

Desafios impostos à universidade

*Eliana Bernardes Lourenço**
*Erly Maria de Carvalho e Silva***

Resumo: As autoras discutem diversos aspectos da crise da Universidade, dando ênfase ao crescimento das matrículas em instituições privadas e às concepções que correspondem de um lado aos interesses da reprodução capitalista e de outro lado aos interesses da formação humana. A avaliação institucional deve ter um sentido formativo e criar os espaços de reflexão que ajudem a melhorar a qualidade.

Palavras-chave: Universidade; expansão do ensino superior; avaliação institucional.

Abstract: The authors discuss the various aspects of the crisis faced by the University, with emphasis on the growing enrollment of students in private institutions and on the conceptions which correspond on the one hand to the interests of capitalist reproduction and on the other to the interests of human development. Institutional evaluation should be formative and create spaces for reflection that help with the improvement of quality.

Keywords: University; expansion of higher education; institutional evaluation.

Transição da modernidade

A relevância que vêm assumindo as discussões sobre a avaliação institucional aliada à crescente adesão das universidades em propostas avaliativas fez com que as práticas da avaliação institucional representassem o mecanismo mais viável para se efetivar a transformação do ensino superior. Essa transformação visa à busca constante da melhoria da qualidade institucional em que a participação de toda a comunidade universitária constitui a meta desejável. Verifica-se ainda, nesse processo, que o envolvimento de professores e alunos em discussões sobre as funções da universidade também vem aumentando e, com isso, a preocupação com a formação acadêmica torna-se uma constante, dado que a sociedade vivencia um momento de transição de paradigmas em função da alteração dos mecanismos de reprodução capitalista e da evolu-

ção da ciência e tecnologia em geral, marcando o início de uma nova estruturação social que está sendo chamada de pós-modernidade.

A pós-modernidade não é uma negação do que se compreende por moderno e não faz, necessariamente, uma ruptura com a modernidade. É um estágio em que se apresentam questionamentos sobre os rumos tomados pela humanidade os quais atribuem à razão, modelo privilegiado de direcionamento frente ao mundo. A pós-modernidade se caracteriza pelo repensar sobre o direcionamento tomado pelo mundo, absolutizando a razão como a única forma capaz de desvendar os mistérios do homem e do mundo. A proposta pós-moderna tenta romper com esse reducionismo e propõe o exercício de outras abordagens (ROUANET, 1987; SANTOS, 1996; GENTILI, 1994; GIROUX, 1993; LYOTARD, 1986).

Tanto a crítica ao modernismo, quanto a nova concepção do liberalismo (neo-liberalismo), surgem em momento histórico coincidente, na tentativa de reorganizar o modelo capitalista que imprimiu ao homem, enquanto ser social, político e histórico, a

(*) **Técnica em Assuntos Educacionais da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas**

(**) **Coordenadora Geral de Graduação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas**

necessidade de recriar medidas para responder às novas necessidades impostas frente aos limites das práticas advindas da modernização.

Crise da legitimidade universitária

O contexto universitário não fica isento da busca de novos rumos porque a legitimidade da universidade está, no presente momento histórico, ameaçada. SANTOS (1996) argumenta que a legitimidade da universidade moderna só entrou em crise no período do "capitalismo organizado" pois, a universidade enquanto lugar privilegiado da produção da alta cultura e conhecimento científico avançado, correspondeu ao

período do capitalismo liberal em que o modelo universitário requerido se orientou a partir das concepções de Humbolt, propostas para a universidade alemã. A exigência do trabalho universitário se pautou na excelência dos produtos científicos e culturais, na criatividade da atividade intelectual, na liberdade de discussão, no espírito reflexivo, na autonomia e no universalismo que fizeram

da universidade uma instituição única, relativamente isolada das demais, atendendo a uma elite social restrita. Sua legitimidade foi ameaçada pelo que resultou do êxito das lutas das classes médias da população pela ampliação dos direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação.

A partir de algumas conquistas das lutas da classe média, o ensino superior passou, então, a atender camadas sociais cada vez mais amplas e heterogêneas com vistas à promoção social.

No período compreendido entre 1950 e 1960, o processo de industrialização acelerou-se. Esse fato acabou por favorecer o deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias da população de pequenos negócios para a formação universitária. Com isto a classe média redefiniu o modelo de ascensão social (CUNHA, 1989). Esse modelo passou a ser o topo das burocracias públicas e privadas como alvo de ascensão pois, o aparato burocrático é organizado de forma hierárquica, utilizando-se da escolaridade como requisito para admissão e promoção aos diversos níveis de poder e prestígio social. Desta maneira, aumentou a procura pela escolarização em níveis cada vez mais elevados.

O ensino superior expandiu-se para atender às pressões sociais, às necessidades dos setores econômico-industrial, transformando-se em ensino de massa. O período de fomento à expansão coincidiu com o período entre 1968 e 1973, mais comumente conhecido como "Milagre Brasileiro". De certa forma, esse fato fez com que as comunidades universitárias se impregnassem da mentalidade que sustentou o primado tecnológico, tendo como finalidade suprema, a necessidade da educação para capacitar recursos humanos necessários ao sistema econômico vigente (LIMA, 1969).

A trajetória da expansão da matrícula no ensino superior resultou, de acordo com VELLOSO (1991), no processo de crescimento do ensino privado a partir de 1968. A oferta de vagas nas faculdades particulares cresceu vertiginosamente, alcançando 170% em cinco anos (1970/1974), ao mesmo tempo em que se limitou o número de vagas nas universidades públicas. Em meados de 60, as ins-

tuições públicas detinham 60% das matrículas no ensino superior e os estabelecimentos privados, 40%. Em 1994, invertem-se as estatísticas, passando as instituições públicas a responder por cerca de 40% das matrículas no ensino universitário (MEC, Sinópsese Estatística, 1994). Essa evolução seguiu rumos bem diversos do ideal defendido por grande parcela da população brasileira - o da expansão através da ampliação das instituições públicas de ensino superior. O crescimento do número de vagas verificado nas três últimas décadas não se deu pela expansão do setor público, embora ele tenha se expandido, mas pelo grande crescimento do setor privado.

O sistema de ensino superior brasileiro contava em 1994 com 1.661.034 estudantes, representando cerca de 10% da população na faixa etária de 18 a 24 anos (MEC/SEDIAE/SEEG, 1996). DURHAM (1993) aponta que esse percentual é inferior ao de vários países da América Latina. O Chile conta com 18% da população na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior e a Argentina com 39%. Nos Estados Unidos já ultrapassa os 60%.

Com o crescimento vertiginoso no número de matrículas no ensino superior brasileiro, principalmen-

O sistema de ensino superior brasileiro contava em 1994 com 1.661.034 estudantes, representando cerca de 10% da população na faixa etária de 18 a 24 anos (MEC/SEDIAE/SEEG, 1996). DURHAM (1993) aponta que esse percentual é inferior ao de vários países da América Latina. O Chile conta com 18% da população na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior e a Argentina com 39%. Nos Estados Unidos já ultrapassa os 60%.

te no período de 1968 a 1973, surgiu uma implicação mútua: a da crise da hegemonia e a da crise da legitimidade (SANTOS, 1996).

Na questão da hegemonia, o conhecimento tendeu a se modificar em função da alteração nas aspirações dos grupos sociais a que se destinam, o que significou, pôr em risco a questão da legitimidade do saber universitário. Houve, então, uma alteração das funções da universidade. A procura deixou de ser a da excelência, passando a ser a busca pela ampliação dos mecanismos de acesso às camadas mais amplas da população (SANTOS, 1996).

Entretanto, algumas questões se impuseram à universidade: como compatibilizar excelência com atendimento crescente às demandas populares, sem prejuízo de ambas? Como atender às demandas pela ampliação do número de vagas com a forte tendência à exclusão desde as séries iniciais do ensino? Como fornecer uma educação que harmonize interesses das classes dominantes com os dos dominados? Como transpôr o modelo de investigação científica e tecnológica cuja participação da universidade foi decisiva na luta pelo aumento da produtividade industrial no período descrito como “moderno”? Responder a estas indagações é ainda trilhar por um caminho cuja solução se coloca como desafios ao futuro.

Presenciam-se duas formas de educação: a voltada aos interesses da reprodução capitalista e a voltada aos interesses da formação humana. A primeira mantém estreita relação com a concepção neo-liberal em que a formação oferecida tende a beneficiar o setor produtivo e a segunda, em que a formação visa desenvolver no homem habilidades cognitivas e afetivas mais especificadas e necessárias ao enfrentamento do mundo em tempos pós-modernos, podendo favorecer tanto os interesses da reprodução capitalista quanto os interesses da formação humana.

Os posicionamentos delineados situam-se em torno dos processos educativos na tentativa de responder ou aos interesses pela redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou aos interesses pela redefinição da formação humana universitária. Esse duplo posicionamento faz do campo educativo um campo de luta sobre um contexto em profunda transformação, em que o progresso técnico assume papel importante, mesmo que não exclusivo.

Confronto com a educação voltada aos interesses da reprodução capitalista

A tese do Estado Mínimo corresponde a uma concepção política que substituiu a do Estado do Bem-estar Social, que se configurou na fase áurea do

processo de industrialização (anos 60/70). Porém, com o endividamento do Brasil no período compreendido entre 1970 e 1980, afetando o processo de acumulação de capital, já altamente deteriorado na década de 80, o Estado Brasileiro passou a sofrer as imposições da hegemonia financeira internacional (THERBORN, 1995). Esse processo de transição entre a falência do Estado do Bem-estar Social e as pressões da hegemonia do capital financeiro internacional desencadeou a opção política do modelo neo-liberal, iniciado no final do Governo Sarney.

Na experiência brasileira o que se efetivou foi a tendência do Estado em racionalizar as despesas públicas, pressionando a diminuição dos investimentos no âmbito educacional. Incentivou convênios entre a União e as empreiteiras da construção civil e com a Rede Globo de Televisão, num amplo projeto de alfabetização (FRIGOTTO, 1996). Essa tendência concorreu para que o ensino se efetivasse de acordo com os postulados empresariais de aumento de produtividade e redução de custos, próprios das necessidades do capital (GENTILI & SILVA, 1996).

Além do Estado pressionar a diminuição dos recursos públicos destinados à educação, a descentralização administrativa e financeira tem sido o mecanismo mais defendido pelo governo. Entendeu este que descentralizar a educação seria dividir responsabilidades com estados e municípios. A articulação efetivada entre os três níveis administrativos de poder não significou, necessariamente, aumento da participação popular. Ampliar a participação popular significa, antes de tudo, assegurar os mecanismos ao acesso à educação e envolver a comunidade beneficiária num projeto orgânico de educação em que os processos de gestão devam ser democráticos no método, no conteúdo e na forma, o que não se efetivou até agora (OLIVEIRA, 1992, apud FRIGOTTO, 1996, p.81).

A recente atuação do governo na gestão da escola pública, principalmente ao que se refere ao ensino superior, equipara-se a utilizada pelo meio empresarial, ou seja, os mecanismos administrativos se sustentam por duas esferas principais: uma burocrática e outra voltada para o setor de serviços sociais. Para SGUISSARD (1997, p.11):

“o núcleo burocrático é o princípio administrativo fundamental da efetividade, o da capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões governamentais tomadas e, o setor de serviços sociais, corresponde a eficiência, ou seja, uma relação ótima entre “qualidade” e “custo dos serviços” colocados à disposição do público”.

Fruto do meio empresarial surgiram, na esfera do Governo Federal, projetos como: “Contrato de Gestão”, “Escola de Qualidade Total” e vários eventos, de âmbito internacional, promovidos pelo MEC, cuja preocupação esteve centrada na qualidade educacional tal como a experienciada pelas empresas.

É permeada por esse espírito neoconservador que a escola pública e a universidade, em particular, vêm sendo avaliadas pelo poder estatal tendo em vista critérios da “eficiência empresarial”, como por exemplo, os indicadores de produtividade docente, de aproveitamento escolar em função do número de ingressantes e concluintes, relação docente/aluno e tantos outros considerados pela SESu/MEC. Com isto, as questões políticas e sociais são transformadas em questões técnicas.

A avaliação, nesse caso, visa medir a qualidade do ensino superior, adotando a concepção empresarial de “custo/benefício”. O ponto principal desse enfoque encontra-se na prestação de contas. A qualidade é abordada em relação ao investimento financeiro aplicado na educação, sendo a efetividade medida por mecanismos de controle a partir de resultados quantificáveis.

Educação voltada aos interesses da formação humana

Os processos educativos voltados à formação humana visam romper com as formas de exclusão social e com os processos educativos que não contribuem para a emancipação humana nos campos do conhecimento social e político. Para essa conquista, as classes sociais médias da população se aliaram na defesa pela ampliação da esfera pública de ensino como local privilegiado ao seu efetivo desenvolvimento, ou seja, para a conquista de sua emancipação cultural, social e política (FRIGOTTO, 1996).

Algumas dessas conquistas se referiram a gratuidade do ensino superior público (por meio da Constituição Paulista de 1947 e depois por meio da Constituição Federal de 1988) e a Equivalência do Ensino de 2º Grau (1962).

No presente, os anseios das classes médias se confrontam com duas posições amplamente discutidas. Uma delas se vincula mais estritamente à ordem econômica e a outra à política, embora com implicações mútuas.

A pós-modernidade impõe uma série de desafios ao homem, dentre eles, o da formação humana. A mudança do modelo industrial taylorista-fordista de organização e gestão do trabalho para o da reconversão

tecnológica baseada na microeletrônica fez com que o modelo de educação realizado, na era tecnológica ou tecnicista (modernidade), não mais se sustentasse frente a reconversão dos meios de produção que se edificam na nova base científico-técnica sustentada pela tríade: microeletrônica, microbiologia e novas fontes de energia. Assim, é requerida do ensino superior, uma formação que favoreça a ampliação da capacidade intelectual, científica, de análise e julgamento. Para que o processo de formação universitária atinja essa ampliação das capacidades humanas, PINTO (1992, apud FRIGOTTO, 1996 p.52), sugere a aquisição da “polivalência”, nomeada como os “conhecimentos que permitem a “policognição tecnológica”, caracterizada por um conjunto de conhecimentos que envolvem:

a) “domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico;

b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva;

c) responsabilidade e criatividade;

d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa”.

A necessidade de aquisição de capacidades mais especificadas é defendida por vários autores, tais como, FRIGOTTO, 1996; DIAS, 1989; SANTOS, 1996; ROCHA NETO, 1991, já não mais como aspiração de uma classe social específica, mas sim, como necessidade exigida do novo trabalhador em tempos pós-modernos. Assim, a educação necessária é a que se realiza sobre a base da formação geral, abrangendo níveis de capacitação teórica cada vez mais elevados.

Nesse percurso, percebe-se que a política econômica tende a se beneficiar da formação de trabalhadores com níveis de competência profissional e abstração necessários à nova ordem econômico-tecnológica. Essa qualificação, por sua vez, serve tanto ao processo de reestruturação econômica, quanto ao avanço do progresso técnico, da gestão do processo de produção demarcados pela lógica privada.

Quanto a ordem política, o que se evidencia com mais clareza no campo educacional é a adesão da teoria do “capital humano” porém, com nova roupagem (FRIGOTTO, 1996).

A retomada da teoria do “capital humano” é dissimulada, na medida em que coloca a passagem para a fase de “reconversão tecnológica”, associando a premência em investir na formação humana para potencializar a capacidade de análise, interpretação e

resolução de problemas em situações novas. Com isso permite a ilusão sobre a consecução dessa possibilidade, enquanto dissimula a lógica do capital, que é exatamente o outro lado – o da exclusão.

Sobre a questão política que envolve o campo educacional nas economias capitalistas, orientadas pela proposta neo-liberal, duas idéias são apresentadas por FRIGOTTO (1996, p.80): a de mercado e a de educação. Para o autor:

“as formas sociais efetivamente democráticas têm como exigência que os sujeitos sociais coletivos (classes, grupos e movimentos sociais) tenham capacidade para ampliar a esfera pública e ter acesso e manejo do fundo público, o que significa dar transparência à ação política e tornar efetivamente público aquilo que foi manejado pelo interesse privado do capital. Mas, o “mercado”, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de, democraticamente, atender “direitos”, como é o caso da educação. Direitos não são mercantilizáveis. Os efeitos do abandono do Estado no campo dos direitos, como o da educação, é uma violência e uma perversidade. Há, pois, que se ampliar o papel do Estado no campo dos direitos (p.80)”.

Dessas duas idéias, pode-se inferir que o investimento no “capital humano”, como mecanismo necessário à instalação do modelo de reconversão tecnológica, far-se-á mediante uma educação que seja suficientemente capaz de desenvolver as capacidades humanas requeridas. Caso a educação privilegie a política econômica, por certo, não adotará para o ensino estruturas organizacionais democráticas para esse fim porque o projeto neo-liberal não se sustenta pelo modelo democrático de educação. A lógica da política educacional tenderá assemelhar-se à lógica do mercado em que é impressa a postura mercantilista.

(*) “Sociedade superada” refere-se ao modelo de organização social que se edificou frente as exigências do processo industrial de produção, em que a educação assumiu tarefas condizentes à formação técnica e profissional, requeridas naquele momento histórico.

A educação atenderá ao desenvolvimento das capacidades humanas necessárias à passagem do mundo moderno para o pós-moderno, somente quando a maioria da população tiver acesso a educação nos diversos graus de ensino, abarcando todas as formas de conhecimento. Esse é um dos mecanismos imprescindíveis para o enfrentamento das novas exigências. A educação, nesse sentido, constituir-se-á em fator imprescindível e para ser efetivada será necessário ampliar a função do Estado no financiamento educacional.

Diante do atual contexto em que se presencia

A educação atenderá ao desenvolvimento das capacidades humanas necessárias à passagem do mundo moderno para o pós-moderno, somente quando a maioria da população tiver acesso a educação nos diversos graus de ensino, abarcando todas as formas de conhecimento.

uma fase aguda nas mudanças sociais, nas novas formas de gestão do trabalho e no desenvolvimento tecnológico, a comunidade universitária sente o distanciamento entre a formação oferecida e as exigências do mundo atual. A universidade não pode mais se sustentar no projeto de uma “sociedade superada(1)” e ainda não

conseguiu ser vanguarda na idealização e construção de uma nova sociedade. Sente a perda de sua função social e ainda carece da formulação de uma nova função para a qual possa trabalhar (BUARQUE, 1988).

Nestas condições, tentando enfrentar o desafio do atual momento histórico, político e econômico, não é mais possível pensar uma educação baseada na preocupação exclusiva com a técnica e na formação de especialistas. É preciso pensar a educação como processo que se desenvolve de forma global e articulada, em que as ações concorram para a ampliação da visão de mundo, através da compreensão da realidade, da abertura intelectual, do desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo, ainda não amplamente efetivados na prática (PEREIRA, 1995; ZAINKO, 1993; SANTOS FILHO, 1994; TRINDADE, 1995).

Por ser a universidade o lugar por excelência da criação e transmissão sistemática do saber universal, passa a ser questionada, necessitando rever seu projeto institucional e seu papel junto a sociedade. Essa questão é descrita por vários autores (ZAINKO, 1993; HEIZEN ET AL, 1993; FERNANDES, 1988; RIBEIRO, 1986; SANTOS, 1996) como a “crise da universidade moderna” que mobiliza segmentos acadêmicos, governo e membros da sociedade civil organizada na tarefa de redefinir a função social do ensino superior.

Para ZAINKO (1993) o estado de “crise” decorre da mudança e/ou frustração das expectativas dos segmentos sociais, que têm acesso a esse grau de ensino. A universidade, por não satisfazer todas as demandas requeridas é criticada em relação à formação oferecida, tornando evidente a necessidade de redefinir sua função social e científica.

A maioria das críticas recai sobre o ensino superior exige das instituições universitárias uma relação mais estreita com a realidade social para que possa, efetivamente, contribuir com o processo de reconstrução da sociedade.

A universidade ainda não foi capaz de dar respostas a todas as pressões que lhe são dirigidas mas procura geri-las de modo criativo e permanente, através da auto-reflexão e auto-crítica sobre o fazer acadêmico comprometido com a reconstrução social.

Um dos caminhos que conduzem à redefinição das funções universitárias centra-se no plano da emancipação humana. Para os tempos pós-modernos, PEREIRA (1995) propõe a educação geral como a formação mais adequada ao ser humano, cidadão e profissional no domínio do seu mundo. A educação geral favorece o exame de pontos de vista distintos, implicando na promoção de discussões e questionamentos, cujo objetivo é encorajar o indivíduo a buscar sabedoria e aumento da capacidade crítica a fim de prepará-lo para as diversas atividades e papéis que possa desempenhar na vida. A pós-modernidade é um fenômeno do pós-estruturalismo no qual o mundo se encontra instável e o conhecimento em constante mudança.

A pós-modernidade refere-se à crítica cultural da lógica dos fundamentos racionais do modernismo quanto às condições sócio-econômicas, tecnológicas, de produção e processamento de informações do capitalismo e do industrialismo global. Essa base crítica dos modelos que nortearam o mundo moderno (culto à razão, dentre outros), não mais fornece os únicos parâmetros para o estágio atual.

As bases pedagógicas do pós-modernismo para PEREIRA (1995) devem estar na leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais, como parte de uma luta mais ampla em favor da dialética em que o global possa iluminar o local, aumentando a sensibilidade para o particular e que esse, possa iluminar o geral. Isto em educação abrange o desenvol-

vimento da capacidade de discussão, questionamento, escolha e aplicação.

Para PEREIRA (1995) a tarefa de preparar os indivíduos para a transitoriedade dos aspectos amplos da vida implica na compreensão de uma sociedade cada vez mais informacional, dialogando com uma realidade cada vez mais carregada de símbolos e representações. Caberá à educação o cultivo das habilidades intelectuais, das capacidades mentais de julgamento, de pensamento conceitual, criando condições ao homem para processar informações necessárias para viver e adaptar-se a uma realidade em contínua transformação.

Dessa forma, as práticas de avaliação institucional por contribuírem para a efetivação de mudanças ou transformações de cunho tanto filosófico quanto estrutural nas organizações de ensino, cujo objetivo central é a busca da qualidade, podem assim, privilegiar os processos educacionais que visem à melhoria da qualificação humana necessária à vida em tempos pós-modernos. Um dos qualificativos do ensino que conduz a esse tipo de formação é a capacidade de promover o desenvolvimento da criatividade no homem. Fundamenta-se pela opção qualitativa, privilegiando a produção do conhecimento, do pensamento crítico-reflexivo envolvido com a transformação.

A avaliação institucional, nesse caso, deve perseguir uma conotação fundamentalmente formativa, enfatizando as propostas auto-avaliativas a fim de estimular a auto-reflexão, criando espaços para que a instituição pense sobre si com o objetivo básico de melhorar a qualidade das diversas atividades desempenhadas. O processo objetiva, a partir do auto-conhecimento crítico institucional, analisar as informações obtidas, utilizando-as como orientação para tomada de decisões, visando à melhoria do desenvolvimento institucional. Sugere-se o uso de uma metodologia capaz de focar aspectos específicos, como por exemplo, organização curricular, formação e titulação docente, departamentos, institutos, cursos, dentro de um referencial mais amplo, como o institucional. Produzir uma visão ao mesmo tempo singular e plural da universidade favorece a organização de informações úteis sobre os aspectos centrais das estruturas universitárias e as inter-relações estabelecidas, beneficiando a construção de novos rumos que visem ao aprimoramento da formação humana oferecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Campinas, ano 1, n.2, 1996.
- BERAZA, M. A. Z. Evaluacion orientada al perfeccionamiento. **Revista Española de Pedagogia**. XLVIII, 186, 1990.
- BRENNAN, J. Peer review and partnership: changing patterns of validation in the public sector of higher education in the United Kingdom. **IJIMHE**, v. 10, n. 2, 1986.
- BUARQUE, C. A qualidade da qualidade. **Educação Brasileira**, Brasília: CRUB, ano X, n. 20, 1988.
- _____. O destino da universidade. APUFPR, 1991. (Debate).
- _____. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CUNHA, L. A. A universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- DEMING, W. E. *Qualidade: a revolução na administração*. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.
- DIAS, F. C. Construção do sistema universitário no Brasil. **Memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília: CRUB, 1989.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da UNICAMP - condições, princípios, processo. **Anais do Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades**, Campinas, São Paulo, 1994. (Anais).
- _____. (org) *Avaliação institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- DURHAM, E. R. & SCHWARTZMAN, S. (orgs.) **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- DURHAM, E. R. Uma política para o ensino superior. documento de trabalho. São Paulo: NUPES, 1993.
- ENCONTRO Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior, 1988.
- ESCOTET, M. A. Vision de la universidad del siglo XXI: dialectica de la mision universitaria en una era de cambios. **Revista Española de Pedagogia**. año XLVIII, 1990.
- FERNANDES, F. Mal de crescimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 69, n. 162, 1988.
- _____. Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. Florianópolis: **Plural**, 1992.
- FERREIRA, A. S. Reflexões sobre o processo de avaliação de instituições universitárias. **Anais do Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades**, Campinas, São Paulo, 1995. (Anais).
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el ultimo hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- GENTILI, P. A. A. *Poder económico, ideología y educación*. B.Aires: FLACSO, 1993.
- GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIROUX, H. O. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GUERRA, M. A. S. **La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1993.
- HEIZEN, J. L. N.; SALVADOR, N. T. M.; OLIVEIRA, S. R. R. Projeto pedagógico: a proposta de avaliação da Universidade de Santa Catarina. **Educação Brasileira**, Brasília: CRUB, v. 15, n. 30, 1993.
- KURZ, R. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIMA, J. D. F. Relatório da CPI sobre o ensino superior. Diário do Congresso, Brasília. In: DIAS, F. C. (1989) *Construção do sistema universitário no Brasil: memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília: CRUB, 1969.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1986.

- PEREIRA, E. M. A. A qualidade da formação do profissional de nível superior como indicador da qualidade institucional. **Anais do Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades**, Campinas, São Paulo, 1994. (Anais).
- _____. O papel da universidade em tempos pós-modernos. **I Congresso de Formação e Cooperação entre países lusófonos**. Barcelona, Universidade do Algarve, 1995.
- PEREIRA, J. T. V. Avaliação institucional: objetivos e critérios. *Perspectivas Atuais em Avaliação Institucional na América Latina e Europa*. **Avaliação**, vol. 2, n. 3, RAIES, Campinas, set. 1997.
- POPHAM, W. J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.
- REQUENA, A. T. **La evaluación de instituciones educativas: el análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada**. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, 1995.
- RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- RIBEIRO, M. J. F. Crise da universidade brasileira. **Anais do Seminário sobre pontos críticos da educação brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1986, (Anais).
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J. & BALZAN, N. C. (orgs) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- RISTOFF, D. I. et al. Avaliação na Universidade Federal de Santa Catarina: uma proposta de metodologia. **Avaliação**. Campinas, ano 1, n. 1, 1996.
- ROCHA NETO, I. A universidade pública, a formação de quadros e o país. In: Velloso, J. (org.) **Universidade pública: política, desempenho, perspectivas**. Campinas: Papirus, 1991.
- ROUANET, P. S. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS FILHO, J. C. Regime acadêmico seriado: vantagens, desvantagens e obstáculos a sua implantação. **Educação Brasileira**, Brasília: CRUB, v. 16, n. 32, 1994.
- _____. Especificidade da universidade: implicações para a avaliação institucional. **Pro-Posições**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, v. 6., n. 1 (16), 1995.
- SANTOS, V. União Nacional dos Estudantes: contribuição para o plano nacional de educação. **Estudos e Debates** 15. Brasília: CRUB, 1988.
- SCHWARTZMAN, S. Problemática da avaliação educacional: excelência acadêmica e maturação institucional. Texto apresentado no "Encontro para discussão da metodologia de avaliação de impacto de programas de investimento em instituições de ensino superior", promovido pelo Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), realizado em Brasília, 7-8 de agosto de 1986.
- SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1977.
- TEJEDOR, F. J. & BLANCO, L. S. La evaluación institucional en el ámbito universitario. **Avaliação**, vol. 2, n. 3, RAIES, Campinas, set. 1997.
- THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: Sader, E. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- TRINDADE, H. Projeto de avaliação institucional da ANDIFES. *Educación superior y sociedad*. UNESCO - CRESALC. v. 5, n. 1 y 2, 1994.
- _____. A avaliação institucional das universidades federais: resistências e construção. **Avaliação**. Campinas, ano I, n. 1, 1996.
- VELLOSO, J. (org.) **Uma política para o ensino superior**. Documento de trabalho. São Paulo: NUPES, 1993.
- VICENTE, B. A. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Biblioteca de la Universitat de Barcelona, 1995.
- VIEIRA, S. L. Concepções de qualidade e educação superior. **Pro-Posições**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1 (16), 1995.
- ZAINKO, M. A. S. Educação superior no Brasil: a avaliação institucional como condição para seu desenvolvimento. **Educ. Bras.** Brasília: CRUB, v. 15, n. 30, 1993.
- _____. A avaliação universitária: utopia ou requisito da modernidade. **Educación superior y sociedad**. UNESCO - CRESALC. v. 5, n. 1 y 2, 1994.