

Que Lugar Ocupa a Qualidade nas Recentes Políticas de Educação Superior?

VALDEMAR SGUISSARDI**

Recebido: 08/06/06

Aprovado: 17/07/06

** Professor Titular da Unimep e Titular aposentado da UFSCar

Resumo: Este texto visa identificar que lugar ocupa a *qualidade* nas políticas recentes de educação superior, tanto nos países centrais, quanto, em especial, no Brasil. Para fazê-lo, examina-se a legislação recentemente aprovada, tendo como pressuposto e pano-de-fundo a recuperação histórica de diferentes acepções do conceito de qualidade e de sua proeminência, sob o signo da competitividade e empregabilidade, nas políticas de educação superior da maioria dos países do mundo. Dá-se especial destaque à relação que o novo fenômeno da qualidade mantém: a) com os desdobramentos da reestruturação produtiva recente, da mundialização do capital, do redesenho do poder econômico-político global e da *re-semantização* ideológica; e b) com indicadores ou índices de expansão da cobertura do sistema, na forma como esta tem ocorrido; de aumento ou redução do financiamento estatal das IES públicas, das dimensões do quadro docente e de seus vencimentos, do grau de exigência em relação à qualificação e aos regimes de trabalho docente nas IES em geral.

Palavras-chave: Qualidade; Estado Avaliador; Qualidade e Educação Superior.

Abstract. The present text intends to identify what place *quality* occupies in the recent policies for higher education in the central countries, but especially in Brazil. To do so, the recently approved legislation was analyzed having as its backdrop the historic recovery of different acceptations of the concept of quality and its prominence, under the sign of competitiveness and employability in the higher education policies in most countries of the world. Special emphasis is given to the relation that the new phenomenon of quality maintains with: a) the unfoldings of the recent productive restructuring, of the globalization of capital, of the redrawing of global economic and political power and of the ideological re-signifying; and b) the indicators of the expansion of the coverage of the system, in the way it has happened; of the increase or decrease of state financing for public higher education institutions, of the dimensions of the teaching staff and its income, of the level of exigency in relation to qualification and the teaching load regimens in the higher education institutions in general.

Keywords. Quality; Evaluative State; Quality and Higher Education.

* Comunicação apresentada no Simpósio “Políticas de Ensino Superior e Qualidade do Ensino”. XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife/Pe – UFPE – 23 a 26 de abril de 2006

Trata-se de uma doença do momento, a doença da Qualidade? O vírus Q parece haver afetado e contaminado o mundo inteiro, de norte a sul, de leste a oeste. Ou trata-se de uma nova religião? Qualidade escrita com letra maiúscula e com toda uma nova casta de altos sacerdotes servindo à sua avaliação? Ou será moda falar a linguagem da Qualidade?

(A. I. Vroeijenstijn, 1996)

Introdução

Doença, religião, moda ou algo ainda mais sério, a *qualidade* é um fato. Sua presença no cenário internacional da educação superior pode ser medida pelo número de *sites* da Internet onde se pode encontrar a expressão *Quality Assurance in Higher Education*, por exemplo: segundo o mecanismo de busca *Google.com*, em 23/02/06, esse número era de cerca de 97.000...¹ Diante do fato *qualidade* e da proposta deste Simpósio, que se vincula ao tema central do XIII Endipe, é oportuno perguntar-se desde já de que qualidade se trata – sem pretensão a uma definição precisa, impossível e talvez inútil – e que lugar ocupa nas recentes e atuais políticas de educação superior em países centrais e em nosso país.

A tendência atual é a de associá-la a **avaliação** e/ou a **acreditação**, o que envolve necessariamente o Estado, isto é, o chamado *Estado Avaliador*. Mas se associa também e de forma ostensiva a **competitividade** e **empregabilidade**. Preliminarmente, é necessário contextualizar o fenômeno da qualidade em geral e na educação superior e verificar como, neste caso, tem se traduzido em estratégias e práticas em nível nacional ou supranacional nas últimas décadas.

Independentemente do conceito de qualidade próprio dessas ações adotadas em numerosos países, em especial nos que mais avançaram na integração regional, como

¹ Pela ordem, os primeiros cinco endereços: 1) *ENQA - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*; encontra-se também em sua versão francesa (www.enqa.net/ e www.enqa.net/files/BergenReport210205.pdf); 2) *The Center for Quality Assurance in International Education, located at the National Center for Higher Education in Washington* (www.cqaic.org/); 3) *European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education* (www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/); 4) *HEFCE - Higher Education Funding Council for England - Quality Assurance Agency for Higher Education Universities UK - Standing Conference of Principals* (http://www.hefce.ac.uk/pubs/HEFCE/2001/01_45.htm); e 5) *HEFCE - Higher Education Funding Council for England - Information on quality and standards in higher education - Final report of the Task Group* (http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/2002/02_15.htm);

os da União Européia, é importante explicitar algumas das razões que explicariam sua emergência e, portanto, dessas políticas e práticas.

Antes mesmo da compreensão de seu sentido, semântico e político-institucional, pode-se levantar certo número de questões que ajude a compreender o fenômeno da *qualidade* na educação superior, com as suas atuais acepções ou conotações, e os desafios que ele impõe: 1) em que contexto da reestruturação produtiva, da mundialização do capital, do redesenho do poder econômico-político global e da *re-semantização* ideológica está ele ocorrendo? 2) que relação existe entre *qualidade* e indicadores ou índices: a) de expansão da cobertura do sistema, na forma como esta tem ocorrido; e b) de aumento ou redução do financiamento estatal das IES públicas, das dimensões do quadro docente e de seus vencimentos, do grau de exigência em relação à qualificação e aos regimes de trabalho docente nas IES? 3) como se apresenta a questão da qualidade na legislação aprovada recentemente (*PAIUB, ENC/Provão, SINAES, ProUni, Inovação Tecnológica, Parceria Público-Privada*, etc.) e no anteprojeto de lei da Reforma Universitária (3ª versão, de julho de 2005)?

A tendência atual é a de associar a qualidade à **avaliação** e/ou à **acreditação**, o que envolve necessariamente o Estado, isto é, o chamado *Estado Avaliador* e, de forma ostensiva, a **competitividade** e **empregabilidade**.

Somente depois de entendida sua emergência nos países centrais e nos da periferia e semiperiferia é que fará sentido a identificação e o exame do lugar que ocupa – a qualidade – nas recentes e atuais políticas públicas de educação superior no Brasil.

1. Qualidade e *qualidade*

Qualidade é daqueles termos polissêmicos, ou *camaleônicos*, que mimetizam significados e *cores* do contexto que os produz ou que condiciona sua existência. Se isto é verdade, não há melhor caminho para acerrar-se de seu sentido senão o de perscrutar os interesses e contradições em jogo na sua origem, evolução e consolidação. Isto é válido tanto no campo da produção, quanto no da política, da cultura e, no caso presente, da educação superior.

Para colocar desde já um pano de fundo, repita-se Thayer: “Nada acontece fora da economia global e da ordem transcultural que a acompanha.” E isto a começar pela “... soberania das nações e dos sujeitos [que] está circunscrita no neocosmopolitismo da economia transnacional” (2002, p. 124).

A qualidade no ensino, na pesquisa, no fazer universitário, não é algo novo nem alheio à vida universitária, nunca tendo deixado de ser objeto de cuidados, em espe-

cial das boas universidades através do tempo. E isto sempre se traduziu na imagem pública que foram construindo, enquanto respondiam às necessidades do Estado (em seus pólos público e privado) e das elites hegemônicas; na proeminência de seus ex-alunos ou na relevância de suas descobertas científicas.

Entretanto, nas últimas décadas, um fato novo chama atenção: a frequência com que o termo e a noção de qualidade se fazem presentes, tanto em planos, programas e documentos oficiais, quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais. Este fenômeno se torna mais visível (e preocupante) quando, como quase-panacéia universal para os males da gestão organizacional e da baixa capacidade **competitiva** dos “produtos”, toma conta do mundo empresarial e transborda para os em geral acrílicos espaços educacionais, inclusive sob a esdrúxula denominação de *Qualidade Total*. Aliás, são passados poucos anos da forte vigência desse aparente modismo.² Viviam-se o auge do *toyotismo* industrial, do famoso *just in time*. A qualidade, nesta conotação estreita que se transfere para o mundo acadêmico do ensino e da pesquisa, tem origem na organização empresarial, como tantos estudos já o demonstraram (Silva Jr, 1995; Bonilla, 1997). Com Taylor e outros na década de 1920, e Deming e outros mais, na década de 1940, nos Estados Unidos, buscava-se, mediante técnicas estatísticas, revelar ou atingir a qualidade dos produtos conforme critérios definidos pelas próprias empresas. Mas é na crise do Estado do Bem-Estar nos anos sessenta, setenta e oitenta do século passado que a questão da qualidade, seja nos moldes empresariais, seja com o sentido de responsabilização pública das instituições, irá ter presença destacada no cenário educacional e, no caso, da educação superior.

Navarro, funcionário do BID (Banco Interamericano para o Desenvolvimento), referindo-se às mudanças necessárias na educação superior latino-americana, destaca a relação entre *competitividade* internacional e a eficácia como elementos de uma das acepções de qualidade:

La estrecha relación entre los imperativos actuales de **la competitividad internacional y la eficacia de los sistemas educativos** ha traído consigo el reconocimiento de la necesidad de efectuar cambios sustanciales en la educación superior de América Latina (1998, p. 11; grifos nossos).

Na Europa, o fim da Guerra Fria, a crise da social-democracia e o recrudescer da competição internacional em todas as áreas, máxime frente aos EUA, fazem tam-

2 “A educação não escapou à euforia e ao entusiasmo da *Pedagogia da Qualidade* e da *Gestão da Qualidade Total*. Na esteira do PBQP, o Estado, através do MEC, criou a Coordenadoria do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade. No âmbito da sociedade civil, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), algumas instituições comunitárias de ensino e produção, juntamente com o Governo do Estado de São Paulo, subscreveram uma “Carta de Princípios” recomendando a observância dos postulados de um *Programa de Qualidade*” (Silva Jr, 1995).

bém da universidade um campo de lutas e disputas inusitadas. Tanto a acelerada expansão desse nível de ensino, quanto as dificuldades de seu pleno financiamento pelo Fundo Público, somadas às teses (neoliberais?) articuladas no âmbito da teoria do capital humano, e disseminadas pelo Banco Mundial, sobre o menor retorno dos investimentos em educação superior do que na educação básica³, e sobre o ensino superior como bem antes privado que público⁴, constituir-se-iam nas principais razões da emergência da *qualidade* como questão de Estado, isto é, do *Estado Avaliador*. Outro fato: ao mesmo tempo em que o Estado abre mão de sua responsabilidade quase exclusiva pela manutenção e expansão/massificação do sistema, será em nome dos interesses das elites e da classe média – que precisam manter valorizados seus títulos –, que esse Estado assumirá gradativamente um maior grau de regulação e controle desse sistema. Disto decorre a rápida adoção de processos de avaliação ou de garantia de qualidade, a começar pelos sistemas nacionais mais competitivas.

Vários estudos⁵ têm demonstrado a redução dos gastos públicos com educação superior nos países da Europa e da América Latina na mesma medida em que são defendidos e implementados programas de avaliação e controle da qualidade via diferentes formatos de avaliação do ensino de graduação, de pós-graduação e da pesquisa.

Schwartzman escrevia há quatorze anos que

A questão da qualidade surge como problema socialmente significativo quando os resultados ou produtos que se obtêm das instituições de educação superior deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam, e, mais, quando a frustração contínua dessas expectativas começa a se tornar insustentável (1992, p.13).

Enfatize-se que a expectativa dos diferentes grupos e setores deve ser entendida também como a dos governos nacionais e regionais, dos organismos financeiros multilaterais, e dos grandes conglomerados e corporações econômicas transnacionais. Todos têm interesse na *qualidade* da universidade, entre outras razões porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação do capital. Destaque-se também que a falta de correspondência entre os “resultados ou produtos” e as “expectativas dos diferentes grupos e setores” pode dever-se à baixa *qualidade* dos primeiros ou ao aumento das expectativas dos segundos, ou, ainda, à combinação em diferentes graus dos dois. Por que mudaria a *qualidade* dos “resultados ou produtos” e por que aumentam as expectativas, eis duas questões centrais neste debate.

3 WORLD BANK. (1986) e WORLD BANK. (1994).

4 WORLD BANK/D. Bruce Johnstone (coll. Alka Arora and William Experton). (1998).

5 SGUISSARDI, Valdemar. (2005); CABRITO, Belmiro Gil. (2004); CORBUCCI, Paulo R. (2004); MEEK, V. Lynn. (2004); SGUISSARDI, Valdemar. (2001); e WILLIAMS, Gareth. (1997).

Talvez a segunda seja a mais pertinente, no contexto em análise, porque o re-
ceituário neoliberal, endossado pelo do *Consenso de Washington*, sintetizando *reco-*
mendações e propostas dos organismos financeiros supranacionais (FMI, BM, BID,
OMC, etc.), orientou ou repercutiu as profundas mudanças na produção (reestruturação
produtiva), com desdobramentos na reforma dos Estados nacionais, na competição
internacional, inter-empresas, inter-instituições e, em especial, na estrutura do em-
prego, tendo como pano de fundo a mundialização do capital. O desemprego estrutu-
ral tornou-se um fato de extrema relevância para os que não têm alternativa de quali-
ficação e capacitação profissional além da universidade. Daí, relacionar-se qualidade
do ensino a empregabilidade é apenas um passo.

2. Garantia pública de qualidade

Antes de prosseguir, são necessárias algumas precisões sobre como a questão
da qualidade, tanto em termos de excelência de meios e resultados, e de satisfação de
expectativas, quanto de sua caricatura – a *Qualidade Total* – é re-introduzida, silenci-
osa ou estrepitosamente, na universidade.

Adolfo Stubrin (2005), em recente e bem fundamentado estudo⁶, apresenta um
histórico dos mecanismos nacionais de *garantia pública de qualidade* no contexto
da internacionalização da educação superior. Estes mecanismos visariam à *garantia*
pública de qualidade para as instituições e os diplomas por elas outorgados.

Desde o século XIX, nos EUA e Canadá, quando da combinação das formas
tradicionais de instituições de educação superior – *colleges* e *schools* – com a recém-
chegada nova forma de universidade de pesquisa, a humboldtiana, criam-se agências
zonais (a *New England Association of schools & colleges, Inc.*, em 1885, por exem-
plo), que tinham por função “evaluar, mediante acadêmicos expertos, y acreditar en
forma periódica ante el público y las comunidades académicas que todas las
instituciones encararán la educación superior con los recursos y las características
académicas que se consideren indispensables” (2005, p. 10). A partir dessa data, as
associações profissionais criam agências nacionais para avaliação e credenciamento
periódico dos programas e cursos de formação profissional para assegurar níveis
mínimos de qualidade dos diplomas expedidos.

Na Europa, a universidade, diferentemente do que ocorreu nos EUA e em parte
na Inglaterra, teve seu desenvolvimento atrelado ao Estado e, por isso, também desde
o século XIX, com a modernização estatal centralizadora, adaptou-se às exigências
da burocracia oficial. A marca dessa vinculação ao Estado era o reconhecimento
estatal “por tempo indeterminado”, tanto para o funcionamento das instituições como
para o de seus cursos, e isto se constituía no “mecanismo nacional de garantía públi-

6 “Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior” (STUBRIN, 2005).

ca de calidad vigente” (2005, p. 11). Esta vinculação ao Estado garante a uniformidade dos currículos por carreiras nacionais, dotações orçamentárias e uma carreira nacional do corpo docente – funcionários públicos nacionais.

Destaca Stubrin que existiriam, *grosso modo*, duas matrizes de mecanismos nacionais de garantia pública de qualidade: a) a matriz “centrada en el Estado”, que decorre de autorização e reconhecimento indeterminado (no tempo) de instituições e diplomas; e b) a matriz “centrada en la sociedad”, que decorre de avaliação e reconhecimento periódicos de instituições e cursos de formação profissional. (2005, p. 11).

A difusão em nível mundial desses mecanismos, para além da área da *Commonwealth*, deu-se principalmente na última década do século passado. Na França, por leis de 1984 e 1989, buscou-se “la adaptación de las técnicas norteamericanas de la evaluación externa periódica de las universidades por parte de equipos de académicos independientes, que emiten ante la sociedad un dictamen sobre la marcha de las actividades académicas”. (2005, p. 11-12). Não se trataria de um reconhecimento institucional estrito, mas de informações atualizadas para o público interessado – estudantes, pais, docentes –, para autoridades e para a própria instituição avaliada.

No caso brasileiro, é lembrado o da CAPES, para o nível da pós-graduação *stricto sensu*, que pouco tempo após a institucionalização desse campo (final da década de 1960) põe em prática um processo de avaliação externa (pelos pares da comunidade acadêmica) que garante o credenciamento e credenciamento periódico dos programas de mestrado e doutorado e a validade nacional dos diplomas expedidos. Isto justificaria as altas inversões financeiras oficiais e teria estimulado a expansão e a inserção internacional dos envolvidos.

O que tem ocorrido, em geral, nos países de matriz *estatocêntrica*, é a adoção desses mecanismos de avaliação e credenciamento periódicos como “complemento y no como sustituto de su mecanismo nacional de garantía pública de calidad” (2005, p. 12). Reforçariam o credenciamento estatal e/ou estimulariam áreas prioritárias.

A justificativa para a adoção centralizada de mecanismos de avaliação e credenciamento seria a necessidade de resolver os problemas de controle e qualidade decorrentes da expansão rápida e desordenada de instituições e cursos.

A experiência de avaliação e credenciamento nos países da América Latina, incluindo o Brasil, segundo Stubrin, é marcada por duas orientações, que às vezes se associam e às vezes se contrapõem: a) avaliação com função educativo-reflexiva, sob a lógica acadêmica e visando à melhoria da aprendizagem ou do fazer acadêmico-científico; e b) avaliação como controle, sob a lógica burocrático-formal da administração pública, visando à validade legal dos diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional. O autor conclui que, embora exista a preocupação de legitimar a primeira orientação em certos casos, tem prevalecido a segunda, isto é, a garantia da qualidade em lugar da sua melhora (2005, p. 13).

3. Internacionalização da educação superior e a questão da qualidade

É no contexto da internacionalização da educação superior que se dá a reestruturação do sistema e o implemento da avaliação e do controle da qualidade.

Segundo Stubrin, a internacionalização da educação não se daria de forma linear. Seria como um torvelinho “en el que se entrecruzan diversas corrientes”, entre as quais: as ações de organismos mundiais de educação e cultura, como a UNESCO, e de organismos financeiros multilaterais, como o Banco Mundial (“com sus prestamos negociados com base en su concepción sobre prioridades y herramientas para el desarrollo”); a formação de blocos de Estados da mesma região (MERCOSUL; União Européia); acordos de livre comércio e salvaguardas, como os da OMC (GATT, TRIPS e GATS; este sobre comércio e serviços como a educação superior); a irrupção de elites globais que, com base em serviços financeiros, deslocam-se além fronteiras, utilizando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) e otimizando a rentabilidade, como provedores de educação superior com fins lucrativos; o funcionamento de redes universitárias e derivados, que multiplicam ações e intercâmbios internacionais; e, finalmente, a circulação internacional, organizada ou espontânea, de docentes, pesquisadores, “heredera del cosmopolitismo de la universidad originaria y del carácter desinteresado, universal y comprometido con el conocimiento que caracteriza a las comunidades científicas” (2005, p. 14).

Neste âmbito, a União Européia, que mais tem avançado na integração regional, é que irá definir “la educación superior como una área de política comunitaria para contrarrestar el poderio académico de las universidades norteamericanas” (2005, p. 15).

Foi em 25 de maio de 1998, 800º aniversário da Sorbonne, que os Ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram a *Declaração da Sorbonne*, com propósito de harmonizar os diferentes sistemas de educação superior da Europa. Em 19 de junho de 1999, os Ministros de Educação de 29 países assinaram a *Declaração de Bolonha* que tem por objetivo central a construção da Área Européia de Ensino Superior. Visando maior mobilidade, empregabilidade dos diplomados e a competitividade do sistema europeu, busca-se a inteligibilidade e comparabilidade dos graus conferidos pelos diferentes sistemas europeus de ensino superior. Aos poucos todos os países tenderiam a adotar padrões bastante uniformes de estruturação dos graus acadêmicos, isto é, em dois ciclos – graduação, de no mínimo três anos, e pós-graduação, compreendendo mestrado e doutorado.

As declarações de Praga (maio, 2001), Berlin (set., 2003) e Bergen (maio, 2005) deram seguimento às proposições de Bolonha, tanto no sentido da harmonização, quanto no da adoção de mecanismos comuns de avaliação e reconhecimento institucionais. Na *declaração de Bergen*, aprovam-se os padrões e diretrizes para assegurar a qualidade elaborados pela ENQA (*European Association for Quality*

Assurance in Higher Education)⁷ e propõe-se a utilização nos processos de avaliação do parecer dos pares, além de criar-se um *Registro Europeu de Agências para a Garantia da Qualidade*.

Tendo como mote a competitividade⁸ da economia e, por extensão, do sistema europeu de ensino superior, as expressões *quality assurance*, gestão da qualidade e garantia da qualidade são largamente utilizadas em todos os documentos, em especial no elaborado pela ENQA e aprovado em Bergen, em maio de 2005, e que se intitula *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Está posta a questão da qualidade e de seu controle, aparentemente mais do que sua melhora, e implementa-se uma série de mecanismos nacionais e supranacionais de suposta *garantia pública*. Por outro lado, o exame de uma pequena amostra do conteúdo dos 97.000 sítios da Internet, acima referidos, onde se fala de *quality assurance* na educação superior, revela o quanto os conceitos de qualidade, de garantia de qualidade, e as práticas a eles associadas são controversos. Neste contexto e com o fim de discuti-los são criadas redes acadêmicas e administrativas internacionais, tais como: *American Association for Higher Education Assessment Fórum*, a *Assessment Conference* (Indianópolis, US) e a *International Conference on Assessing Quality in Higher Education* (Morosini, 2001, p. 2).

Além do *Standards and Guidelines for Quality Assurance...*, da ENQA, talvez o mais significativo documento, a indicar a força deste fenômeno da *garantia da qualidade*, seja o *European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education*, encontrável no endereço eletrônico da *ESIB - The National Unions of Students of Europe* (1ª ed., 2002), que congrega cerca de cinquenta uniões estudantis do continente.⁹

7 ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Trad. Francesa : CNÉ. (2006) *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*). Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education.

8 Ver em especial a questão da *competitividade* como principal referência das *estratégias* definidas no Conselho Europeu de Lisboa, de 23-24 de março de 2000, em cujo documento oficial, conhecido como *Estratégia de Lisboa*, lê-se: "A União atribuiu-se hoje um novo objetivo estratégico para a próxima década: tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social." No mesmo documento: "A passagem para uma economia digital e baseada no conhecimento, impulsionada pela existência de novos bens e serviços, constituirá um poderoso motor para o crescimento, a competitividade e a criação de empregos".

9 Em suas 80 páginas encontram-se: a) um glossário sobre termos e expressões como *quality*, *quality assurance*, *quality control*; *quality enhancement*; *quality assesment*; *quality audit*; *standards*; *quality culture*; e *accreditation*; b) cinco capítulos tratando, entre outros temas, de *The Origins of Quality Assurance in Higher Education*, onde se destacam suas origens empresarial e sua passagem para o campo educacional (*The Business of Quality Assurance*)¹⁰ e em que, candidamente, se diz como as

No nível internacional, para o interesse deste estudo, seriam importantes, se houvesse espaço, principalmente as experiências da Argentina, do Chile e do México.¹⁰

4. Emergência da *qualidade* e seu lugar nas políticas de educação superior no Brasil

A questão da qualidade, da excelência acadêmica, do alcance de objetivos e cumprimento da função social das instituições, nasce com a educação superior no Brasil. Certamente foi objeto de maiores preocupações quando de momentos cruciais da implantação da universidade brasileira, seja nas experiências da UDF, da USP ou da UnB, dadas as motivações político-acadêmicas que estiveram na sua origem; seja no movimento pela Reforma Universitária, como uma das Reformas de Base, na passagem dos anos 50 para os 60 do século passado. O “modelo” universitário brasileiro de então foi alvo de profundo questionamento: não responderia às exigências de seu tempo. Mas, assim como o nacional-desenvolvimentismo, frustrou-se o projeto de uma universidade nova.

A Reforma Universitária de 1968, com seus vezos modernizadores, de racionalização, de eficiência e produtividade, estabeleceu um novo padrão de qualidade. É a universidade emulando a empresa privada, racionalmente administrada, buscando o máximo rendimento com o menor volume de recursos e avaliada em termos de custo/benefício (Cardoso, 1989, p. 17).¹¹

No contexto da internacionalização da economia brasileira, em posição subalterna ou dependente, dão-se os primeiros e decisivos passos para a introdução da universidade privada *stricto sensu* no país, que, depois, irá assumir a posição hegemônica atual no nível das matrículas de graduação. A qualidade do ensino resultaria desta situação e das novas formas de controle administrativo e político-ideológico impostas pelo regime militar-autoritário.

organizações não-comerciais, isto é, as instituições educativas podem se beneficiar das lições aprendidas pelos negócios (2002, p. 9); da *Quality Assurance at a European and International level*; das *Local Dimensions – students involvement in QA (How do students take part in the quality assurance process? What are the best methods of positive involvement?)*; e do *Future of Quality Assurance (What challenges and developments lay ahead for QA?)*.

10 Ver para os casos: 1) da Argentina: KROTSCH, Pedro. (2001); MOLLIS, Marcela. (2002); MOLLIS, Marcela. (Org.). (2003); e SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. (2004); 2) do Chile: ALLARD N., Raúl. (1993); e ALBORNOZ, Mario E. (1993); 3) do México: FRANCO, Lilia Pérez y CABELLO, Claudia Cárdenas. (1998); GÓMEZ, Roberto Rodríguez. (2004).

11 Para esta revisão histórica da emergência da questão da qualidade na educação superior no Brasil, recorre-se a extratos do texto “Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior”, de SGUISSARDI, Valdemar. In: _____. (Org.). *Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 41-70.

Diante das mudanças econômicas, passados os momentos otimistas do *milagre econômico*, a classe média viu reduzidas suas chances de sobrevivência e ascensão social e recorreu ao ensino superior. Entretanto, logo se daria conta da inflação dos valores de seus títulos e credenciais acadêmicos, passando a exigir melhoria da qualidade do ensino.

A década de 1980 vê a insatisfação aprofundar-se. As bandeiras neoliberais do Estado mínimo, a desestatização (reprivatização) de setores (estratégicos ou não) da economia e a privatização de serviços públicos essenciais, como os da saúde e da educação, entram em cena. A palavra de ordem: submetê-los à lógica do capital para garantir-lhes *racionalização* e *eficiência*, sinônimos de *qualidade*. Troca-se a democratização pela modernização.

Como constata Lima & Afonso (1993, p. 34), não se anula o discurso da democratização; efetua-se sua reconversão subordinada à nova ideologia, com ganhos simbólicos e legitimação. É a nova semântica da modernização, “que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados”.¹²

Com base na “tese”, hoje derrotada (Cf. resultados Relatórios do “Provão” e Censos do IBGE recentes), de que a universidade pública brasileira beneficiaria, mais que a universidade privada, os ricos, as elites, e no argumento da sua perda de prestígio perante a sociedade exigiu-se o aumento de eficiência e produtividade do sistema público sob ameaça de corte de verbas e de imposição do estatuto da “autonomia”, expressão utilizada para significar “privatização”.

É nesse contexto que, a partir de 1985, com as *Comissões de Alto Nível* (Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior e Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior - GERES), no dizer de Cardoso, *despenca* de fato sobre a universidade a questão da avaliação (1989: p. 9), isto é, da *qualidade*.¹³

Com os mesmos argumentos que em meados de 1980 também eram utilizados em países líderes da União Européia – “... a avaliação da qualidade assumiu também uma função pública. A comunidade externa passou a exercer pressões sobre as instituições de ensino superior para que prestassem contas da qualidade de seus serviços e dos recursos nelas alocados. Muitos governos (...) dispendo-se a dar mais autonomia

12 A propósito do fenômeno do “sequestro” e da “re-semantização” de linguagens, no caso específico da *Filosofia da Qualidade Total*, cf. ASSMANN, Hugo. “*Pedagogia da Qualidade*” em Dabate. Texto apresentado no Seminário Temático no III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 22-23, maio, 1994, especialmente Cap. 2, “A onda ‘Pedagogia da Qualidade’ e sua forte chegada ao Brasil”, p. 29-34. Cf. também seu texto encaminhado para a 17ª Reunião Anual da ANPEd, 23-27.10.94, Caxambu-MG, “Ética, Educação e Sistemas Auto-Reguladores: notas sobre o sujeito ético na economia de mercado mundializada”, p. 1.

13 Antes dessas duas Comissões, no início dos anos 1980, teve vida breve, por falta de maior interesse oficial, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Cf. DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior*. S. Paulo: Cortez, 2003, p. 72-73.

às instituições, exigindo em contrapartida a garantia da qualidade” (Vroeijenstijn, 1996, p. 17) –, defendeu-se aqui a necessidade e obrigatoriedade da avaliação da qualidade como direito social: “...a universidade tem obrigação de dar resposta à ‘sociedade’ (...), quem paga tem direito”. A este respeito comenta Limoeiro Cardoso:

O argumento é muito distante da concepção de educação como um bem que é direito de todo cidadão. Se o critério fosse o da cidadania, ter-se-ia que indagar sobre o conteúdo da produção universitária e sua compatibilidade com as prerrogativas próprias da cidadania, com seu rol de direitos a respeitar e de necessidades a atender. Muito longe disto está a proposta oficial de avaliação. (1991: 15).

Para justificar a adoção de processos avaliativos de qualidade recorria-se ainda, na década de 1980 e início dos 90, a argumentos como: a) o consenso na comunidade universitária quanto a sua importância (sem qualquer referência ao tipo de avaliação, a quem solicita, para que finalidade, etc); b) as atividades universitárias “não podem mais ser desenvolvidas a qualquer custo”; c) sem avaliação não se pode “conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas”; d) a necessidade de “romper a entropia interna das universidades”.

De fato havia a convicção generalizada, como princípio, quanto à necessidade da avaliação. Não havia, porém, acordo quanto às respostas às questões *o quê, como, quando, e a quem compete avaliar*. Além do que, as propostas de avaliação da qualidade universitária sempre andaram associadas à idéia de auditoria e punição, sendo natural a resistência e a autodefesa dos envolvidos.

- Duas noções de qualidade

Mais uma vez aqui se põe a necessidade de acerrar-se do conceito de *qualidade*. Neste sentido, as noções de qualidade defendidas por Limoeiro Cardoso, no início dos anos 1990, têm plena validade (1991). A primeira, na ótica empresarial, identificar-se-ia com *eficiência e produtividade*, e teria inspirado propostas, na década de 1980 e mesmo após, de implemento, pelo Estado, de poucas instituições denominadas à época de *universidades de conhecimento* ou *centros de excelência* (por oposição a universidades de *ensino*, sem pesquisa). A segunda seria a *acadêmico-crítica* que, ao se propor integrar ensino e pesquisa em cada instituição de ensino superior e fugir à mera produtividade como medida de desempenho institucional, “toma como eixo norteador a capacidade de produção”, isto é, considera menos o **quanto** se produz, a que velocidade e a que custo, e muito mais **o que se produz**, “certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção”. Em outras palavras,

Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica e sócio-política ou econômica da produção universitária. (...) ...o cerne da questão con-

siste na importância, para a ciência e para a sociedade, do trabalho realizado, avaliado pela comunidade acadêmico-científica, em particular, e pela comunidade em geral (1991: 19).

Freqüentemente, segundo Limoeiro Cardoso, desconsideram-se nas propostas de avaliação da educação superior que: a) a avaliação e o que se avalia – a *qualidade* – ocorrem em condições concretas e específicas de cada instituição; b) avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores; c) não existe avaliação que mereça esse nome se não se avaliarem as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão, etc); e d) a existência de um projeto institucional e de uma política acadêmica é referência básica para qualquer critério ou processo de avaliação. Costuma-se atribuir aos operadores situados no final do circuito do processo educacional “a responsabilidade pela qualidade do produto desse processo e pelo próprio processo” e deixar fora da análise “a política educacional que está na sua origem e que, deste modo, não encontrará lugar nem momento para ser questionada” (1991: 14).

Está posta a questão da qualidade e de seu controle, aparentemente mais do que sua melhora, e implementa-se uma série de mecanismos nacionais e supranacionais de suposta *garantia pública*.

O mesmo se diga em relação aos conceitos de *competência, excelência e produtividade*. Na perspectiva de um sistema de avaliação institucional *acadêmico-crítico*, que supere os limites da reprodução da ordem, a *competência*, por exemplo, deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. De outro modo, “a competência continua sendo peça-chave para a reprodução do *status quo* e a sua conseqüente manutenção legitimada” (Cardoso, 1991: 18).

- O lugar da qualidade nas políticas de educação superior.

Tanto o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB*, a partir de 1993-1994, quanto o *Exame Nacional de Cursos – ENC/Provão*, a partir de 1996, foram momentos destacados desse processo de emergência da busca da *qualidade* na educação superior no Brasil. Aquele, apesar de eventuais críticas à forma como foi concebido,¹⁴ buscava conciliar os interesses do Estado *Avaliador* com os da autonomia universitária.¹⁵ Três anos passados de seu início, 90% das uni-

14 Ver SINDER, Marilene. (2001, p. 77).

15 Sobre esses Programas ver: 1) RISTOFF, Dilvo I. (1994); 2) DIAS SOBRINHO, José. (2002):

versidades do país participavam do Programa, que, na opinião de Dias Sobrinho e Ristoff (2000, p. 102), “conseguiu aproximar-se bastante da concepção de avaliação que as instituições de educação superior entendiam como adequada e necessária”. Este, o *ENC/Provão*, apoiado num exame nacional de final de curso e na *Análise das Condições de Ensino* (ACE) – idéias presentes no Relatório do GERES –, constitui, no dizer de Dias Sobrinho (2003, p. 75), “o núcleo do modelo de avaliação representativo dessa lógica da eficiência do atrelamento da educação ao projeto econômico neoliberal”. O próprio fato de ter sido imposto “de cima para baixo”, contra a opinião majoritária dos dirigentes, docentes e estudantes universitários, representados por entidades como ANDIFES, ANDES e UNE, enquanto oficialmente se desativava o PAIUB, indica bem a mudança de rumos e o significado novo que adquire este Programa, representativo das políticas de educação superior do octênio 1994-2002.

Hoje se vive o início da experiência do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* – *SINAES*, que se propõe a retomar aspectos bem sucedidos do PAIUB – preocupação com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, por exemplo – e evitar a ênfase que o *ENC/Provão* dava aos resultados, à produtividade, à eficiência, ao controle do desempenho e à prestação de contas. Da proposta à Lei e à sua efetivação, sabe-se, podem decorrer diferenças significativas que alguns estudos já começam a apontar¹⁶ e que a análise da experiência em curso eventualmente haverá de revelar.

Cabe aqui, entretanto, destacar que, embora a preocupação com um sistema de avaliação como o *SINAES* seja, *per se*, reveladora do lugar que ocupa a *qualidade* nas políticas de educação superior, ela se constitui num indicador, deste, apenas parcial. Tão ou mais importante é a garantia, pelas políticas de educação superior, daquelas condições efetivas para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão, etc.), sem avaliação das quais, no dizer de Limoeiro Cardoso, o próprio processo de avaliação não merece o nome. Cabe, portanto, perguntar-se sobre o lugar da *qualidade* nas políticas de educação superior que é revelado, primeiro, pelos indicadores e índices de expansão da cobertura do sistema (na forma como esta tem ocorrido), de aumento ou redução do financiamento estatal das IES públicas, das dimensões do quadro docente e de seus vencimentos, do grau de exigência em relação à qualificação e aos regimes de trabalho docente nas IES; e, segundo, pela legislação aprovada recentemente, além do *SINAES*: ProUni, Inovação Tecnológica, Parceria Público-Privada e anteprojeto de lei da reforma universitária.

“Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: construção do modelo e implicações”; DIAS SOBRINHO, José. (2000): “Provão e avaliação educativa”; DIAS SOBRINHO, José. (2003): “Avaliação da Educação Superior” (subcapítulo “Avaliação da educação superior brasileira”); 3) SANTOS FILHO, José Camilo dos. (2000); 4) SINDER, Marilene. (2001); e 5) ROTHEN, José Carlos. (2003).

¹⁶ Ver ROTHEN, José Carlos; SHULZ, Almiro. (2005).

A resposta, quando se analisam esses indicadores e essa legislação aprovada ou como projeto, é que *o lugar da qualidade*, nas políticas recentes de educação superior, é muito pouco significativo, isto é, está muito aquém das necessidades do país. Como se poderia afirmar que as políticas de educação superior nos últimos anos privilegiaram a busca e o aperfeiçoamento da qualidade do sistema, para além da sua garantia em termos de regulação e controle, se a cobertura do sistema - cerca de 10% da faixa etária de 18 a 24 anos, índice que se situa entre os mais baixos da América Latina – tem se concentrado cada vez mais nas instituições privadas e privadas *stricto sensu*, com pior desempenho ou *qualidade*, mesmo quando considerados os escores do *ENC/Provão*? Como se poderia afirmar o contrário, diante: a) da redução dos índices de financiamento oficial às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, de cerca de 1% do PIB para cerca de 0,5% no curso dos últimos 15 a 16 anos? (Sguissardi, 2005); b) da redução em 5% do corpo docente das IFES durante o octênio FHC e da estimativa de, terminado o governo Lula, terem sido contratados apenas 1.350 docentes/ano para as IFES, contra uma proposta do Grupo de Trabalho Interministerial de 2003 que defendia a contratação de 5.100 docentes/ano? c) do tratamento dado à questão salarial de docentes e funcionários das IFES, que, além de um quase congelamento do valor nominal dos seus vencimentos nos últimos 10 a 11 anos, têm tido a necessidade de lutar por reajuste ao preço de sucessivas greves nacionais de mais de 100 dias, criando todo o tipo de percalços para a qualidade do fazer universitário? d) da alta rotatividade do emprego de docentes no setor privado – em especial dos docentes-doutores –, com salários muitas vezes aviltados e na ausência de entidades corporativas para defendê-los?

O exame da legislação recentemente aprovada ou em fase de discussão, embora mais complexo, sugere mais algumas questões diante do contexto em que as leis recentes se movem e são implementadas. O ProUni, além de beneficiar individualmente candidatos que, muitos deles, de outra forma não teriam acesso à educação superior e de fortalecer IES do setor privado, mormente privado/mercantil, traduzir-se-á no médio prazo em maior qualidade do sistema? Houvesse efetiva expansão do ensino noturno nas instituições públicas (nas existentes e nas a serem implantadas) e as mesmas condições de acesso exigidas pelo ProUni, o grau de qualidade não poderia ser outro? As incidências da Lei da Inovação Tecnológica sobre a pesquisa nas universidades, diante do arrocho salarial e ausência de melhores condições de pesquisa, serão benéficas para que tipo de qualidade da educação superior? Serão de fato as pesquisas realizadas neste contexto as que interessam fundamentalmente à universidade e ao desenvolvimento do país ou as que interessariam isoladamente às empresas beneficiárias dessa Lei? Algo parecido se poderia perguntar a respeito da Lei das Parcerias Público-Privadas, em que o dinheiro público será administrado por empresas privadas no campo da educação superior. Conduzirão a maior grau de qualidade no médio e longo prazo essas parcerias e em que acepção de qualidade?

Finalmente, que dizer do anteprojeto de Reforma Universitária? Que se aprovado na forma como se apresentou na sua 3ª versão, de julho de 2005, revelaria um lugar mais significativo para qualidade da educação superior? Para responder a esta pergunta, examinem-se dois elementos centrais, ao lado da previsão de fortalecimento do sistema nacional de avaliação: financiamento e exigências em termos de qualificação e regime de trabalho dos docentes das IES.

Na questão do financiamento público das IFES, pode-se dizer que se verificariam avanços em relação à situação atual, porém, não de forma a recuperarem-se os índices de, cerca de 1% do PIB.¹⁷ Os montantes previstos serão claramente insuficientes diante do déficit acumulado e das metas de expansão previstas de atingir-se, no médio prazo, taxas de matrícula na educação superior que correspondam a 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, destas 40% no setor público. Por outro lado, o veto do Presidente Lula ao artigo 58 da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), publicado no Diário Oficial da União do dia 21 de setembro de 2005, desfez um dos avanços, na área do financiamento. O veto a esse artigo da LDO reduz em cerca de R\$ 1 bilhão o que poderia ser acrescido ao total de recursos previstos para as IFES, tornando sem efeito o que era proposto no item VI do artigo 49 do anteprojeto: exclusão, do montante total que lhes seria destinado, das despesas com ações e serviços públicos de saúde não diretamente ligados ao ensino.

O que poderia contribuir com a qualidade, guardadas as circunstâncias da natureza institucional, são as novas exigências em termos de qualificação e regime de trabalho (dedicação integral) dos docentes nas diferentes formas de organização universitária: universidades, centros universitários e faculdades. Aqui se revelariam alguns avanços significativos, caso o conteúdo dessa 3ª versão do anteprojeto da lei da Reforma Universitária não sofresse mudanças (para *menos*) na sua tramitação no Congresso e na sua sanção presidencial.

Considerações finais

Como se pôde ver, a *qualidade* é um fato tão presente no cotidiano das IES que não mais pode ser ignorado, seja na sua acepção tradicional, de excelência acadêmico-científica, seja nas suas novas e diversas acepções que vão desde as que se conformam à estrita lógica do mercado, da eficácia e da competitividade mercantil, até as que obedeceriam aos critérios da *garantia pública de qualidade*.

Recentemente, na abertura de um Seminário Internacional, promovido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (S. Paulo, abril de 2005), para “fazer o ponto” dos processos de avaliação da educação superior no Brasil, na Argentina e na União Européia, o então Ministro da Educação Tarso

17 Ver. SGUISSARDI, Valdemar. (2005).

Genro verberava os termos com que o Conselho da Europa, de Lisboa, de março de 2000, definia suas estratégias no campo da educação superior, para confrontar-se com o “império americano” e, também neste campo, disputar estudantes (e influenciar seus respectivos sistemas educacionais) dos demais países, especialmente do terceiro ou quarto mundo. Afinal, a educação é mais uma fronteira de disputas comerciais (vide agenda dos AGCS, da OMC) e instrumento de acumulação e hegemonia capitalistas. Diante de muitos representantes da União Européia, questionava o Ministro em especial as palavras de ordem da denominada *Estratégia de Lisboa* que parecem traduzir a acepção de qualidade da educação superior que está no horizonte imediato do sistema unificado, nascido com a *Carta de Bolonha* e que proclama que: “a educação e a formação são consideradas fatores determinantes para construir a **economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo**” (grifos nossos). Criticava o Ministro Tarso Genro o fato de, na Declaração de Lisboa, fazer-se semelhante enunciado, nas suas palavras,

Cabe também atentar, no caso do Brasil, para a ausência de um efetivo projeto de nação soberana, de um modelo de desenvolvimento não excludente nem subalterno e de políticas de educação superior fortalecedoras do pólo público do Estado e da Sociedade.

... sem que essa “competitividade” e esse “dinamismo” sejam concebidos como corretivos da integração assimétrica que a globalização tem balizado, de uma parte, e, de outra, sem qualquer referência concreta que a “competitividade” e o “dinamismo” sejam orientados por uma ética de responsabilidade com o futuro da humanidade”.

Teve toda a razão o então Ministro, pois cabe colocar sob suspeita e questionar qualquer estratégia de desenvolvimento da educação superior e de definição e controle de sua qualidade arquitetada nos países centrais, principalmente quando tendem a fortalecer e prolongar a dominação econômica, política e cultural sobre os demais povos da periferia e semiperiferia. Entretanto, cabe também atentar, no caso do Brasil, para a ausência de um efetivo projeto de nação soberana, de um modelo de desenvolvimento não excludente nem subalterno e de políticas de educação superior fortalecedoras do pólo público do Estado e da Sociedade; ausência que pode estar na origem do lugar tão pouco significativo da *qualidade* nas políticas de educação superior, assim como da inegável presença de concepções de *qualidade* em geral muito funcionais aos interesses dessa dominação e da posição submissa de nosso país no mundo globalizado.

Referências Bibliográficas

- ALBORNOZ, Mario E. (1993). El Sistema de Examinación. La Experiencia Chilena 1981-1991. In: CINDA. *Acreditación universitaria en America Latina: antecedentes y experiencias*. Santiago, Cl: Cinda, 1993, p. 321-327.
- ALLARD N., Raúl. (1993). Acreditación y Evaluación Institucional: la situación en Chile. In: CINDA. *Acreditación universitaria en America Latina: antecedentes y experiencias*. Santiago, Cl: Cinda, 1993, p. 313-321.
- ASSMANN, Hugo. (1994). “*Pedagogia da Qualidade*” em Debate. Texto apresentado no Seminário Temático no III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 22-23, maio/1994.
- _____. (1993). *Qualidade/Qualidade Total: Patranhada Ideológica e Desafio Real (com anexo bibliográfico)*. Piracicaba: UNIMEP, 1993 (mimeo).
- BONILLA, Pablo J. S. (1997). Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?. *Rev. Heuresis*, v. 1, n. 1-2, 1997 (www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-2.html ; capturado em outubro 1998).
- CABRITO, Belmiro Gil. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, 977-997, Especial – Out. 2004.
- CARDOSO, Irene. (1989). A Avaliação Acadêmica e as Fundações. Juiz de Fora, *Cadernos ANDES*, nº 7, p. 07-35, fev./1989.
- CARDOSO, Miriam L. (1991). A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, set. 1991.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, . 677-702, Especial – Out. 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- _____. (2003). *Avaliação – Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- _____; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). (2002). *Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular.
- _____; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). (2003). *Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.

DURHAM, Eunice Ribeiro. (1990). Avaliação e relações com o setor produtivo: novas tendências no Ensino Superior Europeu. *Educ. Bras.* Brasília, v. 12, n. 24, p. 37-64, 1º Sem. 1990).

ENQA. (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Trad. Francesa : CNÉ. (2006) *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*). Helsinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education.

ESIB - The National Unions of Students of Europe. (2002). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. Fonte: <http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/>; capturado em 23/02/06).

FRANCO, Lilia Pérez y CABELLO, Claudia Cárdenas. (1998). La internacionalización de los sistemas de educación superior. Un acercamiento al caso mexicano. *Sociológica*. Ciudad de México, v. '13, n. 36 (Evaluación y reforma de la universidad), p. 253-278, enero-abril de 1998.

GÓMEZ, Roberto Rodríguez. (2004). La educación superior transnacional em México: el caso Sylvan-universsidad del Valle de México. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, 1044-1071, Especial – Out. 2004.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, . 937-961, Especial – Out. 2004.

KROTSCH, Pedro. (2001). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. In: CHIROLEU, Adriana (Org.). *Repensando la Educación Superior*. Rosário, Ar: UNR Editora, p. 43-67.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 44, p. 33-49. abril/1993.

MEC/INEP. (2004). SINAES: da concepção à regulamentação. 2ª. Ed. ampliada. Brasília: MEC/INEP.

MEEK, V. Lynn. (2002). Use of the 'Market' in the Transformation of Australian Higher Education. RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 149-178.

_____. (2004). Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, 1023-1044, Especial – Out. 2004.

MOLLIS, Marcela. (2002). La geopolítica de las reformas de la Educación Superior: el Norte da créditos, el Sur se “acredita”. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 321-358.

_____. (Org.). (2003). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas?* Buenos Aires: Clacso.

MOROSINI, M., C. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface*. Botucatu/Unesp, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

NAVARRO, Juan Carlos. (1998). Una agenda de investigación en educación superior para América Latina: explorando las consecuencias de diversas perspectivas disciplinarias. *Sociológica*. Ciudad de México, v. '13, n. 36 (Evaluación y reforma de la universidad), p. 11-54, enero-abril de 1998.

RISTOFF, Dilvo I. (1994). Avaliação institucional: pensando princípios. *Educación Superior Y Sociedad*, vol. 5, n. 1 e 2, Caracas: Creslac/Unesco.

ROTHEN, José Carlos. (2003). O Vestibular do Provão. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, p. 113-124

_____; SHULZ, Almiro. (2005). SINAES: do documento original à legislação. 28^a. *Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, de 16-19 de outubro de 2005

SANTOS FILHO, José Camilo dos. (2000). Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-181;

SBPC. (2006). SBPC reafirma: autonomia e qualidade do ensino devem estar no centro da reforma da Universidade. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: 27/01/2006, Ano XX, n. 567.

SCHUGURENSKY, Daniel ; NAIDORF, Judith. (2004). Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica. Análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, 997-1023, Especial – Out./2004.

SCHWARTZMAN, Simon. (1992). O contexto institucional e político da avaliação. In: _____ ; DURHAM, Eunice. *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Edusp, p. 13-26.

SGUISSARDI, Valdemar. (1997). Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 41-70.

SGUISSARDI, Valdemar. (2001). *Dearing Report: novas mudanças na educação superior inglesa?* In: TRINDADE, H. *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes ; Porto Alegre: Cipedes, 2001, p. 91-116.

_____. (2005). O financiamento no anteprojeto de lei da reforma universitária. Caxambu, 28^a. *Reunião Anual da ANPEd*, de 16 a 19/10/2005. Sessão Especial “Reformas Educacionais e Financiamento da Educação” (Doc. digital).

SILVA JR, João dos Reis. (1995). Qualidade Total Em Educação: Ideologia Administrativa e Impossibilidade Teórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 203-228.

SINDER, Marilene. (2001). Avaliação Institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira. In: SILVA, Waldeck C. da (Org.). *Universidade e Sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Niterói: Intertexto ; Rio de Janeiro: Quartet, p. 57-103

STUBRIN, Adolfo (2005). Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. Campinas, v. 10, n. 4, p. 9-23, dez.2005.

THAYER, Willy. (2002). *A crise não moderna da universidade moderna*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

VROEIJENSTIGN, A. I.. (1996). Prefácio. In: _____. *Melhoria e Responsabilização: Navegando entre Cila e Caríbdis*. Brasília: CRUB (Estudos e Debates 18).

WILLIAMS, Gareth. (1997). The market route to mass higher education: British experience 1979-1996. *Higher Education Policy*, v. 10, n. 3-4, p. 275-289.

WORLD BANK. (1986). *Financing education in developing countries – An exploration of policy options*. Washington, DC: The World Bank, 1986.

_____. (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC: The World Bank Group, 1994. (Series Development in Practice)

WORLD BANK/D. Bruce Johnstone (coll. Alka Arora and William Experton). (1998). *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*. Washington, DC: The World Bank, 1998.