

# Uma Análise do Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil<sup>1</sup>

VICENTE DE PAULA ALMEIDA JÚNIOR\*

Recebido: 15/02/05

Aprovado: 20/02/05

\* Doutor em Educação pela Unicamp/FE. Professor universitário. Consultor Especialista em Avaliação Institucional MEC/Inep/UNESCO.

**Resumo:** Propomos, neste artigo, uma análise sobre o processo de formação ou elaboração das políticas de avaliação da educação superior no Brasil entre os anos de 1983 a 1996. A partir da leitura de alguns documentos oficiais e à luz do referencial de Análise da Política, demonstramos que esse processo desenvolve-se em etapas bem determinadas, a saber, construção, formulação e implementação da política. Contudo, apontamos que essas fases não ocorreram de modo linear. Ao contrário, foram complexas e contraditórias. Como consequência, a fase de implementação descartou e desconsiderou as propostas, experiências construídas e formuladas anteriormente pelo conjunto da comunidade universitária, MEC e sociedade organizada.

**Palavras-chave:** avaliação da educação superior, políticas de avaliação, construção e formulação da agenda, implementação da política, tendências em avaliação.

**Abstract:** It is the purpose of this article to analyze the process of elaboration and implementation of the Brazilian higher education evaluation policies during the period between 1983 and 1996. Based on the reading of some official documents and based some Political Analysis referents, we demonstrate that this process develops in well-defined phases, namely, construction, formulation and implementation of policies. We point out, however, that these phases do not follow a linear order. To the contrary, they follow a complex and contradictory trajectory. As a consequence, the implementation phase did not consider and discarded the proposals and experience previously formulated by the university community, the Ministry of Education and organized society.

**Key words:** evaluation of higher education; evaluation policies; implementation of evaluation policies; evaluation trends.

---

<sup>1</sup> Este texto é parte da tese de doutorado defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/Unicamp em fevereiro de 2004, com adaptações.

## Introdução

Neste texto, propomos uma análise sobre o processo de formação das políticas de avaliação para a Educação Superior no Brasil – construção e formulação da política. A análise sobre o processo de implementação (1995-1996) será objeto de um próximo artigo. A expressão ‘processo de formação’ corresponde aos momentos ou fases pelas quais se constitui determinada política. A expressão ‘políticas de avaliação’ refere-se ao conjunto de propostas e ações governamentais destinadas a avaliar as instituições e definir a relação delas com o Estado. Por sua vez, ‘construção da agenda’ e ‘formulação da agenda’, são denominações que correspondem aos momentos iniciais do processo de formação de políticas públicas e sociais, isto é, às fases pelos quais determinados problemas passam ou entram para a lista (agenda) de prioridades e metas governamentais (VIANA, 1987).

A importância dada pelo nosso estudo às primeiras etapas do processo de formação das políticas de avaliação para a educação superior, embora mencionado também a de implementação, deve-se à possibilidade de compreendermos como certas propostas conseguem se sobressair e obter prioridade em detrimento de outras no processo de elaboração das políticas avaliativas.

O estudo desse processo não é comumente analisado pelos pesquisadores ligados ao tema. Isso porque não se dispõe de instrumentos de análise para o seu exame. Encontramos, contudo, em diversos trabalhos nacionais, uma preocupação em estudar a avaliação com a intenção de compreender as suas diferentes concepções e tendências, o seu impacto no âmbito das instituições universitárias, além de estudos que examinam a avaliação aplicada em situações concretas, isto é, os resultados por ela aferidos sobre um determinado programa, sistema, currículo, instituição ou grupo de alunos de um curso.

Examinamos o processo de elaboração das políticas de avaliação da educação superior brasileira entre o período de 1983, ano em que aparece nos documentos oficiais a preocupação com a avaliação da educação superior, até 1996, ano em que se consolida a aplicação do modelo avaliativo definido pelo MEC.

Desse modo, demonstramos que, a partir das primeiras discussões sobre a avaliação da educação superior no país (início dos anos 80) até a sua constituição como pilar principal da agenda da política educacional (anos 90), o processo de formação da política destinada a avaliar as instituições circunscreve-se em alguns momentos ou fases.

Classificamos a primeira fase da avaliação da educação superior no Brasil como sendo o período de construção da agenda (1983-1992), o espaço de cons-

tuição da lista de problemas que chamam a atenção do governo. A segunda fase, formulação da política (1993-1995), caracteriza-se pelo espaço político de trocas, conflitos e poder. Fase em que se elaboram no Brasil concretamente as alternativas ou propostas de avaliação. Finalmente, a terceira fase, interpretada pelo nosso trabalho como sendo a fase de consolidação ou implementação da proposta governamental (1995-1996), caracteriza-se pela criação de mecanismos de avaliação por parte do MEC, entre eles, o Exame Nacional de Cursos (ENC), promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

O processo de elaboração de uma determinada política começa pelo seu nível ou grau de identificação do problema, justamente, a fase da construção da agenda.

A fim de estudarmos esse processo de acordo com o referencial da Análise de Política e a partir da leitura de alguns documentos<sup>2</sup>, definimos algumas categorias de análise, entre elas:

- *Processo da Política*
- *Atores da Política*
- *Relações de poder*
- *Enfoque da política*

O processo da política consiste na conjuntura, contexto ou situações (da realidade ou contexto social) que influenciam a sua elaboração, ou seja, os motivos concretos que “forçam” ou “desencadeiam” a entrada de determinado assunto ou tema na lista de problemas a ser discutido pela agenda governamental.

Os atores da política designam os participantes ativos (atores governamentais e atores não-governamentais) envolvidos no processo de formação de uma dada política. Como sabemos, a conjuntura, as crises e os indicadores socioeconômicos são necessários, porém insuficientes para forçar o ingresso de determinado assunto ou tema na agenda. O status de agenda depende também do processo de seleção estabelecido pelos grupos de especialistas, cujos critérios dependem da viabilidade técnica, da aceitação pelos grupos e pelo público e da força de consenso que mobilizam.

2 A adoção desse referencial deve-se, sobretudo, à possibilidade de entendermos (i) o campo de disputa entre os diferentes atores sociais envolvidos nesse processo e (ii) compreendermos a predominância das propostas implementadas pelo MEC em detrimento das propostas dos atores ligados às instituições universitárias. Vale observarmos também que os documentos selecionados estão ligados às instituições universitárias. Vale observarmos também que os documentos selecionados estão ligados às instituições universitárias. Ver ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. *O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)*. Campinas, SP: [s.n.], 2004. (Tese de Doutorado)

Outra categoria de análise utilizada é as relações de poder, estabelecidas para fazer prevalecer os interesses dos atores envolvidos no processo. Esse item nos leva a um exame mais focado no tipo de rede de poder que caracteriza os atores que participam no processo de elaboração da política e nos tipos de recursos (constitucionais, jurídicos, organizacionais, financeiros, políticos ou de informação) utilizados por eles; e como tais recursos interferem no jogo entre os atores e na sua dinâmica, ou seja, como os recursos interferem na tomada de decisões e no poder de dominação na escolha de determinada política em detrimento de outra.

Por último, o enfoque da política avaliativa especifica a perspectiva ou tendência de avaliação proposta para a educação superior. A análise desse aspecto é de suma importância, porque revela a visão predominante de avaliação à qual estão atrelados os atores envolvidos no processo.

O Quadro 1 antecipa, de modo didático e sintetizado, os pontos que examinamos e os resultados encontrados nas fases em que se configuram o processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, no período compreendido entre 1983 a 1996. Nas seções seguintes analisamos cada fase em particular.

QUADRO 1. ANÁLISE DAS FASES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Fases da Política/ Categorias de Análise	Construção da Agenda (1983-1992)	Formulação da Política (1993-1995)	Implementação (1995-1996)
<b>Processo da Política</b>	Crise da educação superior (gestão e função das instituições)	Crise da educação superior (qualidade educacional)	Crise da educação superior (Mercado educacional)
<b>Atores da Política</b>	Tensão entre atores	Entendimento entre atores	Predomínio de atores representantes dos órgãos governamentais
<b>Relações de Poder</b>	Relações (redes) difusas	Relações (redes) políticas	Relações (redes) intergovernamentais
<b>Enfoque da Política Avaliativa</b>	Técnico-burocrático e Participativo	Participativo	Técnico-burocrático

## 1. FASES DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

### 1.1. Construção da agenda da avaliação (1983-1992)

Por que a avaliação da educação superior entra para a agenda governamental nos anos 80?

O processo de elaboração de uma determinada política começa pelo seu nível ou grau de identificação do problema, justamente, a fase da construção da agenda. Conforme o grau de atenção que determinado problema desperta nos atores sociais envolvidos no processo de elaborar a política, podemos classificá-la em três tipos: não-governamental ou sistêmica, governamental e de decisão. A primeira contém a lista de assuntos que há anos são preocupação do país, sem, porém, despertar o interesse do governo; a segunda contém assuntos que merecem a atenção do governo; a última contém a lista dos problemas a serem especificados e decididos.

A análise dos documentos que situamos nessa fase da elaboração da política nos faz afirmar que a agenda da avaliação no Brasil se caracteriza pelo tipo de “agenda de decisão” (KINGDON, 1984. Apud VIANA, 1996). Isso porque todos os documentos relacionados no período (1983-1992) elaboram um diagnóstico que é considerado o problema da educação superior no país. Em outras palavras, especificam o problema a ser tratado e discutido.

O problema que os documentos especificam está direcionado para a questão da “crise” da educação superior no Brasil. Esta crise é um dos motivos ou uma das razões pelas quais o tema da avaliação entra para a agenda governamental. A percepção dela, porém, varia entre os atores sociais envolvidos no processo.

A leitura de dois documentos bastante expressivos nessa fase, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983)<sup>1</sup> e o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES (1986)<sup>2</sup>, nos permite perceber o significado da crise da educação superior.

Ao propor a avaliação das características e as condições em que se realiza a atividade universitária, o Grupo Gestor de Pesquisa do PARU afirma na introdução do documento:

---

3 Criado pela Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz, o PARU foi formalizado pelo Conselho Federal de Educação em 1983, com o apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e coordenado pela Comissão do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O documento foi redigido pelo Grupo de Trabalho (Grupo Gestor da Pesquisa) constituído, em sua maioria, por membros da comunidade universitária com objetivo de debater e explicitar as características e as condições nas quais as atividades acadêmicas têm sido desenvolvidas.

4 Criado pelo MEC em fevereiro de 1986, pelo então Ministro da Educação Jorge Bornhausen, tinha o intuito de dar continuidade ao debate sobre a reformulação do ensino superior e encaminhar medidas legais.

“a consciência dos sérios problemas hoje vividos pela educação superior brasileira tem indicado a necessidade de que sejam pensadas estratégias para seu aperfeiçoamento. Tanto os órgãos responsáveis pela definição da política de educação superior quanto os dirigentes de instituições acadêmica têm sugerido que o caminho para a formulação de novas estratégias passa por uma **profunda e sistemática avaliação** das condições em que se realiza a prática acadêmica, quer nos dias atuais, quer na trajetória seguida desde a mudança deflagrada em meados da década de sessenta.” (p.14, grifo nosso)

Podemos observar, no PARU, que a denominação de crise ou “sérios problemas” da educação superior se traduz na questão da democratização da gestão (participação dos docentes, discentes no poder interno e na gestão dos assuntos políticos, financeiros e institucionais), do acesso (distribuição dos benefícios da educação superior aos diferentes segmentos sociais de forma democrática) e das atividades da educação superior junto à sociedade (funções que as instituições universitárias desempenham na sociedade, formação de profissionais, produção e disseminação do conhecimento). De fato, ao examinarmos as áreas e sub-áreas temáticas para estudo e debate definidas no documento, encontramos:

1 – **Gestão** das instituições

- Poder e tomada de decisão
- Administração acadêmica;
- Administração financeira e financiamento;
- Política de pessoal.

2 – **Produção e disseminação** do conhecimento

- Ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior;
- Interação entre instituições de ensino superior e comunidade (p.86, grifo nosso).

A questão do acesso indica, de acordo com os resultados do PARU descritos por Belloni<sup>5</sup> (1986: 58), oportunidade mais elitizada nas instituições superiores públicas que nas privadas. No que tange à democratização da gestão, os resultados indicam pouca participação dos professores e estudantes em órgãos colegiados, o que limita o poder em decisões relevantes, por exemplo, em rela-

---

<sup>5</sup> Achemos apropriado mencionar os resultados descritos pela professora Isaura Belloni, pelo fato de compor o Grupo Gestor de Pesquisa do PARU, além de participar como uma das coordenadoras do Programa.

ção aos recursos financeiros e prioridades acadêmicas e em relação a uma nova concepção de Universidade no que diz respeito às demandas sociais (Ibid.,p.58).

Por fim, sobre a discussão do papel ou funções da educação superior na sociedade, destaca-se o pouco comprometimento das instituições universitárias com relação às soluções de problemas sociais do país. Resultado que revela a “velha” discussão do modelo ensino-pesquisa das instituições de educação superior<sup>6</sup> (BELLONI, 1986: 58-59).

Considerando as suas características (baseado em levantamento e análise da realidade por meio de estudos, debates e pesquisa), estratégia e etapas de seu desenvolvimento (baseado em estudos com o objetivo de avaliar comparativamente todo o sistema da educação superior, e específicos, com o objetivo de examinar algumas particularidades do ensino superior), bem como os protagonistas principais de sua execução (predominância de atores ligados à comunidade universitária), o PARU se configura como um Programa de pesquisa para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior. Nele não aparecem, no entanto, indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições. Isso explica em parte o porquê de sua curta duração (vigora somente até 1984) e falta de apoio político do MEC para continuar se desenvolvendo.

O Relatório produzido três anos mais tarde por um grupo interno no Ministério da Educação (MEC), o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES (1986) ressalta, como o PARU, em sua parte introdutória, o “sentimento de crise na universidade brasileira” (p.02).

Este sentimento diz respeito ao “quadro crítico” descrito em 1985 pelo então Ministro da Educação Marco Maciel ao propor uma “Comissão de Notáveis”, constituída pelo Presidente José Sarney: má remuneração dos professores; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidades das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino priva-

Diferentemente do conteúdo expresso no PARU, um dos itens do Relatório do GERES, intitulado *Autonomia e Avaliação*, expõe a proposta para que sejam os representantes dos órgãos governamentais os principais atores do processo de avaliação.

<sup>6</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre o modelo que associa ensino e pesquisa das instituições de educação superior no Brasil desde a Lei da Reforma Universitária (1968) até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), consultar MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Campinas, SP: [s.n.], 2001. (Tese de Doutorado)

do; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas e pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Diferentemente do conteúdo expresso no PARU, um dos itens do Relatório do GERES, intitulado *Autonomia e Avaliação*, expõe a proposta para que sejam os representantes dos órgãos governamentais os principais atores do processo de avaliação. Além disso, o texto defende a avaliação em duas linhas, a de desempenho institucional e a de qualidade dos cursos, como instrumento para a alocação de recursos. Eis um trecho do documento:

“A proposta do GERES é que o **processo de avaliação seja conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC**, que já está adotando as providências iniciais nesse sentido. O processo deverá contemplar duas vertentes básicas: a da **avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos**. Embora inteiramente relacionados, esses dois enfoques na realidade são complementares e se utilizam de parâmetros distintos. Dado o interesse de dar prioridade ao **controle social da utilização de recursos públicos**, o processo deverá iniciar-se com vistas a avaliação das instituições federais de ensino superior, estendendo-se progressivamente às demais instituições do sistema. Contudo, no que se refere à avaliação da qualidade dos cursos poder-se-á, desde logo, considerar instituições de qualquer natureza em cada área do conhecimento” (p.09, grifo nosso).

Façamos algumas observações sobre o trecho citado. Este relatório já esboça uma proposta de exame nacional de cursos, cuja implementação vem ganhar realidade em 1995-1996 com o “Provão” (DIAS SOBRINHO, 2003). Isso se confirma, também, por outra citação: “o GERES em consonância com o Relatório da Comissão Nacional e as várias das contribuições a ele encaminhadas pelas Sociedades Científicas e Profissionais, propõe que o controle social seja feito a partir de um sistema de avaliação de desempenho” (p.09), onde “todos os alunos formados em determinada área do conhecimento (ou amostra deles) são submetidos a testes padronizados, que permitem aferir o quanto sabem. Este é, possivelmente, o melhor indicador de desempenho dos cursos” (GERES, 1986).

Outra observação: a discussão em torno dos recursos utilizados pelas instituições públicas, em particular dos custos das instituições federais, coincide com a formulação de políticas notadamente restritivas pelo Estado a partir dos anos 80.

Neste período, de acordo com Meneghel (2001), o Governo Militar, reduz drasticamente os recursos destinados ao MEC e ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Essa redução, somada à recessão econômica que se agrava

ainda mais com a crise mundial de petróleo em 1979, reflete-se fortemente nos investimentos em educação. Com base no ano de 1973, os dados indicam que os recursos para as universidades, em 1978, diminuem em 32% em valores reais e, em 1980, 43% (BOAVENTURA, 1980. Apud MENEGHEL, 2001: 201). E os gastos do MEC com Ciência e Tecnologia (C&T) passam de 54%, em 1976, para 27% em 1981. (DAGNINO, 1985. Apud MENEGHEL, 2001: 201). Por isso, a autora citada afirma que

“O discurso sobre a Universidade neste período evidenciava que esta deixara de ser ‘fator de desenvolvimento’ para tornar-se um peso para o Estado que a financiava. O fracasso do projeto ‘Brasil-Potência e o fim da crença no desenvolvimento tecnológico autônomo levaram consigo a idéia de que a instituição acadêmica poderia contribuir para a mudança de cenário de um país tão marcado por desigualdades sociais. Diante da crise de recursos e das críticas à atuação das Universidades (feitas tanto no interior quanto fora do MEC), o governo acenava com significativa mudança de postura: corte de recursos, fim da gratuidade em instituições públicas e da indissociabilidade ensino e pesquisa” (2001: 201).

Por fim, uma terceira observação: a questão da qualidade de todas as instituições, estendida a todas instituições de qualquer natureza, aponta, na verdade, para a questão da expansão desordenada das instituições privadas no país.

As estatísticas demonstram que, em vinte anos, de 1960 a 1980, as matrículas de todo o sistema da educação superior crescem 480,3%; nesse período, somente as matrículas no setor privado aumentam 843,7% (MEC, 1996). Entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplica, passando de 20 para 64 (MEC, 1996).

Podemos pensar que, a partir desses dados e em comparação com o trecho extraído anteriormente do documento do GERES, ao mesmo tempo em que as políticas governamentais formulam ações para a “abertura” do sistema (diversificação e diferenciação), criam mecanismos de controle para o seu crescimento. Na educação superior brasileira, esses mecanismos de controle são comumente chamados de “avaliação de qualidade”<sup>7</sup>, quando na realidade se assemelham mais com o tipo de “controle de mercado” aos moldes de uma visão empresarial. Concordamos com Meneghel (2001), quando afirma que

“Repetiu-se, portanto, um fenômeno anteriormente verificado nas décadas de 40 e 50, quando escolas privadas de IIº grau tornaram-se, do dia para a

7 Uma discussão sobre a questão da qualidade no campo educacional encontra-se no texto de GENTILI, Pablo, A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, capítulo 4.

noite, faculdades. Cidades de pequeno porte e sem professores qualificados, com estímulo do Governo Federal em termos de financiamento e sem controle do CFE quanto às normas de funcionamento, montaram cursos de ensino superior em prédios totalmente sem infra-estrutura, como laboratórios e biblioteca. E, como a lógica do setor privado persegue o lucro, esta expansão desembocou em um grande número de cursos e instituições: a) sem pesquisa – que exigiria investimentos sem previsão de retorno/lucro; b) sem qualidade – dada a rapidez com que era permitida a abertura de cursos e escolas. A precariedade do crescimento alavancado por este setor, portanto, equacionou o problema da falta de vagas transformando-o em outros: instituições fragmentadas e sem condições mínimas de funcionamento, além de docentes despreparados para a função” (MENEGHEL, 2001: 161).

No mesmo período em que o GERES propõe o seu programa de reformulação do ensino superior, a Associação Nacional de Docentes (ANDES) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) enviam ao MEC projetos substitutivos, o que desencadeia uma ampla discussão, em nível nacional, sobre a avaliação e interrompendo o programa proposto pelo GERES. Da discussão resultam três posições, a do Governo, a dos Reitores e a dos Docentes.

As posições tanto de uns como de outros não consolidam uma proposta consensual de avaliação da educação superior do país. Mesmo sem esse consenso, o MEC inicia um estudo em 1988 sobre os custos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Um ano mais tarde, com o apoio do British Council, o governo promove, em Brasília, o Seminário “Institutional Evaluation in Higher Education” para debater o tema da avaliação. Período em que (1987-1988) várias universidades, como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP), entre outras, esboçam seus próprios processos de avaliação (LEITE, 1997: 10).

No início de 1991, o Ministério da Educação divulga a Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior (“Projetão”). Nele se apresenta a idéia do ensino pago, dado que, segundo o diagnóstico da proposta, as universidades públicas privilegiam basicamente as classes mais abastadas da sociedade. Segundo Fávoro e Vogt (1991: 171), essa proposta é alvo de discussão e repúdio não apenas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como por parte de cientistas e educadores durante a 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)

Em síntese, no contexto em que surge – crise econômica mundial, esgotamento do modelo militar brasileiro nos anos 80, redução de gastos com a educação, expansão do sistema – a construção da agenda da avaliação no Brasil é marcada pela tensão entre as posições críticas às instituições públicas por parte

de grupos que compartilham o projeto militar em sua fase final e da resistência dos grupos envolvidos no processo de redemocratização do país (DIAS SOBRINHO, 2003: 72).

Em consequência, o debate entre os participantes ativos do processo de construção da agenda (atores governamentais e não-governamentais) sobre o papel da avaliação e a percepção que eles têm sobre a “crise” da educação superior, se divide entre a visão da avaliação como estratégia para “resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados” e como forma de resposta às críticas levantadas contra as instituições públicas, na “tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização” (BELLONI et al. Apud BALZAN, DIAS SOBRINHO, 1995: 88-89).

Temos assim, de um lado, a avaliação de enfoque “técnico-burocrático” (MACDONALD, 1991) para controlar as instituições. Os objetivos são a hierarquização das instituições, instrumentalização para a distribuição de recursos, credenciamento e prestação (contábil) de contas. Para esse enfoque, as fontes de valores são as autoridades administrativas e os destinatários as agências governamentais. A titularidade da avaliação pertence à administração central. O papel do avaliador se resume a controlar. Os principais métodos utilizados nessa perspectiva de avaliação são os testes objetivos, e os seus conceitos-chaves são a eficiência, competitividade e utilidade (Apud RODRIGUES, 1998; DIAS SOBRINHO, 2003).

De outro, avaliação de enfoque “participativo” (MACDONALD, 1991), como forma de fortalecer a autonomia da comunidade acadêmica. Os objetivos básicos deste são conhecer a instituição, melhorar a sua qualidade e prestar conta à sociedade das atividades exercidas pela instituição na comunidade. Para esse tipo de avaliação, as fontes de valores derivam da própria comunidade universitária e os destinatários são as instituições educativas. Sendo assim, a titularidade da avaliação pertence à comunidade acadêmica e o avaliador desempenha o papel de educador. Os principais métodos utilizados resultam de uma combinação entre instrumentos quantitativos e qualitativos, cujos conceitos-chaves são a participação, cooperação e democracia (Apud RODRIGUES, 1998; DIAS SOBRINHO, 2003).

Todavia, a despeito dessa tensão, os atores nomeados pelo *Alto staff* da administração (como é o caso da “Comissão de Notáveis” e GERES) têm peso maior em relação aos atores da comunidade universitária na definição dos problemas que compõem a pauta de discussão da agenda.

Dado sua visibilidade na rede ou teia de relações e os recursos políticos de que dispõem, como a autoridade legal (poder de representação), o acesso natural à publicidade (status público) e experiência com a atividade política, os re-

presentantes ligados à esfera governamental (atores visíveis) influenciam consideravelmente a construção da agenda. Isso aparece, por exemplo, no GERES, cuja proposta, diferentemente do PARU, expressa a intenção de ser “conduzida” pela SESU/MEC:

“Embora conduzido pela SESU/MEC, o sistema de avaliação utilizará amplamente a **colaboração** da comunidade acadêmica, através das Comissões de Especialistas de Ensino, constituídas naquela Secretaria para cada área do conhecimento, e de outras comissões de **consultores** que serão mobilizados para essa finalidade” (GERES, 1986, grifo nosso).

Mesmo sendo um participante ativo no processo de construir uma política, a comunidade universitária, por sua vez, é constituída de atores não-visíveis na fase de construção da agenda. Dado que seus recursos são os organizacionais (infra-estrutura institucional, departamentos, institutos de pesquisas) atuam a médio e longo prazo. Sua ação, por isso, desenha-se, nessa fase, no plano da colaboração, estudo ou reflexão dos assuntos. E, às vezes, igualmente aos grupos de pressão, bloqueiam ou rejeitam certos assuntos ou propostas. Temos como exemplo a rejeição da comunidade universitária à forma de avaliação utilizada para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros, caso da desastrosa “lista dos improdutivos” de Goldemberg (1988).

O amplo número de participantes, interesses conflitantes e recursos desiguais, mostram que as redes ou teias de relações que se estabelecem entre os atores no campo da avaliação, nessa fase da política, são “difusas” (VIEIRA, 2003) e instáveis. Conseqüentemente, as posições e funções dos atores no processo, bem como as regras estabelecidas entre eles, não se consolidam e mudam conforme a necessidade ou pressão ou conforme as relações de poder. Podemos apontar as seguintes características para as relações entre os participantes ativos (atores governamentais e não-governamentais) neste processo: participação de um grande número de atores; ausência de um consenso e presença do conflito; interação fundada mais na consulta do que na negociação; relações desiguais de poder nas quais numerosos atores podem ter poucos recursos, pouco acesso e algumas alternativas.

As características desse tipo de rede, indicadas acima, mostram os obstáculos que alguns programas, propostas ou projetos, enfrentam para se efetivar. Muitas vezes, eles são implantados, adquirem existência no cenário da educação, portanto, *status* de agenda, mas nem sempre são implementados, ou seja, efetivamente executados ou delineados conforme o planejado. Esse descompasso, ao mesmo tempo em que corresponde às “regras do jogo”, dificulta também o avanço das políticas para além do plano da intenção. Isso explica a cons-

tatação dos atores ligados ao tema do porquê da avaliação, durante os anos 80, não encontrar meios para poder se configurar enquanto proposta de abrangência nacional. É o que percebemos a partir da leitura dos documentos mencionados e do contexto em que eles se situam, como o PARU e o GERES.

Esquemáticamente apresentamos, no Quadro 2, o comentário feito anteriormente acerca da fase da construção da agenda da avaliação, para em seguida tratarmos da fase de formulação da política. Obviamente, como todo esquema, expomos simplificações ou reduções de uma realidade muito mais concreta e, por isso mesmo, bem mais complexa. Contudo, pode nos remeter à reflexão do sentido e significado das políticas avaliativas.

QUADRO 2. ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA AGENDA DA AVALIAÇÃO

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL		
FASE OU MOMENTO DO PROCESSO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESULTADOS
CONSTRUÇÃO DA AGENDA	Processo da Política	Crise da educação superior (democratização do acesso e da gestão; expansão e privatização do sistema; redução dos recursos no setor)
	Atores da Política	Tensão entre atores representantes dos órgãos governamentais e comunidade universitária
	Relações de Poder	Relações difusas, emprego de recursos políticos (representantes dos órgãos governamentais) e recursos organizacionais (comunidade universitária).
	Enfoque da Política Avaliativa	<u>Técnico-burocrática</u> : controlar, hierarquizar, instrumentalizar a distribuição de recursos, credenciamento, prestação (contábil) de contas e <u>Participativa</u> : conhecer a instituição, melhorar a qualidade, prestar contas à sociedade das atividades exercidas pelas instituições.

## 1.2. Formulação da Política (1993-1995)

Durante os anos 80, o tema da avaliação adquire *status* de agenda. Sabemos que existem algumas razões para isso ocorrer. Na seção anterior, apontamos apenas duas. A primeira tem relação com o contexto ou conjuntura social,

denominado de processo da política. É esse processo que, muitas vezes, favorece ou não o ingresso de certos assuntos na lista de prioridades da agenda governamental. Em nossa realidade, por exemplo, a avaliação obtém visibilidade na educação superior como instrumento para direcionar a distribuição de recursos públicos a partir da crise econômica mundial, esgotamento do modelo militar, redução de gastos com a educação e expansão do sistema.

Explicamos também que somente esses fatores não são suficientes para motivar a entrada de alguns temas na pauta governamental. Por isso, apontamos uma outra razão, relacionada aos atores da política. Assim, quanto maior o nível de definição e especificação pelos atores sociais do problema a ser discutido, maior é a probabilidade de despertar a preocupação e o interesse para compor a pauta governamental. Dado o diagnóstico sobre a crise educação superior no Brasil (gestão, democratização e de função) os diferentes atores (governamentais e não-governamentais) elegem a avaliação como sendo a principal pauta de discussão no cenário universitário brasileiro.

Contudo, se existe o consenso sobre qual é o problema da educação superior no país e o contexto em que ele emerge, não se pode dizer o mesmo com relação à elaboração de uma resposta ou proposta comum, portanto, consensual, para solucionar o problema e para sair do plano da intenção. Os relatos, a seguir, o primeiro do Secretário do MEC e o segundo do professor Dilvo Ristoff, ambos apresentados no I Seminário Nacional do PAIUB (1994), ilustram o que acabamos de afirmar:

“A avaliação institucional das Universidades é um tema em discussão no Brasil, há alguns anos. Reconhecida como uma necessidade por todos os setores envolvidos com a vida universitária (dirigentes, docentes, discentes, sindicatos e governo) encontrava, entretanto, uma grande resistência por parte das Instituições de Ensino Superior. No plano do discurso, a avaliação era uma questão consensual. Não obstante, a sua operacionalização esbarrava nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação de recursos financeiros. Isto se aplica, principalmente, às Universidades Federais. Cabe destacar que este não é o único fator de resistência à avaliação. Mas sem nenhuma dúvida, tanto na esfera do discurso como da prática, este era o argumento substantivo e capaz de mobilizar vários setores, evitando que o processo fosse implementado. Embora iniciativas isoladas já estivessem em curso, era fundamental tornar a avaliação um processo nacional e irreversível.”(Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Secretário de Educação Superior do MEC/1994)

“O Movimento Docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional do Docentes do Ensino Superior (ANDES). Saí para o meu doutorado em 1983; voltei ao país em 1987 e a impressão que tive foi de que nada havia acontecido no país com relação a esta bandeira. Parecia ter ficado dobrada e guardada em algum baú de sótão. Soube, depois, que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) gastou muito dinheiro em reuniões internacionais, que trouxe muitos especialistas estrangeiros ao país, que enviou muita gente em vista a universidades americanas e européias, mas a verdade é que, para as pessoas como nós, envolvidas com os afazeres diários da vida acadêmica, pouco resultado se viu.” (Dilvo Ristoff, Membro do Comitê Assessor do PAIUB/1994)

A falta de consenso decorre das relações desiguais de poder e dos recursos diferenciados existentes entre os atores sociais no processo de construir a política. Por conseqüência, as posições dos atores no campo da avaliação são demarcadas de forma antagônica, favorecendo determinada concepção ou enfoque da política avaliativa em detrimento de outra. É o que expomos no processo de construção da agenda, quando situamos duas perspectivas de avaliação. Uma baseada no controle para instrumentalizar a distribuição de recursos e outra focada na participação para conhecer e melhorar a qualidade do trabalho educativo.

Depois que o tema da avaliação entra para a agenda, ela é formulada, especificada e gerada no âmbito de um processo decisório pelos tomadores de decisão. Esse processo ocorre no Brasil quando a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais – ANDIFES apresenta, em 1993, uma proposta para a avaliação para as universidades.

Ainda nesse ano, a Secretaria de Educação Superior do MEC institui, após o recebimento da proposta da ANDIFES, uma Comissão Nacional da Avaliação para propor o sistema brasileiro de avaliação. Essa comissão, formada por vários representantes da comunidade acadêmica (Reitores das Universidades Federais, Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, Associações das Universidades Particulares e Confessionais) e por um Comitê Assessor (constituído por especialistas indicados pelas universidades), resulta na elaboração de um Documento Básico – Proposta Nacional para a institucionalização do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. A partir, então, do Documento Básico elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação (1994), esboçamos algumas características da fase de formulação da política de avaliação. Os resultados expostos no Quadro 3 sintetizam a nossa explicação.

## QUADRO 3. ANÁLISE DA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL		
FASE OU MOMENTOS DO PROCESSO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESULTADOS
Formulação da Política	Processo da Política	Crise da educação superior (qualidade da educação superior)
	Atores da Política	Entendimento entre os atores representantes dos órgãos governamentais e comunidade universitária.
	Relações de Poder	Redes políticas, emprego de recursos organizacionais (comunidade universitária).
	Enfoque da Política Avaliativa	<u>Participativa</u> : conhecer a instituição, melhorar a qualidade, prestar contas à sociedade das atividades exercidas pelas instituições.

Com relação aos processos da política, a nossa análise mostra que a política de avaliação é formulada com base no mesmo diagnóstico elaborado durante a fase de construção da agenda – a crise da educação superior. Na fase da agenda, a crise vincula-se com a questão da gestão e função das instituições. Por isso a necessidade de mecanismos de avaliação para medir a eficiência das instituições. E, quanto maior a eficiência, nessa ótica, maior a capacidade de alocar recursos públicos.

Na fase da formulação da política, o foco passa a ser a qualidade do trabalho educativo. Pode-se apontar que a referência à qualidade aparece também na fase da construção da agenda. No entanto, no processo de formulação da política ela não se vincula à questão da eficiência para alocar recursos, prestação (contábil) de contas e desempenho individual de cursos e programas. De acordo com o Documento que selecionamos, a qualidade das atividades desenvolvidas pelas instituições se coloca como um processo

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

No que diz respeito à participação dos atores no processo de formulação de política, notamos “a intensa participação dos seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados, traduzidos em medidas ao aperfeiçoamento da instituição” (p.55). Esta participação dos atores é resultado do entendimento estabelecido entre eles no período em torno de uma mesma proposta avaliativa. Percebemos a partir dos relatos abaixo:

“Um tema, objeto de tantas controvérsias, é assimilado pela comunidade universitária, pelo consenso que se estabeleceu entre Universidades e MEC. Este é, sem dúvida, um grande salto de qualidade na vida universitária nacional”. (Rodolfo Joaquim Pinto da Luz – Secretário de Educação Superior do MEC, 1994)

“A verdade é que hoje, no presente, vivemos um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural do MEC”. (Dilvo Ristoff – Membro do Comitê Assessor, 1994)

Mas, por que ocorre esse entendimento na etapa de formulação da política? Em primeiro lugar por que, a nosso ver, ela é formulada, ou seja, especificada e gerada no âmbito de um processo decisório pelos tomadores de decisão a partir de um “modelo democrático” (e participativo) (DAGNINO, GOMES, 2002) e não autoritário (e “de gabinete”) como ocorre na fase da construção da agenda. Esse modelo “envolve a utilização do planejamento, e das metodologias normalmente a ele associadas, como apoio ao processo decisório. Sua adoção à risca envolve uma minuciosa definição dos interesses, valores e objetivos de cada um dos atores partidários de interesse e cursos de ação distintos” (DAGNINO, GOMES, 2002: 46-47).

Por isso, no documento da Comissão, os aspectos que caracterizam a sistemática de avaliação da atividade acadêmica são desenvolvidos de acordo com os princípios básicos:

- 1- Adesão voluntária, “aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos”;
- 2- Legitimidade, “reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados”;
- 3- Democracia, “envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.”( p.54)

Em segundo lugar, porque os atores da comunidade acadêmica têm maior peso e poder de convencimento nessa etapa da política. Precisamos lembrar que, ao contrário da fase de construção da agenda, os atores ligados à comunidade acadêmica têm maior visibilidade no processo de especificar uma determinada política.

Além disso, os recursos organizacionais de que eles dispõem, como infraestrutura institucional, departamentos, institutos de pesquisas, lhe permitem atuar

como consultores e pesquisadores no nível de planejar, desenvolver e executar trabalhos altamente especializados a médio e ao longo prazo. Assim, as ações dos atores da comunidade universitária são de suma importância para a elaboração das propostas que, nessa fase, diferentemente da outra, extrapolam meramente o plano da colaboração e discussão dos assuntos da pauta governamental.

...as posições dos atores no campo da avaliação são demarcadas de forma antagônica, favorecendo determinada concepção ou enfoque da política avaliativa em detrimento de outra.

Nesse aspecto, o desenvolvimento de sua atividade se caracteriza por forte integração. Pelo fato de se limitar a um número limitado de participantes, geralmente os mais reconhecidos e de maior prestígio na área, os atores não governamentais (como são os da comunidade acadêmica) possuem consistência de valores ou princípios para a elaboração das propostas, interação freqüente e intensa entre todos os membros da mesma comunidade, consenso acerca do problema a ser solucionado, relações de intercâmbio entre os membros que possuem recursos. Essas características fazem com que se constituam enquanto “comunidades ou redes políticas” (VIEIRA, 2003).

Nas comunidades políticas há um consenso quanto aos interesses, a interdependência é elevada, o número de participantes é limitado e os atores influenciam no processo de regulação. Esse tipo de rede, por ser mais fechada, estável e integrada, constitui uma forma mais forte de coação para a definição e formulação de políticas, cujo resultado é o equilíbrio de forças, onde os membros acreditam num jogo de soma positiva, em que todos ganham (o que não implica que todos se beneficiem no mesmo nível).

Deste modo, prevalece o processo de avaliação de caráter contínuo e sistemático “para promover permanentemente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica” (DOCUMENTO BÁSICO, 1994: 55). Além disso, “não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na **formulação de políticas**, ações e medidas

institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (p.55. Grifo nosso).

Por essas razões, citamos o pronunciamento no IV Seminário Nacional de Avaliação, do Vice-Coordenador do PAIUB – José Dias Sobrinho – registrando o sucesso do programa, que para nós corresponde à fase de formulação da política da avaliação:

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

### Considerações finais

Este texto apresentou uma análise sobre o processo de formação ou elaboração das políticas de avaliação da educação superior no Brasil entre os anos de 1983 a 1996. A nosso ver, esse processo foi marcado por algumas etapas bem determinadas, a saber, construção, formulação e implementação da política. Demonstramos, contudo, que essas fases não ocorreram de modo linear. Ao contrário, foram complexas e contraditórias. Como consequência, a fase de implementação descartou e desconsiderou as propostas, experiências construídas e formuladas anteriormente pelo conjunto da comunidade universitária, MEC e sociedade organizada.

A construção da agenda (1983-1992) consistiu na etapa em que o tema da avaliação entrou para a pauta de interesse governamental. Caracterizou-se pela relação entre a crise da educação superior e o problema de gestão, função das instituições na sociedade. O reflexo disso foi a ausência, nessa fase, de entendimento entre os atores ligados ao processo (representantes dos órgãos governamentais e comunidade universitária) no tocante à elaboração de um proposta comum de avaliação para a educação superior. Na etapa da construção surgiram várias discussões e debates. Mas elas foram tensas. Ao mesmo tempo, polarizadas, dada a pouca simetria nas relações de poder e dos recursos utilizados por eles para fazer prevalecer uma determinada proposta, como por exemplo, a proposta de enfoque técnico-burocrático ou de enfoque participativo.

No processo de formulação da política ocorreu o contrário, embora permaneceu o mesmo cenário – crise da educação superior. No entanto, o foco da crise passou a ser a questão da qualidade. Este artigo não explicou diretamente

o porquê disso. Mas apontou que aquela questão teve relação com o entendimento estabelecido entre os atores governamentais e comunidade universitária na especificação da política, voltada, nessa etapa, para a melhoria de qualidade das atividades desenvolvidas pelas instituições. Além disso, o peso que os atores acadêmicos tiveram na etapa da formulação acabou por convencer e atrair a adesão dos representantes dos setores governamentais na elaboração de uma alternativa para a avaliação da educação superior, o PAIUB.

No tocante ao processo de elaborar uma política, a diferença entre teoria e prática decorre, muitas vezes, da ausência de definição de algumas questões (de natureza política, filosófica, ética e pedagógica) entre os atores relacionados ao processo, sejam eles atores governamentais ou não: educar preparando para a cidadania ou para o mercado; educar para a formação ou informação; defender os interesses públicos ou privados na educação; elaborar políticas para centralizar ou descentralizar; padronizar ou diferenciar o sistema de nível superior; regular ou avaliar a qualidade das instituições.

Como as respostas para essas questões, nas relações sociais, nem sempre são duais ou reduzidas ao mundo do “isto ou aquilo”, procuramos mostrar que elas variam de acordo com a posição dos atores e a sua concepção de avaliação; variam, ainda, conforme as relações diferenciadas de poder e recursos estabelecidos entre eles em determinado campo. Isso faz compreender porque, no processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, uma política avaliativa adquire certo predomínio numa determinada etapa na rede ou teia de relações sociais.

## Referências Bibliográficas

### Livros e Periódicos

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: emancipação e regulação. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso com a avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: COSTA, M.J. Jackson (org.). **Avaliação institucional e o desafio da universidade diante de um novo século**. Belém: UFPA, 1997. pp.17-34.

CATANNI, A.M., OLIVEIRA, J. F. de, DOURADO, F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J., RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: **Cipedes-Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Edu-**

**cação Superior**. Campinas, SP, n.1, pp.7-21, jun.1998. Separata da Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v.3,

DAGNINO, R., GOMES, E. O processo decisório na universidade pública brasileira: uma visão de análise de política. In: **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.7, n.4, pp. 43-70, dez.2002

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação** : políticas educacionais e reformas da educação superior São Paulo:Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José, BALZAN, N. C.(orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. pp.07-86.

DIAZ BARRIGA, A. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas. In: **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.7, n.2, pp. 09-28, jun. 2002

GENTILI, Pablo, A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo, A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo , Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, cap.4.

GOERGEN, Pedro. A avaliação Universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.2, n.3, pp. 19-23, set. 1997.

HABERMAS, Jürgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, pp.111-130, jan/abr.1993. Conferência pronunciada no Instituto Alemão de Lisboa em 30.03.1987. Trad. João Barreto.

KROTSCH, P. El proceso de formación e implemantación de lãs políticas de evaluación de la calidad de la educación superior em la Argentina. In: Yarzabal, L, RUIZ, R. (Orgs.). **Evaluar para transformar**. Caracas: IESALC-UNESCO, 1999.

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

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

NEAVE, Guy, VAN VUGHT, Frans A. **Prometeo Encadenado: estado y educación en europa**. Barcelona: Gedisa, 1994.

RISTOFF, D.I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. In: ESTRELA & NÓVOA (orgs.).**Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar(org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. Cap.2.

SILVA JÚNIOR, J. dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANA, Ana L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 2, n.30, pp.05-43, mar-abr. 1996

## Documentos

- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU. Brasília, 1983.
- RELATÓRIO DA COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - “Por uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Brasília, 1985
- RELATÓRIO DO GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GERES, Brasília, 1986.
- PROPOSTA PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA DO SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN (1986).
- DOCUMENTO CONCLUSIVO DA XLII PLENÁRIA DO CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS – CRUB Brasília, 1986.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., 1995.
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB). Documento Básico. In: **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.1, n.1, pp.54-59, dez.1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Reforma Universitária (relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto 62.937/68). Brasília, 1984.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. A avaliação do ensino superior (subsídios para discussão). Brasília, 1996. pp.01-10.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Exame nacional de cursos (Documento Básico). Brasília, 1996.

## Teses e dissertações

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação institucional: considerações sobre algumas tendências teórico-metodológicas em curso na educação superior brasileira**. Campinas, SP: [s.n.], 1998. (Dissertação de Mestrado)

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Campinas, SP: [s.n.], 2001. (Tese de Doutorado)

VIEIRA, Ana Cláudia. **Contribuições teóricas para a análise da integração vertical da indústria citrícola**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2003. Cap. 1. (Tese de Doutorado).