

## A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL<sup>1</sup>

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Este texto propõe uma reflexão sobre a postura da comunidade acadêmica frente às Políticas Públicas de avaliação Institucional que estão sendo desenvolvidas nas e pelas universidades, tomando como estudo o PAIUB e o PROVÃO. Para isso, apresenta a história da universidade e o seu redesenho no contexto sócio-econômico, discutindo a multiplicidade de função, impostas pela nova ordem capitalista à educação superior e a emergência da avaliação institucional.*

**UNITERMOS:** *Universidade; avaliação institucional; participação; PAIUB; PROVÃO.*

Discutir a educação superior hoje é mergulhar numa teia de relações complexas. Essa complexidade que circunda o contexto da educação superior é conseqüência das profundas e marcantes transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que interferem nas relações sociais, mudam o cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, interferem nas instituições, gerando o que Santos (1999) chama de crise institucional. Para este autor, “esta crise tem vindo a manifestar-se através da deterioração progressiva das políticas sociais, da política de habitação e da política da saúde à política da educação, invocando a crise financeira”. (idem, p. 214) Essas transformações, que vêm ocorrendo na sociedade e na educação superior, fazem parte de uma conjuntura internacional mais ampla que pretende a reestruturação do Estado e da Educação.

Os ajustes sofridos pelo capitalismo impõem novas exigências, demandas e desafios à universidade. Estas mudanças e as novas exigências do mercado, apresentadas à educação superior, levam a uma reflexão sobre a sua missão<sup>3</sup> e ou funções, que se tornam múltiplas se levarmos em consideração a sua história e os desafios impostos pela nova ordem capitalista. Esses são os dois enfoques que serão discutidos no primeiro momento

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da dissertação de mestrado: “Avaliação Institucional - A experiência da UNEMAT: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio”.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, professora da disciplina Psicologia da Educação lotada no Departamento de Pedagogia do Campus Universitário de Cáceres- UNEMAT

<sup>3</sup> A concepção de missão que estou adotando, aqui, não se refere à política da qualidade total, mas está sustentada nas autoras Costa (1997) e Leite (2000) como definição coletiva da idéia de universidade, sua função, seus objetivos macros para o agora e para o futuro.

deste artigo; e no segundo momento, serão feitas abordagens sobre a emergência da avaliação institucional no contexto da educação superior.

### **1.1 - Trajetória da Universidade e os desafios impostos pela nova ordem capitalista**

Vivemos um período que não sabemos qual é, mas também sabemos que os velhos e enraizados conceitos já não atendem mais ao que está emergindo. É o mundo da contingência, no qual as incertezas são predominantes. É nesse contexto incerto que se busca constantemente a melhoria das universidades. A universidade está em crise na medida em que precisa responder satisfatoriamente às demandas externas, que são diversas e contraditórias. Segundo Dourado; Catani (1999), a conjuntura atual apresenta características marcantes de um cenário complexo, contraditório e desafiador da sociedade.

Algumas das características da sociedade contemporânea podem ser descritas como: o avanço técnico-informacional ao lado de problemas como o aumento do desemprego, da fome, da violência, da miséria, da desigualdade e da exclusão social; a implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição tanto global como pessoal; o surgimento de novas bandeiras de lutas tais como o feminismo, a religiosidade, a luta pelos direitos dos excluídos (negros, índios, homossexuais, etc); questões que podem se tornar de natureza ética (a clonagem, o respeito aos direitos humanos, a convivência com a diversidade cultural, etc); a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e estratégia para minimizar a pobreza e o desemprego. Essas são algumas das características que marcam a sociedade de hoje e é neste contexto que está inserida a universidade contemporânea.

Estas e outras questões que circundam a sociedade colocam em crise o modelo tradicional de universidade, que hoje se apresenta com múltiplas funções. As mudanças, transformações, reformas e a crise que circunda as universidades devem ser estudadas e entendidas a partir do seu desenvolvimento histórico e de suas relações sociais.

Lançando um olhar para a dimensão temporal da universidade, Trindade (2000), apresenta 04 (quatro) períodos que marcaram a sua história. O primeiro período vai do século XII até o Renascimento. Esse período é marcado pela invenção da universidade na Idade Média. A marca predominante deste período é o domínio da Igreja romana sobre a universidade.

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às ne-

cessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval e preservando sua autonomia face ao poder político e à igreja institucionalizada local. (TRINDADE, 2000, p. 13)

O segundo período começa no século XV, época em que a universidade começa a receber impactos das transformações sociais do capitalismo e do humanismo, rompe com os conceitos tradicionais da Idade Média e faz surgir um elemento novo que é a relação universidade e ciência. O terceiro período é marcado pelas descobertas científicas em vários campos do saber e do iluminismo do século XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico e da liberdade. O conhecimento não é algo transcendental, mas construído pelo próprio homem que passa a ser sujeito da história. O quarto período, que institui a universidade moderna, começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Universidade/Sociedade, configurando os principais modelos das universidades atuais.

A universidade surge como um projeto da modernidade, com a idéia de buscar verdades universais, exigindo institucionalização igualmente única e buscar o conhecimento desinteressado. Segundo Goergen (2000), a universidade moderna tem duas vertentes principais, o modelo alemão, que regride ao pensamento de Kant e enfatiza a autonomia especulativa do saber, e o modelo francês que se alinha ao pensamento de Descartes e coloca ênfase no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais. Assim:

Pode-se dizer que os objetivos da universidade moderna se definem enquanto investigação especulativa ou investigação instrumental, que deveria desembocar em melhoria e progressão social, movimento do qual a universidade se compreendia sujeito, sendo a um tempo sua fonte e vigia críticos. (GOERGEN, 2000, p. 18)

No Brasil, a universidade chega tardiamente, apenas no século 20, o que não significa que não se tenha tido ensino superior durante o Brasil Colônia, Império e inícios da República. Segundo Leite; Morosini (1992) as primeiras escolas isoladas, com certo grau de sistematização, surgiram em 1808. Somente no século XX, surge a universidade como nova figura jurídica.

A universidade no Brasil surge como modelo pleno da modernidade e recebe influências do modelo francês e do modelo alemão, o que explica ter sido pensada com a

função de buscar verdades que explicassem o homem e sua inserção no social, mas também como prestadora de serviços.

Para Leite; Morosini (1992), ao lado destes modelos surgiu um novo, denominado *latino-americano ou da democratização* que acompanha a universidade crítica latino-americana e pretende contribuir para a transformação da ordem social. Modelo que acompanhou a política governamental de modernização e que se refletiu no incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que teve auge nos anos 70, através do fomento ao crescimento do número de programas de pós-graduação.

O modelo alemão ou *humboldtiano*, o modelo francês ou da profissionalização e o modelo latino-americano ou da democratização influenciaram as universidades, que até hoje apresentam funções sustentadas em vertentes diversificadas. Por um lado, a vertente francesa que tinha como função a prestação de serviços, função meramente técnico-profissional, de domínio profissionalizante. Por outro lado, a vertente alemã que buscava o saber desinteressado, preocupava-se com a descoberta e a formulação da ciência, e não se subordinava aos interesses do Estado. A universidade brasileira ainda recebeu influências do modelo latino-americano que se caracterizava como processo de modernização da sociedade e transformação da ordem social, a partir do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Santos (1999) discute as funções da universidade, desde o seu surgimento, e diz que a universidade se desenvolve com as funções de busca de verdades, transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens. A função da universidade, seus modelos e concepções vão ser influenciados pelas rápidas transformações do capitalismo dos últimos trinta anos.

Segundo Silva Júnior; Sguissardi (1997), no período que se inicia pós-guerra até os anos 70, o mundo viveu um modelo de desenvolvimento que se caracterizava pela acumulação intensiva de capital, associada à produção e ao consumo de massa, tendo no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. Este modelo entra em crise na medida em que apresenta grande queda de produtividade em razão da obsoleta tecnologia que lhe dava sustentação. O mundo capitalista caiu numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, o que desencadeou uma mudança na economia e nas idéias neoliberais<sup>4</sup>. Segundo esses autores:

A vertente produtiva - estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza metal-mecânica, organizada de acordo com os pressu-

---

<sup>4</sup> O objetivo aqui não é aprofundar esta questão, estarei apenas definindo-a segundo Anderson in Sader & Gentili apud Silva Júnior & Sguissardi (1997, 30) “O neoliberalismo nasceu logo depois

postos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho - tem na articulação da microeletrônica, da informática, da química e da genética, seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. O capital internacionalizou-se de maneira intensa e privada - através dos bancos e das multinacionais - diante das limitações impostas pelo mercado de um lado, e por outro, pelas condições históricas dos países-destino e pela possibilidade técnica de controle das informações, sustentadas na microeletrônica e na informática. O Estado-providência entra em colapso. Possui uma grande estrutura e gastos e já não tem a mesma posição estratégica que ocupava durante a predominância do Fordismo. Este cenário possibilitou a emergência da ideologia neoliberal: a busca do Estado mínimo e da soberania da lógica do mercado, em um momento em que o capital necessita estruturalmente de sua globalização e não de interferência do Estado nos moldes do Fordismo. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997, p.32)

O objetivo aqui não é aprofundar essas questões, mas apenas mostrar que no modelo econômico vigente, o mercado tornou-se o princípio unificador e auto-regulador da sociedade, que se encontra entregue às forças da concorrência, gerando uma competitividade, na qual o princípio balizador passa a ser a eficiência e a qualidade. Estes se tornam os princípios fundamentais para a sobrevivência da sociedade. Os reflexos destas mudanças na educação são claros. Se antes utilizava-se o discurso da igualdade, da liberdade, da busca do conhecimento livre e desinteressado, do bem-estar da humanidade, hoje se utiliza o discurso da produtividade, da eficiência, da qualidade e da utilidade, em que prevalecem as leis do mercado. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser tratado como um produto, um bem de consumo. Dias Sobrinho (2000) comenta que a ideologia da competitividade acabou exercendo influências determinantes sobre todos os outros setores. As palavras-chaves neste modelo econômico de sociedade são: produtividade, eficiência, efetividade, flexibilidade, confiabilidade, previsibilidade, comando, controle e gestão.

Inserida nesse contexto, a universidade passa a viver um conflito entre a sua função de ser produtora do conhecimento, que contribui para a transformação da sociedade, e, por outro lado, ter que se adaptar a uma situação de mercado e ser também prestadora

---

da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (...) Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciados como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

de serviços para atender às exigências do mercado. Dessa forma, a universidade passa a ser controlada e fiscalizada pelo Estado que tem a função de assegurar os direitos dos cidadãos. Enquanto órgão provedor financeiro das universidades públicas, o Estado tem a função de assegurar uma educação superior com qualidade e eficiência nos princípios do capitalismo. Para isso, elabora políticas de reformas, de fiscalização e controle das ações da universidade, contribuindo para a regulação social.

Para Trindade (2000), a lógica do modelo neoliberal para as universidades resulta em que:

A lógica do modelo é de que a universidade deve responder a diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se cada vez mais uma organização multifuncional, indispensável e utilitária. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos, deve ter uma forte ênfase na graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, sendo que a prestação de serviços econômicos e sociais faz parte em igualdade da pesquisa de novos conhecimentos. (TRINDADE, 2000, p. 22)

Essa organização multifuncional da universidade cria pontos de tensão tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades. Nessa contextura e frente à crise de funções que a universidade vive e as polêmicas nas relações universidade/sociedade, Ristoff (1999) apresenta a possibilidade de buscar um consenso, levando em consideração três aspectos fundamentais:

Primeiro, os interesses pelo avanço “desinteressado” da arte e da ciência, segundo, os interesses explícitos de projetos de desenvolvimento, construídos com a legitimação popular, exigindo uma atualização constante da base das habilidades tecnológicas (...) e terceiro os interesses de indivíduos que compõe hoje a grande massa de excluídos da educação superior e que vêm neste nível de educação e na educação continuada não o avanço da ciência e da arte, não a sua inserção em projeto estratégico nacional, mas simplesmente a possibilidade de melhorarem as suas chances de ascensão social. (RISTOFF, 1999, p. 31)

A partir do exposto, observa-se que os avanços tecnológicos, as transformações sociais, econômicas e culturais exigem mão-de-obra qualificada para lidar com as inovações da ciência e da técnica. Essas mudanças exigiram da universidade uma responsabi-

lidade social. Para Santos (1999), esse apelo à prática trouxe uma outra vertente para a universidade, a orientação social e política, que constitui na invocação da responsabilidade social da universidade perante os problemas do mundo contemporâneo. Essa exigência pode ameaçar a investigação livre e comprometer a autonomia universitária. As universidades sentem-se fragilizadas diante das políticas de regulação, controle e centralização de poder. Contribuem com esta análise as autoras Morosini; Leite (1997):

O surgimento do Estado Avaliativo se fundamenta, a curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela rearticulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megabloques. (MOROSINI; LEITE, 1997, p.126).

Tal fato afeta diretamente as sociedades que em tempos de reordenação capitalista baseiam suas economias em práticas competitivas de mercado para as quais necessitam de competência e criatividade, de novos conhecimentos e tecnologias. (...) Nessa contextura emergem os processos avaliativos. Via de regra estes processos têm mão única - do Estado para a Universidade. (LEITE, 1997, p. 7)

As universidades enfrentam uma crise de identidade e têm sua missão questionada. Santos (1999, p. 220) discute essa questão como sendo uma crise institucional e afirma que a *universidade só poderá resolver a crise institucional se decidir enfrentar a exigência da avaliação*. Esse autor aborda a avaliação enquanto uma questão política que deve ser enfrentada pela universidade. Nesta visão, entendo que não significa aceitar o controle, a fiscalização e a regulação, mas pautar uma negociação no diálogo, fortalecida com a comunidade interna e externa, capaz de decidir a missão e os objetivos da universidade em função dos quais proceder-se-á a avaliação. É a partir da necessidade de buscar a qualidade<sup>5</sup> universitária que se coloca a avaliação institucional. “Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social

---

<sup>5</sup> A concepção de qualidade que sustento aqui está delineada em Sobrinho (1995, p. 60) “A noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados dentro e fora da universidade. Os juízos de valor a respeito dessa instituição poderão divergir

e pública”. (Dias Sobrinho, 2000, 167)

É preciso ressaltar que discutir as funções da universidade e recolocá-la como produtora de conhecimento não significa eximi-la de suas responsabilidades pela formação profissional e técnica. Questionam-se, aqui, a valorização exacerbada da técnica e do profissionalismo, o conhecimento numa visão meramente utilitária e o esquecimento dos sujeitos que fazem uso destas técnicas, o esquecimento dos valores de humanização como a solidariedade e a cooperação em detrimento do individualismo e da competição. Parafraseando Ristoff (2001), é mais fácil caírem pontes e prédios por causa de engenheiros sem ética e sem espírito de cidadania, do que por incompetência. A universidade deve ser um espaço de produção do conhecimento para a formação de profissionais competentes, tanto técnica como eticamente, que atuem construindo uma sociedade mais justa e mais humana.

## 1.2 - Surgimento da Avaliação institucional e suas condições no Brasil

Segundo Requena (1995), a sistematização e origem da avaliação institucional deu-se nos Estados Unidos, e o período de 1930 a 1945 é considerado o início da história da avaliação no setor educacional. Nesse período destaca-se a contribuição de Ralph Tyler com a avaliação centrada nos objetivos. Requena (1995) considera o período de 1946 a 1957 como a “era da inocência”, devido ao interesse que a avaliação desperta, principalmente no campo da educação. O período de 1958 a 1972 é denominado de “O realismo”, produzindo um auge na avaliação aplicada, devido ao apoio financeiro das administrações públicas e desenvolvendo-se como uma atividade de caráter próprio. Requena (1995) destaca ainda, nesse período, as avaliações de projetos e de currículos, em grande escala, financiadas com fundos públicos e com uma metodologia relacionada com os conceitos de utilidade e relevância.

É interessante perceber como vai surgindo a necessidade de avaliar. Em 1965 é promulgada, pelo Presidente dos Estados Unidos, a Declaração de “Guerra contra a Po-

---

conforme grupos e segmentos considerem que a universidade responde ou não às suas respectivas prioridades e demandas”. Ainda na concepção de Cardoso (1991) *apud* Sguissardi (1997), “Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção. Trata-se de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sociopolítica ou econômica da produção universitária”. (CARDOSO *apud* SGUISSARDI, 1997, p. 56)



breza”. Isso implicou na destinação de grandes fundos para programas sociais, o que impulsionou a necessidade de avaliar esses programas, para saber se os objetivos estavam sendo alcançados. Foram utilizados como instrumentos os testes estandardizados, que se mostraram ineficientes, provocando a criação do “National Study Committee on Evaluation”. Stufflebeam fazia parte desse comitê, que tratou de revisar as distintas avaliações que estavam sendo realizadas e recomendou o desenvolvimento de novas teorias e métodos para a avaliação, ou seja, a reforma do método Tyler. Recomendaram-se testes baseados em critérios e normas e não mais em objetivos.

Para House (2000), a análise de sistema constituiu a principal perspectiva de avaliação deste período, desenvolvida no Department of Defense, sendo secretário McNamara. Este modelo se define como medidas de resultados, pontuações de testes com a utilização de dados quantitativos e medidas de resultados que se relacionam com os programas mediante análises de correlação com outras técnicas estatísticas. Desde 1965, esse enfoque se tornou também a principal perspectiva de avaliação no Department of Health, Education and Welfare (Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar).

O último período que Requena (1995) discute é a época do “profissionalismo” que vai de 1973-1993. Nesse período, a avaliação se consolida como profissão e um campo próprio de reflexão teórica. Há uma veiculação de comunicações entre os partidários dos métodos positivistas/quantitativos e os que propõem métodos fenomenológicos/qualitativos. A partir de Ballart (*apud* Requena:1995), pode-se dizer que, nesse período, apenas no Canadá e em algumas organizações internacionais, além dos Estados Unidos, implantou-se uma avaliação sistemática das políticas públicas. A avaliação surge, também, nas Universidades da Espanha, na perspectiva de verificação do funcionamento do sistema, um método para melhorá-lo. Assim, a avaliação institucional surge com a função de verificação e melhoria da qualidade dos serviços que a universidade presta à sociedade.

No Brasil, as primeiras experiências de avaliação da educação superior, realizadas pelo poder público, acontecem, segundo Oliven (1989), na década de 70. Nesse período, a necessidade de avaliação e reforma do sistema universitário já era premente. Para Leite (1997), no ensino superior brasileiro, a convivência com procedimentos avaliativos institucionais não é nova, ainda afirma citando Neves (1993), “o que é novo é a forma e a intensidade com que vem se debatendo a questão”. As iniciativas surgiram do próprio governo central que desde 1977 vem avaliando sistematicamente o sistema de pós-graduação, através da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Em 1983 o Ministério da Educação e Cultura - MEC cria o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU. O objetivo do PARU era conhecer as reais condições nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conheci-

mento no sistema de educação superior. Segundo Leite, esse Programa vigorou até 1986 e não teve muita expressão política.

Em 1986, é criado o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior - GERES, que propõe um Programa de reformulação do ensino superior. Esse Grupo propôs um processo de discussão amplo, visando uma nova política para as universidades. A discussão sobre a avaliação da universidade vai crescendo e instala-se uma polêmica entre o MEC e as universidades. Buscava-se, portanto, uma proposta teórico-metodológica de avaliação capaz de fomentar o diálogo entre o MEC e as universidades, tendo como princípio a defesa da universidade pública. Em 1993, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, elaborado pela comunidade acadêmica e legalmente viabilizado pelo MEC. Esse Programa foi enfraquecido com a implantação do Exame Nacional de Cursos - PROVÃO, em 1996.

“No panorama nacional é nos fins da década de 80, refletindo o momento mundial, que a avaliação da instituição como um todo se insere na concepção do Estado Avaliativo<sup>6</sup>. Algumas universidades de forma isolada iniciam a avaliação neste período, porém, o processo massivo de avaliação institucional só é deflagrado na década de 90”. (Morosini; Franco, 1998, p. 4). Quanto a esta questão, Ristoff afirma que: “durante os anos de 1993 e 1994 o país viveu um momento realmente histórico no tocante a avaliação”. (Ristoff, 1999, p. 49). Nesse período há um consenso entre a comunidade acadêmica sobre a importância de uma avaliação da universidade, desenvolvida por ela própria e com princípios não apenas de controle, mas de busca da qualidade institucional, voltada para a função social da universidade. “Um sistema não burocratizado de avaliação da realidade universitária no país se faz, também, necessário”. (Oliven, 1989, p.79)

Estarei aprofundando a discussão do Programa PAIUB, uma vez que seus princípios filosóficos e metodológicos, atualmente, vêm sustentando as avaliações das universidades. Na UNEMAT essa avaliação está sendo desenvolvida pelo PAIUNEMAT - Projeto de Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso - PAIUNEMAT.

---

<sup>6</sup> Esta expressão teve origem com Neave enquanto Estado supervisor. Para esse autor, o surgimento do Estado Avaliador é o ponto da difícil combinação entre medidas que, a grosso modo, envolve dois pólos conflitantes: a delegação de responsabilidade pelo planejamento institucional de cada universidade individualmente e a responsabilidade do governo central de estabelecer políticas nacionais e objetivos amplos para a educação superior, ou seja, é a combinação da mão pesada do Estado com relação menos intervencionista com o mundo da academia. A avaliação é o ato essencial na articulação entre a formulação de políticas pelos governos centrais e a implementação e performance no nível da universidade. (NEAVE, 1996, p. 66). Em nosso país parece que a figura do Estado Avaliador está sustentada no modelo de controle estatal. Segundo Santos Filho (2000, p. 161) “Estado Avaliador” é uma nova forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e universidade”.

Ainda estarei discutindo sobre o PROVÃO, avaliação que foi implantada em 1996 pelo MEC/SESU às universidades.

### **1.1.1 - PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**

As iniciativas de auto-avaliação ou avaliação interna surgem na comunidade universitária a partir da necessidade de buscar a qualidade das ações desenvolvidas pela educação superior de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária. Segundo Ristoff (1999), desde 1982 a bandeira da avaliação foi levantada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

No início dos anos 90, saem à frente, no processo de auto-avaliação, algumas universidades, como a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a Universidade de Brasília - UnB, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a Universidade Federal do Paraná - UFPR, que consolidaram experiências, mostrando que é possível avaliar as Universidades, com princípios democráticos e participativos, desarraigados de exigências governamentais, superando, assim, avaliações meramente quantitativistas, destinadas, exclusivamente, a controlar o sistema de educação superior.

A partir dessas experiências, em 1993, por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior - ANDIFES, foi constituída uma comissão para elaborar uma proposta de Avaliação Institucional para as Universidades. Participaram também, dessa Comissão, a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM, Associação Nacional de Universidades Particulares e Católicas, os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação, Planejamento e Administração e docentes com experiência em avaliação e com representatividade institucional. O documento final foi apresentado e aprovado por unanimidade na Reunião Plenária da ANDIFES em outubro de 1993, na cidade de Florianópolis. Segundo Ristoff (1999), esse foi um momento histórico no tocante à avaliação.

A proposta aprovada na coletividade, por representantes de toda comunidade universitária nacional, foi apresentada à Secretaria da Educação Superior - SESU/MEC, que passou a exercer o papel de articuladora, viabilizadora e financiadora do processo. Foi a partir dessa proposta construída internamente pelas universidades e com o apoio da SESU/MEC que se originou o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB*. Para Ristoff, esse Programa foi concebido como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de susten-

tar as resistências a favor da universidade pública, ao focalizar a qualidade e exigir do Estado o financiamento para essa finalidade. Parafraseando Dias Sobrinho (1997), produzir qualidade não depende apenas de uma instituição política e pedagogicamente organizada, passa pela construção e reconstrução social e histórica, repugna objetivos punitivos ou constrangedores de indivíduos ou de grupos.

É preciso deixar claro que o PAIUB não é uma invenção genuinamente brasileira. Estruturalmente, ele acompanha o modelo clássico de avaliação adotado em vários outros países, como por exemplo, a Holanda, a França e algumas regiões dos Estados Unidos, mas é preciso ressaltar que o documento final do PAIUB é uma soma de muitas idéias, é o resultado de um trabalho conjunto realizado pelas universidades. O Documento Básico - Uma Proposta Nacional, de 26 de novembro de 1994, apresenta como princípios norteadores do PAIUB: - a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; - o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; - o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional. Para Ristoff (1999), esses princípios podem ser sintetizados como:

*Globalidade* - necessidade de avaliar todo complexo das atividades desenvolvidas pela instituição, desconsiderando avaliações que se pautam em apenas uma variável;

*Comparabilidade* - busca uma uniformidade básica de metodologia e indicadores, um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Não tem por objetivo promover *rankings*.

*Respeito à Identidade Institucional* - respeita a identidade das diversas instituições, a sua natureza, os seus objetivos, a sua vocação regional e a sua história;

*Não Premiação ou Punição* - busca construir uma cultura de avaliação, abandonando a idéia de avaliação como classificação e abandona mecanismos de premiação ou punição;

*Adesão Voluntária* - aderir ou não ao PAIUB deve ser uma iniciativa da comunidade universitária, pois é ela que desencadeará todo o processo de avaliação Institucional;

*Legitimidade* - o projeto desenvolvido pelas IES precisa ter legitimidade técnica, ser conduzido de forma tecnicamente viável e confiável, evitando o quantitativismo e o imediatismo;

*Continuidade* - este princípio garante o caráter processual, contínuo e permanente que tem a avaliação pelo PAIUB, não é somatória de momentos, mas é a garantia da construção da cultura da avaliação nas universidades.

O cerne da concepção do PAIUB está nesses princípios, que devem nortear cada

um dos projetos das universidades. Tecnicamente, a proposta do PAIUB se resume da seguinte forma:

Compõe-se de dois momentos básicos: (1) a **auto-avaliação** e (2) a **avaliação externa**. Resumidamente, na primeira etapa, as universidades organizam seus dados cadastrais, segundo um roteiro de indicadores nacionalmente definido, avaliam os currículos, as condições de trabalho, o desempenho do corpo docente, os processos pedagógicos e organizacionais, avaliam enfim, o desempenho de seus cursos, identificando os seus pontos fortes e fracos, as suas omissões e potencialidades. Deste trabalho da primeira fase, deverá surgir um relatório analítico-interpretativo de cada um dos cursos e da instituição como um todo. Concluída esta primeira etapa, inicia-se a avaliação externa. Comissões, especialmente constituída para tal fim, analisam os dados apresentados, visitam a instituição e publicam relatório com a avaliação dos cursos. Destes relatórios finais constarão recomendações sobre ações possíveis e necessárias para correção de rumos e aperfeiçoamento da instituição. Concluída esta segunda etapa, reinicia-se o processo. (RISTOFF, 1999, p. 205 e 206)

No início de 1994, atendendo ao 1º convite do PAIUB, 59 Universidades implantaram o projeto de Avaliação Institucional. Este grupo foi crescendo e em 1995 já eram 93 as universidades inscritas. Segundo dados do PAIUB<sup>7</sup>, das 156 universidades brasileiras, entre Estaduais, Federais e particulares, 138 já desenvolvem a Avaliação Institucional com princípios do PAIUB.

Para Melo (1999, p. 12) “o PAIUB representou uma resposta organizada das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, visto que a pós-graduação à época, já vinha sendo avaliada”. A implantação do PAIUB pode ser classificada como um momento de implantação de uma cultura de avaliação institucional nas universidades brasileiras, visto que a partir de experiências bem sucedidas, são propostas para as universidades algumas diretrizes com princípios participativos de avaliação institucional. Esse processo desencadeou, nas universidades, um debate com a comunidade universitária, que discutia os rumos da universidade. O PAIUB não foi implantado como uma proposta para ser seguida, mas como uma proposta com o fim de subsidiar cada IES na construção do seu projeto de avaliação institucional, levando em consideração as diversidades históricas e regionais.

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis no site: <http://www.paiub.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2000.

O PAIUB não é um modelo ideal para ser seguido pelas universidades. Ele é apenas um mapa, o caminho precisa ser construído pelas próprias universidades. Segundo Ristoff (1999), não há pronto para o consumo um modelo ideal e único de avaliação para o país. “Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construído”. (Ristoff 1999, p. 62)

Em 1999, esse autor (Ristoff) publicou um artigo com o título *Avaliação Institucional: Avanços e retrocessos*, no qual faz uma avaliação da implantação do PAIUB e reafirma o valor desse Programa para as universidades, enumerando alguns fatores que asseguram a continuidade do Programa estar sustentando as avaliações da maioria das universidades: (a) a sua construção coletiva e democrática; (b) a sua destemida exposição de princípios; (c) a sua metodologia flexível; (d) a sua promessa de resultados práticos e significativos para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração.

Esse autor comenta sobre as resistências que existiram na implantação do Programa e diz que estas, raramente, eram frontais e acrescenta que a lateralidade da resistência talvez tenha sido e continua sendo a maior inimiga da avaliação. “Os adversários raramente põem em dúvida a necessidade da avaliação, mas sempre dizem e dirão que o método deixa a desejar, que as técnicas distorcem os resultados, que é preciso redefinir os objetivos, que é preciso antes que sejam oferecidas melhores condições à instituição, que é enfim preciso adiar, adiar, adiar”. (idem, p. 94). Para esse autor, pela primeira vez na história da universidade, entendeu-se a partir do PAIUB que não era possível mais adiar e esperar a proposta ideal, era necessário iniciar o trabalho para construir caminhos possíveis.

Em março de 2001, Palharini publicou um artigo na revista RAIES com o título: “Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB”. Esse artigo é o resultado de sua tese de doutorado, na qual realizou-se uma avaliação do PAIUB em universidades federais da região sul e sudeste. Após uma análise desse Programa, sugere:

A luz dos princípios que estruturam o PAIUB, seja procedida uma revisão na estrutura do Programa e na forma pela qual vem sendo conduzido de modo a: a) rever a relação do MEC com o Comitê Assessor do Programa, de modo a garantir-lhe maior independência; b) agregar ao Comitê Assessor representantes indicados por cada uma das Regionais, dentre aquelas instituições que mais avançaram em termos de abrangência e evolução do programa, bem como representantes da sociedade civil e dos docentes; c) avançar na construção das diretrizes metodológicas que delineiem

parâmetros para a integração dos dados quantitativos e que efetivamente estimule a análise qualitativa; d) incentivar o estabelecimento de referenciais institucionais para o processo de avaliação (projeto pedagógico e planejamento institucional); e) garantir maior envolvimento de todas as instâncias deliberativas da instituição e aproximar as atividades de avaliação com as de planejamento institucional; f) fortalecer a alocação de recursos financeiros para o PAIUB (...) g) Fortalecer o PAIUB enquanto instrumento de referência do processo de credenciamento das universidades e/ou avaliação externa. (PALHARINI, 2001, p.26)

A partir dessa avaliação e da necessidade de dar continuidade ao PAIUB como modalidade de avaliação institucional que deve sustentar e subsidiar a avaliação das universidades, fortalecer ainda mais a avaliação construída pela própria universidade com os princípios do PAIUB e por entender o PAIUB como uma proposta viável e exequível, no ano de 2000, houve uma reestruturação do Programa garantindo a permanência dos seus princípios teóricos e filosóficos de origem e inovando as questões metodológicas ou técnicas de condução, que foi denominado PAIUB 2000. Essas discussões demonstram que o Programa não foi implantado como uma proposta acabada, mas como uma proposta que começava a ser construída e precisava ser fortalecida com as experiências de cada universidade.

Ao lado da avaliação pelo PAIUB, a partir de 1996 passam a acontecer também nas universidades, o Exame Nacional de Cursos - ENC, que se popularizou como PROVÃO e o Exame das Condições de Oferta. Essas políticas de avaliação contribuíram para o enfraquecimento político da avaliação pelo PAIUB nas Instituições de Ensino Superior – IES.

### **1.1.2 - Exame Nacional de Cursos - ENC**

O Exame Nacional de Cursos - ENC, que se popularizou como PROVÃO, foi regulamentado em março de 1996, pela Portaria 249 do Ministério da Educação. Em 11 de outubro de 1996, foi publicado o Decreto 2026, da Presidência da República, que estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e as diferentes instâncias e modalidades das avaliações sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Desporto. Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, que confere responsabilidade ao INEP para organização e execução da avaliação dos cursos e instituições de educação superior.

O PROVÃO foi implantado em 1996, iniciando com a aplicação nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil, com a perspectiva de atingir todos os cursos. O PROVÃO é uma modalidade de Avaliação Institucional de iniciativa governamental, com o propósito de averiguar competências e habilidades das entidades universitárias. A avaliação acontece a partir da aplicação de uma prova para os alunos da graduação no final do curso, portanto, avalia-se a partir de fragmentos do conhecimento de cada carreira. A prova é igual para todas as universidades brasileiras, considerando o currículo mínimo dos cursos.

Numa palestra proferida pela Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Prof<sup>a</sup> Maria Helena Guimarães de Castro e publicada na série documental do MEC, a professora descreve o PROVÃO da seguinte forma:

O Exame Nacional de Cursos - mais conhecido como Provão - foi instituído em 1996 e consiste de uma prova obrigatória, aplicada a todos os concluintes de determinados cursos de graduação. O objetivo principal do Exame é verificar a aquisição e a capacidade de uso das competências e habilidades gerais pertinentes às áreas avaliadas. A cada curso é atribuído um conceito de “A” a “E”, tendo em conta o desempenho de seus alunos no teste. (CASTRO, 2001, p. 32)

O instrumento de avaliação (prova) é de responsabilidade da SESU/INEP, a partir da definição dos objetivos dos cursos a serem avaliados. Quem define os objetivos são as comissões de cursos compostas de até dez pessoas, em geral, indicadas pela comunidade acadêmica. Com relação à elaboração das provas salienta Castro:

A partir de um trabalho, que é feito com a participação da comunidade acadêmica de cada área, são desenhadas as especificações da prova, com base no perfil que se espera ter do graduando, ao final de cada curso avaliado. Os grupos de especialistas que elaboram as provas são recrutados a partir de consultas às entidades e associações de ensino, ao CNE, à SESU e às Comissões de Especialistas que atuam em outros programas da comunidade acadêmica. (idem)

Para o ministro Paulo Renato Souza, na entrevista publicada na revista do Provão (1996), o objetivo do PROVÃO é garantir um ensino de qualidade numa sociedade cada vez mais exigente, “não tenho dúvida de que o PROVÃO será mais um instrumento



eficaz para melhorar a educação brasileira” (Souza, 1996, p. 5). Esclarece ainda que o MEC não fará um *ranking* das melhores universidades. Para ele, isso geraria um clima de disputa pouco benéfico para o real objetivo do exame, que é fazer um detalhado Raio-X das precariedades do ensino, sem, no entanto, estabelecer o confronto em nome da erradicação das mazelas. Não obstante o discurso do Ministro, os resultados do primeiro PROVÃO foram amplamente divulgados pela imprensa, em 1997, e desde essa época constituiu um perfeito *ranking* das universidades.

O PROVÃO foi concebido, politicamente a partir do MEC, de forma impositiva e autoritária. Para Ristoff (1999), o PROVÃO tem explícita uma proposta de *ranqueamento* dos cursos, e por conseqüência, das universidades, dos Estados e das regiões do país. Para esse autor, teoricamente, essa concepção de avaliação já está superada. Com essa proposta, o PROVÃO “serve mais para premiar os fortes e execrar os fracos do que para construir a melhoria da qualidade”. (p.222)

Para melhor visualização e para fins de apresentação didática e compreensão das características das modalidades de avaliação institucional PROVÃO e PAIUB, construí o quadro ao lado.

Quadro 1 - Comparação entre PROVÃO e PAIUB

PROVÃO (Exame Nacional de Cursos)	PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras)
Avaliação que tem origem e controle do MEC	Avaliação que tem origem nos Fóruns de discussões da Comunidade Universitária. Foi no seu início articulada, viabilizada e financiada pelo MEC.
Decisão do MEC/INEP - É obrigatório e a condução do processo está sob a responsabilidade do INEP.	Decisão livre e espontânea da Comunidade Universitária - Adesão voluntária - Todo o processo é de responsabilidade da Universidade.
O instrumento (Prova) é elaborado pela comissão indicada por especialistas. A escolha da data para aplicação e a divulgação dos resultados é de controle do INEP.	Todo o processo, inclusive a elaboração dos instrumentos, é decidido pela Comunidade Universitária, sustentado pelos princípios filosóficos e metodológicos do PAIUB.
Avaliação fragmentada, resultados imediatos.	Avaliação processual (resultados a curto, médio e longo prazo)
Resultados divulgados pela mídia, tomam-se públicos e com o ranking dos cursos e das universidades.	Os resultados são discutidos com a comunidade acadêmica, buscando redimensionar as atividades desenvolvidas.
Foi implantado sem discussão com a Comunidade Universitária.	Foi amplamente discutido com a Comunidade Universitária. A adesão é voluntária e todo o processo é redimensionado ao longo das discussões.
É utilizado o mesmo instrumento para todas as IES.	Respeita a identidade regional e histórica de cada IES

## Considerações finais

O quadro acima, nos leva a uma reflexão sobre a nossa postura frente às modalidades de avaliação que estão sendo desenvolvidas nas e pelas universidades. Se é necessário implantar um processo de avaliação como instrumento que busque a qualidade universitária, é necessário também, profissionais que estejam dispostos a participar. A avaliação enquanto instrumento de mudança deve ser participativa e democrática. Para isso, é preciso vencer a omissão, o silêncio e a resistência da comunidade acadêmica frente aos processos de avaliação.

Nesse sentido o princípio da responsabilidade social deve ser perseguido por todos que fazem a universidade: gestores, professores, funcionários, alunos, sindicatos, enfim, pela comunidade acadêmica. A responsabilidade social leva à reflexão, ao pensar e à condução de um processo avaliativo democrático e participativo, porque é um processo que não tem “dono”, ele acontece nas relações intersubjetivas, na qual todos têm voz e vez.

A responsabilidade social, a partir de Santos (2000), está sustentada na ética do conhecimento emancipação, que propõe uma ética que não está sustentada nem pela ciência e nem pelo utilitarismo, mas pela responsabilidade. A responsabilidade social nos coloca no centro de tudo que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele o ser humano, um grupo social ou a natureza. É a ética que troca o individualismo pela solidariedade, é a ética que não concentra o poder porque confia no outro como sujeito que também produz, é a ética que não pune o erro, mas busca formas alternativas para os acertos.

É preciso, portanto, superar a resistência e o silêncio frente aos processos de avaliação que estão sendo desenvolvidos nas universidades, buscando a construção, como diz Santos, de novas subjetividades capazes de vencer os silêncios e colocar em prática o pilar da emancipação. Não basta ter o conhecimento emancipatório, não basta dizer que é a favor da avaliação democrática, não basta saber qual a melhor teoria para sustentar uma avaliação, é preciso contar com pessoas que estejam dispostas a usar este conhecimento e transformá-lo em ação.

Não basta contratar *experts* em assuntos ou reunir os gestores das universidades para elaborar projetos e propostas como o PAIUB, não basta elaborar mega-propostas com princípios emancipatórios, elaborar as políticas públicas com princípios democráticos, como diz House (2000), fundados na ética e na epistemologia subjetivista, se as pessoas que vão executar essas propostas não construírem o conhecimento emancipação

ou se não vencerem os traumas e os bloqueios deixados pela história, que levam à omissão, à resistência e ao silêncio; atitudes que nos impedem de pronunciar contra a hegemonia e os cânones impostos como verdadeiros.

Segundo House (2000), as formas e modalidades de avaliação devem ser discutidas pela comunidade acadêmica de forma participativa desde a sua elaboração, momento em que se estabelecem as normas, as regras, os procedimentos de condução, o que na filosofia do liberalismo é chamado de contrato social. Estas normas devem ser estabelecidas desde o processo técnico-metodológico até as tomadas de decisões, de maneira que todos os envolvidos possam participar ativamente, e isso implica buscar a responsabilidade social tanto de quem avalia como dos avaliados. Essas questões correspondem a um processo de avaliação sustentado na ética e na epistemologia subjetivista, nas quais as relações intersubjetivas acontecem de forma recíproca, tanto avaliador como avaliado desenvolvem o diálogo como forma de buscar as tomadas de decisão, visando o aperfeiçoamento institucional (interesse público), e abandona todas as decisões de caráter pessoal (interesse particular).

Para que se concretize essa idéia, é preciso compreender que somos partícipes do processo avaliativo. Não dá para criar alternativas enclausuradas em nós mesmos, é preciso enfrentar a opressão, o medo da punição, o medo de errar, enfrentar os traumas da fala, da escrita e estar aberto a produzir conhecimento a partir do outro, na reciprocidade. Vencer o medo de estar aberto para críticas é também ter a humildade e sabedoria para criticar. Assim, o princípio da equidade passa pela co-responsabilidade, cooperação acadêmica, pela compreensão solidária, pela comunicação intersubjetiva, pela compreensão de que a educação, como um direito de todos, deve ser também uma tarefa de todos, acrescentando-se, dessa forma, à avaliação institucional o princípio da responsabilidade social sustentado na emancipação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Maria H. G. de. O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas. In: *Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*, INEP: Brasília - DF, 2001, P.31-61.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade Pública e Processos de Privatização da Educação Superior: Papéis da avaliação institucional. *Avaliação - Revista RAIES*. Campinas, V.2, n. 4, dez. 1997, p..57-64.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Integração e Ação Integradora. *Avaliação Revista RAI-ES*. Campinas, v.2, n. 2, jun. 1997, p. 19-29

\_\_\_\_\_. Avaliação e Privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. 2<sup>a</sup> ed, Petrópolis - RJ: Vozes, 2000, p. 61-72.

\_\_\_\_\_, RISTOFF, Dilvo I. (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis. Insular, 2000.

\_\_\_\_\_, Avaliação e Tensões Estado, Universidade e Sociedade na América Latina. *Avaliação - Revista - RAIES*, Campinas: V.2, n. 1 (3), mar 1997, p. 7-17.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (orgs). *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; 1999.

GOERGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 15 - 35.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética Y poder*. 3.ed., MADRI: Ediciones Morata, S. L , 2000.

LEITE, Denise B. C. A Avaliação em Prática. *Avaliação - Revista RAIES*, Campinas, V.1, n. 1, Julho 1996, p. 33-41.

\_\_\_\_\_; MOROSINI, Marília. Universidade e integração. In MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (orgs). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1992.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional e a Produção de Novas Subjetividades. In: DIAS SOBRI-NHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis. Insular, 2000, p. 129-147.

MELO, Darci Barbosa Lira de. Administração e Avaliação Institucional: Antecedentes Históricos e Legislação Reguladora. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1,

n 4, jul/dez 1999, p.7-20.

MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise B. C. Avaliação Institucional como um Organizador Qualificado: Na prática é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) et al. *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p.123-147.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Educação Superior e Modernidade: O pensamento veiculado na revista Educação Brasileira*. ANPED, 1998.

NEAVE, Guy. The Evaluation of the Higher Education System in France. In: COWEN, Robert. *The Evaluation of Higher Education Systems*. London, Kogan Page, 1996.

OLIVEN, Arabela Campos. *A Paroquialização do Ensino Superior*. Petrópolis: Vozes, 1989.

PALHARINI, Francisco de Assis. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. *Avaliação - Revista RAIES*, V. 6, n ° 1(19), março 2001, p 15-26.

REQUENA, Antonio T, rinidad. *La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis De La Facultad de Ciencias Políticas y Sociología De La Universidad de Granada*. Granada: Universidade de Granada, 1995.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

\_\_\_\_\_. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. *Avaliação - Revista RAIES*, Campinas, SP, vol. 6 - n ° 3 (21), set 2001, p. 21-39.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: Construindo Relatórios. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis. Insular, 2000, p. 113-128.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p 149-179.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, P. 7-39.

SOUZA, Paulo Renato. Entrevista: o objetivo é a qualidade. *Revista do PROVÃO*, Brasília: MEC, 1996, p. 14-15..

TRINDADE, Hélió (org.) et al. *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. 2.ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2000.