesquisadas não houve processo de avaliação institucional elaborado, implantado de acordo com as iniciativas internas das instituições objeto da pesquisa. Este fato indica que a cultura da avaliação pretendida pelo MEC é introduzida na universidade mediante programas oriundos dos órgãos centrais. Sendo os que o interesse pelos processos avaliativos é maior nos órgãos do Governo Federal, as quais as instituições aderem de forma impositiva.

Neste sentido, os processos avaliativos implantados pelo Sistema Federal de Ensino são marcados por procedimentos de controle burocrático. Embora o MEC não tenha implantado um sistema de avaliação institucional, adequado às demandas das instituições de ensino superior, elas demonstram interesses e reconhecesse a relevância dos processos avaliativos.

No entendimento de Dias Sobrinho (1998: 30), o cenário em que as universidades estão inseridas “produz as condições de emergência de questionamentos a respeito da produtividade e das eficiências das instituições de educação superior e, então, a urgência e as bases de um determinado modelo de avaliação”. Este contexto está marcado pela presença do Estado avaliador e pelas orientações oriundas dos organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial.

Esta forma de perceber e encaminhar a questão produz uma avaliação entendida como instrumento de medida e controle. Que no entendimento de Dias Sobrinho (1998: 31) é “uma avaliação que responde às expectativas de eficiência e produtividade que os Estados controladores têm a respeito da educação superior”. Assim:

Os sistemas educacionais superiores massificados pela explosão de matrículas são agora compelidos a se tornarem mais eficientes e produtivos, em situações de crescentes restrições orçamentárias. É verdade que a retórica oficial continua sendo a da *qualidade e excelência*, mas, estes termos em verdade estão aí edulcorando a idéia de *produtividade* segundo a lógica do mercado: aumentar a quantidade de rendimento, com menores custos (DIAS SOBRINHO. 1998: 31).

Desta forma verifica-se que a hegemonia das políticas neoliberais provoca forte impacto sobre a educação, especificamente na educação superior. Assim a avaliação institucional é utilizada como instrumentos de viabilização das ações de controle dos órgãos do Sistema Federal de Ensino.

Na perspectiva de Cury (1987: 45), “pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a vinculam, e das relações sociais que a geram”. Se vistas a partir do entendimento de Cury, verifica-se que o Estado-avaliador, através dos seus órgãos de controle elabora as propostas para a educação superior tendo a avaliação institucional como parte de suas estratégias.

E mais, a ideologia que dá sustentação às propostas do Governo Federal, no campo da educação superior, reconhece as contribuições do Banco Mundial que consistem no assessoramento das agências nacionais na elaboração e implementação das propostas. Sendo que os seus “financiamentos são desenhados para influir sobre as mudanças no gasto e nas políticas das autoridades nacionais” (DIAS SOBRINHO. 1998: 30). No seu entendimento, o Banco Mundial:

Interessado na eficiência educativa para descarregar os custos de financiamento por parte do Estado, as universidades devem ser cada vez mais ‘autônomas’ para mais efetivamente responderem ao pacto com as forças do mercado (DIAS SOBRINHO. 1998: 30).

Para Cury (1987: 46) as “relações políticas só se entendem quando referidas às relações econômicas mediante as relações sociais”. Assim, para o Governo Federal as universidades devem “produzir conhecimentos úteis e rentáveis, como condição de sua sobrevivência no competitivo mercado educacional” (DIAS SOBRINHO. 1998: 31). Logo, receberão atenção prioritária aquelas instituições que são mais capazes de liberar o Estado dos encargos de fundos públicos e que enfatizam os agentes e os financiamentos privados.

As contradições e conflitos presentes no cenário da avaliação da educação superior e contradições, na gestão Paulo Renato, não foram superados. No entanto, com o Governo Lula, houve uma redefinição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Esta mudança de foco pode ser apreendida a partir das contribuições de Cury (1987: 46), que diz:

Na dinâmica da sociedade capitalista, com o movimento das forças produtivas, também se alteram as relações sociais e as ideologias. O que não significa uma alteração imediata a nível ideológico. As transformações ideológicas rebatem sobre as relações econômico-sociais, através das instituições sociais em geral e na própria consciência social das classes. Por isso, a formação da ideologia não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como a atividade política no próprio movimento dessas classes.

Na atualidade, encontra-se em fase de implementação o SINAES. Conforme expresso no documento “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior” (BRASIL. 2004: 13), publicado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES):

O SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados, a saber:

- Avaliação das instituições de Educação Superior (AVALIES).
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).
- Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Como parte de um mesmo sistema de avaliação, cada um destes processos é desenvolvido em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, mas articulados entre si.

Este Sistema está apoiado em princípios, entendidos como “fundamentais para promover a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e especialmente do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade sociais” (BRASIL. 2004. 13).

Este interesse se justifica, quando observado a partir das orientações dos organismos internacionais, os quais possuem influências específicas nas políticas de educação deflagradas pelo MEC, não foi diferente com avaliação institucional das universidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que no âmbito das instituições pesquisadas: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 1996 a 2002 houve ações específicas no sentido de implementar a avaliação institucional.

Quanto à UCDB, verifica-se que desde 1994 estava integrada ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em atendimento à convocação do Ministério da Educação, que propôs o Programa com o objetivo de “impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição” (BRASIL. 1994: 35).

No Projeto de 1994, apresentado pela UCDB a avaliação é concebida nos seguintes termos:

como um processo, ela deve ser uma atividade permanente e sistemática da Instituição, incorporando-se às suas políticas e corporificando-se como sistema global que contribui para o aumento da autonomia universitária (BRASIL. 1994: 96).

Com base nesta concepção verifica-se que a Universidade entende que a avaliação institucional não está restrita a um momento específico de coleta de informações, com fim em si mesmo, mas trata-se de “um processo” institucionalizado que compreende atividades sistemáticas de caráter permanente. Enquanto estratégia de gestão, integra as políticas institucionais materializada através de um sistema de avaliação que contempla todas as unidades e agentes da instituição. Dentre as suas contribuições indica a possibilidade da ampliação da autonomia universitária.

Convém ressaltar que no caso de instituição universitária, a avaliação institucional não possibilita a ampliação da autonomia, pois esta prerrogativa já está definida e delimita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e na Constituição Federal de 1988.

Em consequência da concepção de avaliação institucional definida pela UCDB, nota-se que o projeto estabelece princípios que caracterizam o processo avaliativo proposto:

[...] a avaliação não deve ser compreendida como um processo em si mesmo, e nem como instrumento de punição e controle. Ao contrário deve ser capaz de gerar mudanças, veicular idéias, estimular a participação da comunidade universitária na construção de uma cultura avaliativa (BRASIL. 1994: 96).

Diante da intenção expressa pela Universidade, há que considerar o aspecto político da avaliação institucional. Trata-se do fato do processo avaliativo não ser uma ação neutra, dele

decorre a tomada de decisão, que pode ser a reafirmação ou a reestruturação das práticas existentes na instituição.

Considerando que a avaliação é uma estratégia de planejamento e que todo ato avaliativo pressupõe a atribuição de um juízo de valor, a utilização das informações e dados decorrentes do processo avaliativo não está diretamente ligado à proposta, mas ao uso que as instâncias decisórias farão deles. Dessa forma, a avaliação terá a função que os gestores elegerem como prioridade, podendo ser punitiva, de controle, de mudança de rumo ou de construção da cultura de avaliação no interior da instituição.

No Projeto de 1994 a avaliação institucional, da Universidade Católica Dom Bosco, possui as seguintes características:

- a avaliação é concebida como um processo de avaliação global, permanente e sistemático;
- pretende ser incorporado às políticas institucionais;
- indica como propósito a capacidade de gerar mudanças e contribuir para o aumento da autonomia da universidade, estimulando a participação da comunidade universitária na construção da cultura de avaliação;
- tem como principal função trazer a qualidade acadêmica para o primeiro nível de preocupação de todos que participam da vida acadêmica;
- define como objetivo geral: promover na universidade o auto-conhecimento, que permita examinar o exercício das funções de ensino, pesquisa e extensão;
- está organizada em etapas que envolve todos os setores: conscientização, validação e aplicação de instrumentos; organização e análise dos dados; divulgação dos resultados e tomada de decisão;
- enfatiza a avaliação do ensino de graduação, tendo como referência os relatórios apresentados pelos grupos de trabalho e comissões;

A concepção e as características presentes no projeto de avaliação institucional da UCDB, apresentado à SESu em 1994, por estar dentro do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), reflete as suas diretrizes, tanto que foi aceito pelos gestores do Programa, integrando a publicação editada pela SESu (BRASIL. 1994).

Quanto à relevância dos processos de avaliação institucional, a Comissão Executiva de Avaliação da UCDB entende que a avaliação institucional “tornou-se para a UCDB fruto de uma decisão política comprometida com o processo educativo” (UCDB. 2002: 134).

Ao desencadear o processo de Avaliação Institucional do PAIUB, a UCDB, o fez com o objetivo de criar condições para a formação de uma autoconsciência institucional e internalização do próprio processo. (UCDB. 2002: 135).

Esta vontade política se materializou em 1997, com a criação da Comissão de Avaliação Institucional. Sendo a responsável pela condução do processo de avaliação integrante do PAIUB e o Programa de avaliação institucional do CRUB. Esta Comissão visava:

Instituir a avaliação como prática permanente de leitura, análise e reflexão crítica, sobre as ações desenvolvidas na instituição, sempre tendo em vista o aperfeiçoamento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O Programa de Avaliação Institucional da Universidade Católica Dom Bosco (PAIUCDB) dispunha de instalações próprias onde ficavam “concentradas todas as informações relativas ao processo avaliativo em suas diferentes fases” (UCDB. 2002: 135):

Desde então, a Comissão passou a contar com um ambiente preparado, onde são feitas as reuniões, onde são guardados os documentos relativos à avaliação e onde há sempre alguém pertencente a ela para prestar informações (UCDB. 2002: 135).

Quanto à relação entre as propostas de avaliação institucional da UCDB e o contexto da sociedade contemporânea, verifica-se que a Universidade está integradas aos processos avaliativos implementados pelo Governo Federal. No entendimento da sua Comissão a avaliação institucional na UCDB:

Tem sido momento de amadurecimento em que se observa o despertar, na comunidade universitária, de questionamentos sobre as razões da avaliação; de indagação sobre seus objetivos; de necessidade ou não de mudanças no cotidiano de suas tarefas acadêmicas como contribuição na formação de projetos pedagógicos legítimos e relevantes (UCDB. 2002: 135).

No mesmo documento a Comissão afirma:

Quer dentro dela, quer fora dela, este é um momento particularmente rico para a UCDB, ela vive momentos, de ensaio de autonomia, responsabilidade social e compromisso de integração ao seu contexto espaço-tempo, em suas diversas dimensões: geográfica, social e política, entre outros (UCDB. 2002: 135).

Os posicionamentos transcritos indicam que a UCDB é uma universidade em fase de consolidação, pois o seu reconhecimento como universidade se deu em 1993. A partir deste momento a Universidade “deu um passo a diante no processo de construção de infra-estrutura e ampliação de fontes promissoras” (UCDB. 2002: 7):

A construção do campus revela uma preocupação dos salesianos em proporcionar a comunidade acadêmica um ambiente moderno para atender as aspirações e anseios fundamentais do homem cidadão comprometido na transformação de uma sociedade mais igualitária (UCDB. 2002: 8).

O processo de avaliação visando à transformação em universidade e o fato da UCDB ter integrado três programas distintos (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o Programa de Avaliação Institucional do CRUB e o Processo avaliativo das universidades salesianas) indica que:

[...] os resultados da avaliação, além de contribuírem com a melhoria do projeto pedagógico e redirecionarem mudanças nas tarefas cotidianos da universidade, contribuem também para o Programa de Modernização Organizacional, que busca o aprimoramento da qualidade das ações da UCDB através da revisão e do aperfeiçoamento constantes (UCDB. 2002: 168).

Ficou demonstrado que a UCDB, ao integrar os programas de avaliação institucional elaborados e propostos por outros órgãos (a entidade mantenedora, o Sistema Federal de Ensino e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), até 2002, não possuía um sistema de avaliação institucional próprio, sistemático e permanente. Embora, a avaliação seja uma constante em sua trajetória e possua um sistema informatizado de avaliação de caráter gerencial.

Quanto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) verifica-se que os processos avaliativos fragmentados e setoriais estão presentes em sua trajetória, conforme foi demonstrado no capítulo III.

Em 1993, quando o Ministério da Educação publicou o Edital convidando as universidades a participarem do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras a UFMS atendeu ao convite e encaminhou o seu Projeto de Avaliação Institucional (BRASIL. 1994: 58).

No Projeto de Avaliação Institucional de 1994 não consta uma abordagem clara do que é avaliação para a UFMS, o documento limita-se a informar que:

A UFMS optou por desenvolver e implementar um metodologia de planejamento estratégico que permitisse a participação de toda a comunidade universitária. Dessa forma, o plano diretor, programas e projetos estratégicos, tiveram sua origem nos anseios de seus servidores. Entre eles destaca-se o Projeto de Avaliação Institucional. (BRASIL. 1994: 59).

Nota-se que o objetivo 04: “Deflagrar e implementar a avaliação institucional”, incorporado ao Plano Diretor 1994/1997 por solicitação (indicação) dos servidores da Universidade, ocupa o 8º lugar na classificação dos objetivos da Universidade no período (UFMS. 1994: 21).

No Projeto de Avaliação Institucional: 1997 consta:

Após um processo relativamente longo de discussões, durante o desenvolvimento do Planejamento Estratégico, a comunidade universitária, conscientizada da necessidade de avaliação da UFMS com a finalidade de melhorar sua eficiência, espera com ansiedade participar de um processo que contribua para o fortalecimento da Instituição, internamente e junto à sociedade (UFMS. 1997: 27).

A avaliação concebida neste Projeto possui características gerencialistas. Mesmo reconhecendo a necessidade da avaliação, não foi superado o caráter de controle burocrático, marcado pelos princípios da qualidade total. No entanto, houve avanços neste Projeto em relação na anterior:

É uma oportunidade, portanto, de se instituir a *cultura da avaliação* na UFMS, antes como um instrumento de aprimoramento profissional e melhor utilização dos recursos públicos e nos permite, ainda, dar uma resposta à sociedade de nossa competência (UFMS. 1997: 27).

Esta forma de perceber o processo avaliativo, embora seja mais avançada em relação ao projeto anterior, não consiste numa abordagem que pode ser entendida como avaliação institucional. Pois a avaliação institucional não é “um instrumento de aprimoramento profissional”, não é um instrumento de “melhorar utilização dos recursos públicos”, e não “permite dar uma resposta à sociedade da competência da instituição”.

Pelo contrário, a avaliação institucional abrange a aferição, a revisão e os julgamentos avaliativos sobre a adequação e a qualidade do desempenho institucional, gerando recomendações para a tomada de decisões e implementação de ações decorrentes (PETERSON. 2000).

Diante desta concepção de avaliação a intenção presente do Projeto pode ser alcançada via monitoramento e auditoria das ações desenvolvidas pela instituição. Estas formas de avaliar consistem na aferição institucional (PETERSON. 2000).

Embora o projeto indique que a “proposta reforça o princípio da realização de uma avaliação sistemática, contínua e independente de mudanças na administração central da UFMS”, a efetivação desta intenção não se concretizou e se caracteriza pela descontinuidade das ações avaliativas.

O Projeto de Avaliação Institucional da UFMS, elaborado através de metodologia de gestão (planejamento estratégico) e marcado pelos princípios da qualidade total, embora integrasse o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), não incorporou de forma explícita a concepção e os fundamentos por ele adotados.

Propor a avaliação institucional nos moldes da concepção gerencial, além de reduzi-la a uma estratégia de gestão burocrática, reflete o princípio presente na administração públicas dos anos 1990: a relação custo-benefício. Prevalecendo este princípio deve-se minimizar os custos e maximizar os resultados.

Quanto à relação da UFMS com o contexto social, no período de 1996 a 2002, verifica-se que ela se efetiva por outras vias diferentes da avaliação institucional. Pois neste período a Universidade implementou as políticas de expansão dos cursos de nível superior ao criar novos cursos nos seus *campi* e implantar novas unidades no interior.

A pesquisa demonstrou que as duas universidades (UCDB e UFMS), no período pesquisado, integraram os programas oficiais de avaliação institucional desenvolvidos pelo Governo Federal, respeitados os limites de cada uma. Nesta época o MEC entendia que a avaliação institucional é o contraponto da proposta institucional desenvolvida pela IES, que busca atender às seguintes exigências: a) um processo de aperfeiçoamento acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) um processo de prestação de contas (BRASIL. 1994: 12).

Esta concepção aliada ao fato das demandas e conseqüências econômicas e sociais que impõem a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior e a racionalidade das atividades universitárias para a maior eficiência e produtividade, são desafios e possibilidades com os quais o MEC trabalha na definição das políticas de educação superior.

No entendimento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) cabe às universidades:

Realizar e manter processos contínuos de avaliação das suas funções, de forma a orientar o planejamento e a melhoria da gestão e das práticas institucionais relativas à produção de conhecimento, ao ensino e à extensão, com relevância, pertinência e qualidade (CRUB. 1999: 38).

Considerando que as instituições pesquisadas, através de seus reitores, integram o CRUB, este posicionamento se aplica a elas. Portanto, a exigência de avaliação está presente na universidade. Esta pressão não vem somente dos órgãos governamentais ela é social, da qual a universidade não pode negligenciar.

Além da necessidade dos interessados pelos serviços das universidades, a pesquisa evidenciou que os processos de globalização e reconfiguração da educação superior demonstram a prevalência dos paradigmas da *educação contábil* (LIMA. 1997). Estes paradigmas se materializam através da privatização, da regulação, do mercado educacional, das políticas de livre escolha e da

avaliação institucional. Sendo que a avaliação da educação superior está voltada para o controle da qualidade e para a aferição da eficiência e da eficácia das instituições de ensino superior.

Por outro lado, percebe-se que a avaliação da educação superior é concebida pelo Sistema Federal de Ensino a partir dos mecanismos de regulação, com destaque para as ações de controle e supervisão das instituições. Sendo que os processos avaliativos exercem uma função burocrática e atendem aos propósitos do mercado educacional, nos quais os custos do ensino, ocupa um lugar de destaque, tornando-se um importante instrumento de prestação de contas à sociedade.

Verificou-se que nas universidades federais a diminuição e a descontinuidade na distribuição de recursos, aliadas à postura de Estado-avaliador adotada pelo Governo Federal, que busca a eficiência, sem levar em conta a eficácia social da missão das universidades, tendem a inviabilizar o cumprimento da função pública das IFES. Quando levada às últimas consequências, a diminuição do financiamento público acarreta reflexos devastadores no cotidiano das universidades que chegam a abalar sua estabilidade histórica (DIAS SOBRINHO. 1998).

De igual forma, as propostas de avaliação da educação superior, elaboradas pelo Ministério da Educação e implementadas pelas universidades pesquisadas, no período de 1996 a 2002, tiveram por base a defesa da qualidade e da excelência das funções universitárias. Estes termos, de forma velada, atenuavam a idéia de produtividade, sendo que a produtividade é estabelecida em defesa da lógica do mercado: aumentar a quantidade de rendimentos, com menores custos. Logo, estes propósitos diferem da avaliação entendida como fortalecimento do mérito acadêmico.

A avaliação da educação superior, quando realizada no sentido de fortalecer o mérito acadêmico, se materializa através de um processo avaliativo voltado para a participação autônoma de todos os seguimentos acadêmicos (comunidade externa e interna), valorizando a produção, a disseminação do conhecimento e relevância institucional para a sociedade. Desta forma, a avaliação torna-se uma ferramenta valiosa na definição das ações institucionais.

É oportuno registrar uma inquietação: a universidade, seguindo orientações do Sistema Federal de Ensino, realiza a sua avaliação institucional. No entanto, seria o órgão regulador (Ministério da Educação) a entidade mais indicada para conduzir o processo de avaliação institucional das universidades brasileiras.

Neste aspecto, em relação às universidades federais, o MEC assume três funções distintas: é o mantenedor, o regulador e o avaliador. Portanto, parece haver contradições importantes a serem analisadas: os processos avaliativos que ele conduz estão voltados para as três funções com igual destaque ou há prevalência de uma em detrimento das outras?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Amerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- AMORIM, Antonio. **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BASTOS, Jésus Alvarenga. **Ensino Superior no Brasil**: Situação e perspectivas. Disponível em <http://www.prograd.ufpr.br/forgrad/formem3i.html>. Acessado em 20.08.2004.
- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. Revista **Avaliação**, vol.3, nº 4, dez/1998.
- BELLONI, Isaura. **Metodologia de Avaliação em políticas públicas**. São Paulo/SP: Cortez, 2001.
- BELLONI, Isaura. Universidade: a busca de uma estratégia de transformação. **Em Aberto**, nº 10, 1982. p. 1-9.
- BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação**: 1979/1991. Brasília/DF: CFE, 1992.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES nº 98/1999**. Disponível em <http://www.BRASIL.gov.br/cne>. Acessado em 22.08.2003.
- BRASIL, Lei nº 5.540, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 3 de dezembro de 1968.
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Superior: Projeto de apoio ao desenvolvimento do ensino superior – PADES. In: **Resenha**. n. 9. maio/1986.
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Superior: Projeto de apoio ao desenvolvimento do ensino superior – PADES. In: **Resenha**. n. 12. maio/1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Avaliação do ensino médio e acesso ao ensino superior. Trabalhos apresentados no **Seminário Internacional sobre avaliação do ensino médio e acesso ao ensino superior**, Brasília/DF, 30 de junho a 20 de julho de 1997. Brasília/DF: INEP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico**: 1995/1998. Brasília/DF: MEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília/DF: MEC/UNESCO, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Apoio às Licenciaturas**. Caderno 1. Brasília/DF: SESu, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **UNE: o reencontro do Brasil com a sua juventude**. Brasília/DF: MEC, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **A educação no Brasil**: relatório de gestão 2002. Brasília/DF:

MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Anais do Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate**. Brasília/DF, 23 de agosto de 2000. Brasília/DF: INEP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro/RJ: 1 a 3 de dezembro de 1997. Brasília/DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Anais do Seminário Nacional sobre avaliação e ação supervisora no ensino superior particular isolado**. Rio de Janeiro/RJ: BRASIL. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação: relatório-síntese II 2000**. Brasília/DF: SESu, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília/DF: MEC/CONAES, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Encontro Internacional Sobre Avaliação do Ensino Superior**. Brasília/DF, 14 a 18 de setembro de 1987. Brasília/DF: BRASIL. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Perfil das instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul: 1979/1988**. Campo Grande/MS. DEMEC/MS, [1988 ou 1989].

BRASIL, Ministério da Educação. **Perfil das instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul: 1987**. Campo Grande/MS. DEMEC/MS, [1987 ou 1988].

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: PAIUB**. Brasília/DF: SESu, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)**. Brasília/DF: MEC, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Bases para uma proposta de avaliação da educação superior**. Brasília/DF: INEP, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Tendências das IES na década de 80**. Brasília/DF: SESu, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior: Relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior**. Brasília/DF: MEC, 1985.

BRASIL, Presidência da República. **Direitos humanos: novo nome da liberdade e democracia**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 32/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília/DF: MEC, 2001.

BRASIL. Decreto nº 1.303, de 8 de novembro de 1994. Dispõe sobre a criação de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 10 de nov. 1994. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 1.845, de 28 de março de 1996. Delega competência ao Ministério de Estado da Educação e do Desporto, para prática dos atos que menciona. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília/DF, 29 de mar. 1996. Seção 1

BRASIL. Decreto nº 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] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 11 de out. 1996. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 18 de abr. 1997. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e os arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF. MEC, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 7 de dez. 1999. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.501, de 12 de junho de 2000. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 13 de jun. 2000. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 8 de ago. 2000. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.772, de 14 de março de 2001. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 15 de mar. 2001. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de junho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 10 de jun. 2001. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.879, de 1º de agosto de 2001. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas – INEP, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 2 de ago. 2001. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 10. jan. 2001. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília/DF, 28 de agosto de 1979.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de

dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 25 de nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera Dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários. In: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: BRASIL. 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP em autarquia federal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 15 de mar. 1997. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997. Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 12 de dez. 1997. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 28 de maio. 1998. Seção 1.

BRAVERMAN, Arry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. São Paulo: Zahar, 1974.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Anais do Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate**. Brasília/DF, 23 de agosto de 2000. Brasília/DF: INEP, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Resultados e tendências da educação superior no Brasil**. Disponível em: http://inep.gov.br/noticias/news_346.htm. Acessado em 07/11/2001.

CECHIN, Zenir Maria Forgiarini. **A avaliação do ensino superior**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2000/02/a7.htm>. Acessado em: 17.04.2004.

COELHO, Jaime César. **Economia, poder e influência externa: o Grupo Banco Mundial e os programas de ajustes estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa**. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP. Orientador: Sebastião Carlos Velasco e Cruz. *Campinas-SP*, 2002.

CORRÊA, Afonso Nogueira Simões. **A Criação do Estado de Mato Grosso do Sul**. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. Campo Grande: 100 anos de construção. Campo Grande/MS: Matriz Editora, 1999.

CRUB, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **XXV reunião plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. In: Brasil Universitário: uma edição de “anais científicos”. Ano 35. n. 97. 1978.

CUNHA, L. O. **A universidade reformada**. Rio Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma**

teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. Lisboa Portugal: Edições Asa, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. In: **Avaliação**. V.3. n.34. dez. 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidades e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Hélgio. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Mesa Redonda. Anais do **III Workshop de avaliação institucional das universidades do nordeste e norte**. Belém-PA, de 11 a 14 de março de 1997. Belém/PA, 1997

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Comercialização no ensino superior**: é possível manter a idéia de bem público?. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 08.05.2004.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Tendências da Educação Superior para o Século XX: **anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior Paris**, 5 a 9 de outubro de 1998. Curitiba/PR: UFPR, 1998.

DIAS. Marcos Antonio Rodrigues. **A OMC e a educação superior para o mercado**. In BROVETTO, Jorge, MIX, Miguel Rojas e PANIZZI, Wrana Maria (org). **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre/RS:UFRGS. 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro e SCHWARTZMAN, Simon. (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, Coleção Base. V. 2, p 197-207. 1992.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Ensino Superior (mesa redonda). **Jornal da UnB**, v. II, nº 15.

DURHAN, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon. (orgs.) **A avaliação superior**: contextos e experiências. São Paulo: Edusp, 1990.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A institucionalização da avaliação. In: DURHAM, Eunice Ribeiro e SCHWARTZMAN, Simon. (orgs). **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, **Coleção Base**. V. 2, p 197-207. 1992.

DUTRA, Olívio. As universidades públicas e a globalização. In: BROVETTO, Jorge, MIX, Miguel Rojas e PANIZZI, Wrana Maria (org). **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes. 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade e poder**: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro-RJ: Achiamé. 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Autores Associados. 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Ensino superior, universidade e a nova LDB:

encaminhamento da questão. In: **Em Aberto**. Brasília, v.7., n. 38 (abr/jun/1988) p. 45-50.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Autonomia universitária: mudanças e desafios. **Cadernos CEDES**, n. 22, São Paulo, Cortez-Cedes, 1988. p 7-16.

FERNANDES, F. **A Universidade Brasileira**: reforma ou revolução. São Paulo/SP: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar de língua portuguesa**. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1988.

FIORI, José Luis. **O consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/DireitosGlobais/Textos>. Acessado em 18.09.2003.

FRANCO, Edson Raimundo Pinheiro de Souza. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ensino Superior: Seminário Nacional – Relatório Final. **Anais do Seminário Nacional de Ensino Superior**, realizado em Brasília, nos dias 16 e 17 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1997.

FRANCO, Edson. Apresentação. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**. Ano 16. nº 23. nov/1998.

FRANCO, Edson. Recredenciamento de universidades. In: Estudos: revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Ano 16. nº 23, nov. 1998.

FRAUCHES. Celso da Costa (org). **LDB anotada e legislação complementar**. 4ª edição. Marília/SP: CM Consultoria, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Implicações Conceituais para uma Prática Avaliativa. Disponível em: www.prg.unicamp.br/implicacoes_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm. Acessado em 26.07.2003.

GARDINER, Don E. Cinco estruturas de Avaliação: implicações para decisões em educação de nível superior. In: SOUSA, Eda C. B. Machado. **Avaliação em Instituições de Ensino Superior**. Brasília/DF: IESB, 1999.

GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HOUSE. Ernest. Evoluación, ética y poder. Madrid: Morata. 2000.

INEP. Censo do Ensino Superior 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior>. Acessado em: 10.09.2004.

JULIATTO, Clemente Ivo. A complexa tarefa de avaliar as Universidades. **Anais do Encontro Regional Sul sobre Avaliação da Educação Superior**, realizado no período de 13 a 15 de abril de 1988, na cidade de Florianópolis-SC. Florianópolis/SC: UFSC. 1988.

JUSTINIANO, Leonides. Universidade Estadual de Mato Grosso: fatos legais e fatos reais. In: **Brasil Universitário**: uma edição de “anais científicos”. Ano 35. n. 97. 1978.

KLEIN, Lúgia Regina. Educação, Sociedade e Produção da Miséria. **Anais do Seminário Criança e Adolescente em situação de Risco**. Curitiba/PR: EDAP/IMAP/PC, 1996.

KLEIN, Lúgia Regina. **Educação, Sociedade e Produção da Miséria**. Anais do Seminário

Criança e Adolescente em situação de Risco. Curitiba/PR: EDAP/IMAP/PC, 1996.

KOERNER, Andrei. Ordem política e sujeitos de direito no debate sobre direitos humanos. Lua Nova. n° 57: 2002.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0511651397173.doc>. Acessado em 20.08.2004

LEITE, Denise. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/livros/mollis/leite.pdf>. Acessado em: 14.03.2005.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília/DF: CAPES. 2002.

LIMA, Lucínio Carlos Viana da Silva. O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior me Portugal. In: SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba/SP: UNIMEP. 1997.

MACHADO, Luis Fernando Corrêa da Silva. **A reforma das Instituições de Bretton Woods: recentes reformas no âmbito do Fundo Monetário Internacional**. <http://www.ufsm.br/direito/artigos/internacional/reforma.htm>. Acessado em 7.10.2003.

MARTINS, Antonio Colaço. **Qualidade e Autonomia na Universidade Brasileira**. Disponível no em: <http://www.unioeste.br/aju/informe/itt0496.pdf>. Acessado em 28.06.2003.

MARTINS, Antonio. Anos de chumbo na universidade. **Movimento**: revista da União Nacional dos Estudantes – UNE. n. 10. março. p. 19-23. 2004.

MARTINS, Carlos Benedito (org). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo/SP: Brasiliense. s/d.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo/SP: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo/SP: Martins, 1983.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Tradução de Luís M. Santos. São Paulo/SP: Mandacaru, 1990.

MAYMONE, Hércules. **Da farmácia e odontologia à universidade: memórias**. Campo Grande/MS: UFMS, 1989.

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. A avaliação da Universidade: expectativas da sociedade e presença do estado. In: **Universitas 2000**. p. 19-25. v. 10, nº 3-4. 1986.

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. **Avaliação da universidade**: expectativa da sociedade e presença do Estado. Educação Brasileira. nº 17, 1986. p. 43-65.

MENEZES, Luis Carlos. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo/SP: Fundação Perseu Abramo, 1996.

NEIVA, Cláudio Cordeiro e COLLAÇO, Flávio Roberto. **Avaliação externa no ensino superior: uma nova abordagem** Florianópolis-SC: Educonsult, 2002.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. Avaliação Institucional: a proposta do Ministério da Educação. In: OUI, Organização Universitária Interamericana. **Atas do 3º Seminário sobre Universidade multicampi**: “a avaliação institucional”. Salvador- BH 06 a 09 de abril de 1987. Salvador/BH: Université du Quebec, 1987.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da Lei 5.540/68**: a participação de diferentes atores na definição da Reforma Universitária. Dissertação de Mestrado. Belo horizonte: UFMG/FE, abril de 1986.

NUNES, Edson. **Teias de relações ambíguas**: regulação e ensino superior. Brasília/DF: INEP, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tese (doutorado e educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientador: Afrânio Mendes Catani. São Paulo/SP. 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Mundial dos Direitos Humanos. In: BRASIL, Presidência da República. **Direitos humanos**: novo nome da liberdade e democracia. Brasília: Presidência da República, 1995.

OUI, Organização Universitária Interamericana. **Atas do 2º Seminário sobre Universidade multicampi**: “a universidade a serviço do desenvolvimento regional”. Salvador- BH 13 a 16 de abril de 1986. Salvador/BH: Université du Quebec, 1986.

OUI, Organização Universitária Interamericana. **Atas do 3º Seminário sobre Universidade multicampi**: “a avaliação institucional”. Salvador- BH 06 a 09 de abril de 1987. Salvador/BH: Université du Quebec, 1987.

OUI, Organização Universitária Interamericana. **Atas do Seminário sobre “A universidade (em forma de) rede**: acesso e cooperação”. Salvador- BH 17 a 20 de março de 1985. Salvador/BH: Université du Quebec. 1985.

PEREIRA, Joaquim Sebastião. A evolução político-administrativa de Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande/MS: Matriz Editora, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Besser. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34. 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional: controle da produtividade e controle ideológico?. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**. v. 17. n. 2, p. 233. Jul/dez. 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo/SP: Xamã, 2003.

PETERSON, Marvin W. Avaliação Institucional. In: SOUZA, Eda Machado (org.). **Avaliação Institucional**. Brasília/DF: IESB, 2000.

PILATTI, ° A relação pesquisa/ensino nas instituições de Ensino Superior”. In: DURHAN, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon. (orgs) **A avaliação superior**: contextos e experiências. São Paulo:

Edusp, 1990.

PIRES, Valdemir. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. **Educação e Sociedade**. vol. 25 nº 86. *Campinas*. Apr. 2004.

RIBEIRO, Darcy. Prefácio. In: **Carta**: falas, reflexões, memórias. Informativo de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. N 18. 1998.

RISTOFF, Dilvo Ivo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROSA, João Pereira da. **As duas histórias da universidade**: 1966-1978. Campo Grande/MS: ACS:UFMS, 1993.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Especificidade da universidade: implicações para a avaliação institucional. In: **Pró-Posições**. v. 6 nº 1 (16), pp. 9-21. Março/1995.

SCHILLING, Voltaire. **Origens do Fundo Monetário Internacional**. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/seculo/2002/10/16/003.htm>. Acessado em 26.04.2004

SCHWARTZMAN, Simon e DURHAM, Eunice Ribeiro. **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo/SP: Editora da USP, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. **Funções e metodologia de avaliação do ensino superior**. Documento de Trabalho. Paulo/SP: NUPES. 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. O Contexto Institucional e Político da Avaliação do Ensino Superior. In: SCHWARTZMAN, Simon e DURHAM, Eunice Ribeiro. **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo/SP: Editora da USP, 1992.

SCWARTZMAN, Simon. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ensino Superior: Seminário Nacional – Relatório Final. **Anais do Seminário Nacional de Ensino Superior**, realizado em Brasília, nos dias 16 e 17 de dezembro de 1996. Brasília/DF: BRASIL.1997.

SENNA, Ester. “Walfare State” e capitalismo: os problemas da política econômica e da política social. In: SENNA. Ester (org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., dos Reis. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10. jan-abr. 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em Questão**: reforma do estado e da educação superior. *Campinas-SP*: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF, v. 76, n. 184, p. 549-578. set/dez. 1995.

SILVA jr, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar, **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo/SP: Cortes Editora, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Trabalho apresentado**

na **XX Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu, em setembro de 1997 e publicado pela Revista Brasileira de Educação, nº 9. jan/abr. 1999.

SIMIONATTO, Ivete. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas**: implicações para a sociedade civil e a profissão. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci>. Acesso em: 05.09.2003.

SIMIONATTO, Ivete. **Os cadernos de um revolucionário**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv220.htm>. Acessado em: 05.09.2003.

SIMIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado ou modernização conservadora?**: O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv150.htm>. Acessado em: 05.09.2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, Sílvia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998.

SOARES, Maria Susana Arrosa (org). **A educação superior no Brasil**. Brasília/DF: CAPES, 2002.

STARK, Joan S. Avaliação em instituições isoladas de ensino superior e em universidades: perspectivas e modelos. In: SOUSA, Eda C. B. **Avaliação em Instituições de Ensino Superior**. Brasília/DF: IESB, 1999.

TRINDADE, Hélgio. O novo contexto da avaliação nas universidades federais. In: **Pró-Posições**. v. 6. n. 1[16]. Março, 1995

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Cadernos de Avaliação**: regime Seriado de 1997. Campo Grande/MS: PREG/UFMS, 1997.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Gestão**: Biênio 1987/1988. Campo Grande/MS: UFMS, 1986.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano Diretor**: 1994/1997: do planejamento estratégico ao plano diretor ... do plano diretor aos programas/projetos estratégicos. Campo Grande/MS: ACS/UFMS, 1994

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do sul. **Processo de Revitalização da UFMS no período agosto/dezembro 1.985**: relatório da Coordenação do Grupo de Trabalho Central – GTC. Campo Grande/MS: UFMS, 1986.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto de Avaliação Institucional**: 1994. Campo Grande/MS: UFMS, 1994.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto de Avaliação Institucional**: 1997. Campo Grande/MS: UFMS, 1997.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Referenciais para o planejamento estratégico**: PROPLAN – doc. Nº 01. Campo Grande/MS: PROPLAN/UFMS, 1993.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório Anual**: 1991. Campo Grande/MS: UFMS/PROPLAN, 1992.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório Anual**: 1990. Campo

Grande/MS: UFMS/PROPLAN, 1991.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório Anual**: 1993. Campo Grande/MS: UFMS/PROPLAN, 1994.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**: 1984-1988. Campo Grande/MS: ACS/UFMS, 1989.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório de Gestão**: 1996 – 2000. Campo Grande/MS: UFMS/PROPLAN, 2001.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório do Seminário de avaliação do curso de farmácia**. Campo Grande/MS 28 a 30 de outubro de 1987. Campo Grande/MS: UFMS. 1987.

UFMS. **Boletim Estatístico nº 1**: 1983. Campo Grande/MS: UFMS/COGEPLAN. 1984

UFMS. Regimento Geral da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: **Normas Regimentais Temporárias/UFMS**. Campo Grande/MS: UFMS. 1984.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Anais do III Workshop de avaliação institucional das Universidades do Nordeste e Norte**. Belém/PA: PROEG/UFPA/SESU/MEC, 1997.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **A UNESCO e o futuro do ensino superior**: documentos da Conferência Mundial sobre educação superior. Curitiba/PR: UFPR, 1998.

UNESCO, **Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)**. Disponível em <http://www.onuportugal.pt>. Acessado em 13.04.2004.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior** (1998: Paris, França): Tendências de Educação Superior para o século XXI. Brasília/DF: UNESCO/CRUB. 1999.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/dpnh/gpdh/ddh_bib_inter_ensino.htm. Acessado em 7.05.2004.

UNESCO. **Educação superior**: reforma, mudança e internacionalização. Anais da Conferência Mundial sobre a educação superior + 5 (Paris, 23-25 de junho de 2003). Brasília: UNECO/SESu, 2003.

WERTHEIN, Jorge. **UNESCO e a Educação Superior no Século XXI**. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/artigos>. Acessado em 04.10.2003.

WOLFF, Laurence e CASTRO, Cláudio de Moura. Educação e treinamento: a tarefa à frente. In: KUCZYNSKI, Pedro-Pablo e WILLIAMSON, John (orgs.). **Depois do consenso de Washington**: retomando o crescimento e a reforma na América Latina. São Paulo/SP: Saraiva. 2004.