

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL : AVANÇOS, ALCANCES E LIMITES

**MARIA APARECIDA ARRUDA
PROF.^a DR.^a OLINDA MARIA NORONHA**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por **Maria Aparecida Arruda** e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 01/10/1999

Assinatura: _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

1999

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução.....	07
Capítulo I	
Origem das Universidades Federais e o Contexto Histórico do Surgimento	20
• Evolução Histórica do Surgimento	20
• Origem da Universidade Federal de Viçosa	24
• Breve Histórico da Universidade Federal de Viçosa	30
• Um Breve Relato do Neoliberalismo	43
Capítulo II	
A Avaliação Institucional como Estratégia de Gerência das Instituições Educacionais: implicações quanto à legislação, as estruturas organizacionais e sua forma de gestão – a matriz teórica do Banco Mundial.....	49
• A Legislação e o Processo de Avaliação	57
• A Estrutura Organizacional das Universidades e sua Forma de Gestão	60
• A Matriz Teórica do Banco Mundial: Recrudescimento da Teoria do Capital Humano.....	67
• As Propostas para o Ensino Superior no Brasil	73
Capítulo III	
A Avaliação Institucional na Universidade Federal de Viçosa: Análise de uma Experiência Concreta.....	82
• Discutindo a Viabilidade de Adesão ao Processo de Avaliação Institucional na Universidade Federal de Viçosa ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB	84
▪ Receptividade da Comunidade	84
▪ Em Defesa da Avaliação	85
▪ Identificando a UFV	87
▪ O Processo de Avaliação em Desenvolvimento	93
▪ Implantação do Processo	93
▪ Metodologia de Trabalho	94
▪ Os Primeiros Resultados	96
• A Avaliação Institucional em Discussão	101
▪ A Avaliação Institucional no Contexto da Qualidade	103
Capítulo IV	
A Modernização Institucional na Universidade Federal de Viçosa: relações teoria-prática	111

	• A Autonomia como Contrapartida para a Avaliação Institucional Rumo à Modernidade na Universidade ..	127
Capítulo V	Na Contra-mão da Proposta da Universidade Operacional.....	136
Capítulo VI	Provocações com Base em Conclusões: Para onde a Universidade deve Caminhar?	142
Bibliografia.....		145

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste trabalho, muitas foram as pessoas presentes: colegas, amigos, interlocutores (de longe ou de perto)... Em especial, gostaria de agradecer:

... à minha orientadora Prof.^a Olinda Noronha, pelo carinho e atenção que sempre me dedicou no desenvolvimento da produção intelectual.

... ao prof. César Nunes e ao prof. Sanfelice, pelas riquíssimas contribuições no momento da qualificação.

... aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela atenção constante.

... ao amigo, Prof. Zé Carlos, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Viçosa, pelo carinho e disponibilidade que marcaram suas riquíssimas contribuições na construção deste trabalho.

... à amiga Maria Iris pela oportunidade de partilharmos os sonhos de uma educação de qualidade.

... à Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de concretizar este projeto.

... aos colegas da antiga Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade Federal de Viçosa, por possibilitarem o meu afastamento a fim de dedicar-me à pesquisa.

... aos meus pais, pelo exemplo de força e coragem para enfrentar o mundo, o que tem marcado todas as lições de vida para me encorajar à luta.

... à minha mãe pelo valor admirável que dá à educação.

... às minhas irmãs, com quem aprendi que "é dividindo que se multiplica", e a toda a minha maravilhosa família, pelo carinho, pelo incentivo, pela torcida. Foram muitas as contribuições efetivas que recebi ao longo deste trabalho.

... ao companheiro Henrique, a quem admiro profundamente e com quem tenho o prazer de compartilhar a minha vida. Suas ponderações me acalmaram muitas vezes. Suas palavras amigas me estimularam sempre.

... às freqüentes conversas com Nadabe, Adreana, Edna, Alóide, Rosangela, Raimundinha ... me ensinaram muito.

... à amiga Nadabe, pela amizade e participação constante no decorrer de todo o trabalho de pesquisa.

... à amiga Suely Marza, que se prestou a ler comigo o trabalho, contribuindo para melhor clarear as idéias.

... à amiga Cora, pelo apoio e carinho constantes.

... a todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, ora lendo e fazendo observações, ora aliviando as tensões dos momentos difíceis e árduos que todo trabalho intelectual exige.

... aos amigos que, mesmo "distantes", acompanharam com carinho e confiança o processo de construção deste trabalho.

Com todos compartilho o mérito que esse trabalho possa vir a ter e as alegrias que dele eu possa auferir.

RESUMO

Valendo-nos de uma análise histórica, buscou-se contextualizar, por meio das transformações ocorridas na conjuntura econômica (internacional e nacional) e sócio-política, as universidades, em geral, e a Universidade Federal de Viçosa, em particular, considerando-se suas concepções de organização e de instituição educacional, articulando-se condições que nos permitam entender a questão da avaliação institucional no contexto em que esta vem se dando. Isso significou fazer uma análise das legislações vigentes, bem como a ação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e sua interferência na política para o ensino superior.

Palavras chave: Avaliação educacional; 2. Ensino Superior; Universidades e Faculdades; Modernização.

INTRODUÇÃO

O problema que esta pesquisa pretende analisar está inserido no âmbito do processo de avaliação em desenvolvimento na Universidade Federal de Viçosa¹.

Na condição de agente participativo do processo de avaliação institucional, em curso na UFV, foi possível perceber que a avaliação que vem sendo implementada nessa instituição, tende a priorizar o aspecto técnico, incorporando-o como um de seus fundamentos. Pensamos, entretanto, que a dimensão técnica está, em verdade, sendo uma condição necessária ao atual contexto histórico, mas insuficiente, necessitando-se analisar os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, epistemológicos e outros. Com base no projeto previamente elaborado pela UFV, bem como no projeto originado das associações, acolhido pelo MEC, cujos princípios foram incorporados à filosofia do modelo utilizado pela UFV, consideramos ser necessária uma análise mais aprofundada do ponto de vista conceitual.

Nossa participação se deu-se, entretanto, em período posterior à implantação do processo de avaliação, quando já haviam sido elaboradas as normas definidoras da sua filosofia, em projeto previamente elaborado por uma comissão, nomeada para este fim.

Nossa investigação, portanto, teve o propósito de analisar o processo de avaliação em curso na UFV. Para esta análise utilizamos como referência o anteprojeto previamente elaborado por uma comissão nomeada pelo Reitor da UFV, cuja filosofia se pautou nos princípios de um dos modelos de avaliação elaborado pelo MEC: o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB, com participação das associações de dirigentes de ensino superior (estadual e federal, pública e particular), procurando-se estabelecer a

correspondência existente entre as dimensões institucionais que compreendem o nível de ensino nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Com base no modo como a avaliação institucional está sendo implementada na UFV, pretendeu-se realizar uma análise das propostas que compõem as estratégias de avaliação do MEC. Para entender este processo particular, pensamos ser importante analisar historicamente a questão da avaliação institucional no contexto em que esta vem se dando.

Nesse sentido, implicaria fazer uma análise inserindo-se essa estratégia dentro do contexto do neoliberalismo para poder entender sua forma, seus objetivos proclamados ou não, à luz de seus determinantes históricos.

A Universidade Federal de Viçosa vem contribuindo para a capacitação de pessoal no campo das ciências agrárias, ciências biológicas e da saúde animal, ciências exatas e tecnológicas e das ciências humanas, letras e artes, tanto para a sociedade local e estadual quanto para a nacional. Esta importância pode ser observada pelos seguintes dados: número de alunos matriculados (dados de 1998), o qual se aproxima de 8.000, incluindo ensino de nível médio, técnico, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Possui uma área física de 37.517.330,00 m², sendo 285.239,16 m² de área construída. Em seu quadro de pessoal, a UFV conta com 2.814 servidores técnicos-administrativos, 704 docentes de ensino superior e 66 docentes de ensino médio².

Os aspectos que nos chamam a atenção referem-se tanto à natureza da universidade como uma idéia quanto como uma organização concreta. Isto porque as propostas de avaliação do MEC pelo modelo de gestão acaba interferindo no próprio conceito de universidade. Questões como currículo, autonomia, flexibilização passam a fazer parte das discussões no interior das universidades.

¹ *A cidade de Viçosa está situada na Zona da Mata de Minas Gerais, a 240 km de Belo Horizonte. Possui aproximadamente 70.000 habitantes.*

Neste aspecto, pressupõe-se uma análise com aprofundamento da questão organizacional, como ação que antecede ao tema da avaliação.

Nesse sentido, o presente trabalho também se constitui em análise de modelos de gestão³ aplicados no cotidiano pelos gestores nas instituições educacionais e seus desdobramentos em relação à estrutura e aos processos organizacionais.

A universidade, como organização e instituição social deve procurar desenvolver ações que vinculem as concepções de estrutura organizacional e sistema de gestão desvinculado de um paradigma econômico determinado pela sociedade capitalista, desenvolvendo modelos de administração participativa que sirva de fio condutor para as diversas formas que envolvem as organizações.

Assim, procuramos mostrar ao longo deste trabalho, utilizando-nos da perspectiva histórica, conceitos que nos permitam refletir, de forma sistemática e criativa, sobre o seguinte: - Para onde a universidade deve caminhar?

Valendo-nos de análises de pesquisadores que têm trazido reflexões significativas sobre a trajetória das universidades no Brasil, consideramos relevante juntar nossas investigações a outras, que vêm sendo realizadas pela comunidade universitária, com o objetivo de apontar caminhos que nos levem a uma maior democratização da universidade “e a quebra

² Dados coletados na INTERNET, www.ufv.com.br, cuja atualização se deu em 1999.

³ Entende-se aqui por “modelos” de gestão todos as formas de organização das universidades, embora com diferentes nuances, podendo ser constatada a mesma linha adotada na filosofia consubstanciadas no Plano ATCON, que, em resumo, consiste em: a) queda da qualidade do ensino superior para níveis indefensáveis; b) máximo rendimento com menor inversão de dinheiro; c) correspondência entre o ensino recebido, conhecimentos adquiridos e exercício de uma profissão; d) implementação de um sistema educacional, baseado em “valores reais” e “não meramente utilitários”; e) afirmação de que a nova estrutura (universitária) necessita corresponder não só às necessidades do presente, mas também às do futuro não imediato” (ATCON, 1966). Medida parcialmente adotada pelo governo pós-64. Refere-se ao estudo realizado pelo consultor americano RUDOLPH ATCON.

crítica do modelo de privatização e terceirização que reforça a organização e estrutura autoritária da sociedade brasileira” (CHAUI, 1993).

A história tem demonstrado que estruturas e processos organizacionais têm sido utilizados de forma desintegrada, produto do imediatismo e do imobilismo intelectual a que são submetidos, ou a que se deixam submeter os participantes do sistema de gestão e que acabam afetando todas as pessoas que estão envolvidas no processo. Isso ocorre devido em razão do modelo econômico gestado pela sociedade capitalista, a qual, apesar do discurso centrado nos modelos de administração participativa, na realidade tem suas ações realizadas de forma compartimentada. O modelo de gestão definido na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/96) reflete esta lógica.

Neste universo de contradições, no qual se desenvolvem as práticas administrativas, é que se buscou, por meio da pesquisa realizada, baseando-se em uma análise feita na Universidade Federal de Viçosa, o entendimento, bem como as respostas para os problemas que envolvem as organizações e as instituições, dentro de um processo dialético estabelecido entre o prático-teórico, entre o imediato e o mediato. VASQUEZ acrescenta que “*só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro*”.

Estabelecemos a década de 60 como o marco inicial para nosso estudo, período que se caracterizou, dada a Reforma Universitária, em 1968 - Lei 5.540, pela emergência da “modernização” da universidade, mesmo sabendo que este movimento (de modernização), na realidade, teve início em época anterior a esta data. Esse discurso *modernizante* reaparece nos últimos anos acompanhado de propostas de avaliação, adquirindo novos traços: a globalização da economia; a ciência, a tecnologia; o fim do fordismo (como organização industrial e modelo de desenvolvimento); a reestruturação do Estado nos moldes da cartilha neoliberal. Tudo isso deve ser compreendido no contexto do redirecionamento da conjuntura política e econômica atual. A

década de 60 aqui estabelecida foi selecionada somente para o período em estudo neste trabalho, não caracterizando, entretanto, o período de modernização a partir desta data.

A modernização já vinha sendo implementada desde a década de 40. Um exemplo é a criação do Instituto Técnico de Aeronáutica - ITA e a utilização da universidade para projetos estratégicos do governo desenvolvimentista. É dentro desse contexto que recortamos o trabalho de pesquisa. Consideramos importante analisar neste quadro a participação do movimento estudantil liderada pela União Nacional dos Estudantes – UNE, que nos anos sessenta foi, sem dúvida, o porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade e de confrontação com o autoritarismo instituído. Esse movimento marcou presença na história, empreendendo uma luta a favor do ensino público e gratuito, por ocasião dos debates que se travaram, dentre os quais cite-se o da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Encontramos, nas reflexões de SANFELICE, demonstração do que, de fato, foi este movimento. Diz ele:

“Na década de 60, (...) em decorrência das características daquele momento histórico do desenvolvimento brasileiro, o movimento estudantil liderado pela UNE buscou definir-se como um setor de resistência às articulações e aos encaminhamentos políticos que a classe dominante - principalmente a burguesia industrial - procurava viabilizar para si e, conseqüentemente, por imposição, para as demais classes sociais. Como, a partir de 1964, o Estado esteve, na sua forma visível, nas mãos dos militares, tem-se a impressão de que o movimento estudantil viveu um confronto que se pode explicar no próprio atrito permanente mantido com os vários governos. De fato, o atrito é inegável, até com contornos graves, em alguns momentos, mas a explicação e compreensão do mesmo não se dão na análise dessa relação direta entre estudantes liderados pela UNE e os governos militares” (1986: 16).

Foi concentrado nestes desafios que se buscou ampliar o diálogo no campo das instituições educativas com base em um enfoque dialético.

Nossa proposta de estudo desenvolveu-se por meio de categorias como contradição, movimento, mediação e outras categorias mais que envolvem o processo de avaliação institucional na qual se insere a Universidade Federal de Viçosa. Trata-se da análise de uma instituição educacional específica, que atua no ensino superior brasileiro.

As categorias a que nos referimos inserem-se no contexto da práxis⁴, que, numa expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Merece, assim, destaque em nossa proposta metodológica. CURY, é quem melhor define a questão. Segundo o autor:

“Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. Por isso, nem todas as categorias são igualmente valorizadas em todas as teorias. Ao contrário, numa perspectiva formal, a contradição, por não ser visualizada na realidade objetiva, não é também visualizada no pensamento, senão sob forma de inverdade ou acidente. Essa perspectiva acentuará o princípio de não-contradição, por não reconhecer em suas categorias o movimento, o dinamismo e a transformação, cuja essência é a contradição” (1979: 26).

Estabelecemos como ponto de partida da presente investigação a concepção do objeto e do sujeito como elementos portadores de uma historicidade, conseqüentemente, contextualizados e determinados socialmente. Deve-se acrescentar ainda, que este processo é construído na relação dialética sujeito-objeto.

Para efeito da nossa análise, vamos nos ater ao período pós-60 pois, procurando encontrar por meio do *método histórico*, a possibilidade

⁴ A respeito dessa expressão ver: VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis, Paz e Terra, 1968*; MARX, Karl. *O Capital – Crítica da Economia Política, vol. 1, Posfácio da 2.ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6.ª ed., 1980: 8-176.*

teórica de relacionar os acontecimentos passados, com os fatos em estudo na atualidade, estaremos analisando a avaliação institucional em processo de desenvolvimento nas instituições federais de ensino, e particularmente, o caso da Universidade Federal de Viçosa, que apresenta um descompasso entre as medidas modernizadoras que vinham sendo implementado e o modelo tecnicista que estava em marcha nos anos 60/70.

Observa-se no caso da UFV uma modernização mais conservadora do que aquela que estava posta pela reforma do ensino superior.

É neste contexto, teórico-metodológico, que pretendemos analisar a avaliação em desenvolvimento na UFV, e, valendo-nos dessa avaliação, buscar a compreensão, bem como as possibilidades de superação do atual modelo empreendido pelo MEC e Banco Mundial, buscando-se evidenciar os aspectos invisíveis contidos no processo de avaliação em curso, suas contradições, seus acertos e seus limites.

Recorremos a KOSIK (1976) para fundamentar os pressupostos teóricos da nossa abordagem metodológica. Para o autor referido a manifestação da “*coisa em si*” não se dá de forma direta e imediata ao homem, mas oculta, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. Trata-se, sobretudo, de um pensamento em que se distingue entre representação e conceito da coisa, entre o ontológico e o gnosiológico, ou “*entre duas qualidades de práxis humana*”.

Neste sentido, nosso trabalho constitui-se no esforço crítico que visa captar a *coisa em si*, a *estrutura oculta da coisa* e o *modo de ser do existente*.

Complementando a direção metodológica que indica a necessidade de se ultrapassar o nível da aparência, KOSIK, assim se refere:

“A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente,

porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sôbre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (1976: 9).

As “formas da realidade” e a “existência real”, ao realizarem uma determinada práxis histórica, podem ser diferentes ou até mesmo contraditórias.

Do ponto de vista epistemológico, o pensamento é o reflexo do real, não se confundindo com o real, que no seu movimento pode apresentar contradições, conflitos e antagonismos. Este reflexo será verdadeiro quando comprovado com a prática social, ou seja, a práxis.

Portanto, o estudo sobre a avaliação institucional nas universidades e, no caso, a Universidade Federal de Viçosa, pretendeu desenvolver-se no sentido de mostrar esta realidade (aparente e oculta) relacionando-as com a função social da avaliação institucional com base em uma universidade real.

Considerando que os dados empíricos nos são dados pela realidade e que necessitamos deles como ponto de partida, faz-se necessário superar as primeiras impressões, suas representações fenomênicas e buscar os seus fundamentos, superando as primeiras impressões empíricas para se chegar ao “concreto pensado”. Esta trajetória exigiu um trabalho de organização

teórica, crítica, interpretação e avaliação dos fatos, condição necessária para o conhecimento dos fatos históricos.

A pesquisa foi realizada junto às entidades representativas da comunidade universitária e a Comissão Consultiva - COEX. As entidades representativas a que nos referimos são compostas pelos docentes, discentes e servidores técnicos-administrativos da UFV. São elas:

- Associação dos Professores da UFV - ASPUV
- Associação dos Servidores Técnicos-Administrativos da UFV - ASAV
- Sindicato dos Servidores da UFV - SINSUV
- Diretório Central dos Estudantes - DCE, e

Como representante da instituição, selecionamos, no universo dos agentes envolvidos no projeto de avaliação, a Comissão Executiva - COEX.

A experiência e a visão dos agentes envolvidos, bem como as conversas do ponto de vista formal, e, em alguns momentos informal, permitiram as análises realizadas ao longo do trabalho, considerando que tais agentes também são sujeitos interessados no processo de avaliação que está sendo construída⁵.

De uma maneira esquemática, buscaram-se as entidades representativas da comunidade universitária com o propósito de incluir em nosso trabalho o maior número possível de elementos que participam da comunidade, objetivando captar, no interior da universidade, qual está sendo a função social da avaliação.

⁵ *As conversas informais aqui referidas deram-se de forma espontânea sem que houvesse uma estruturação formal (gravação, formulário semi-estruturado como ocorreu em outras entrevistas). Foram realizadas por agentes ocupantes de cargos de direção dos diversos escalões da UFV. Este contexto demonstrou-se importante para captar várias manifestações, idéias e valores da prática administrativa da UFV, e indicar que tipo de prática é esta que orienta os processos de tomada de decisão dos gestores da instituição. Ajudou-nos, entretanto, com informações que vieram ao encontro das análises transcritas no decorrer da nossa pesquisa. Daí considerarmos importante o seu registro.*

Para elaboração dos instrumentos de pesquisa, utilizamos ferramentas como: entrevista, observação e análise de documentos.

As entrevistas realizadas obedeceram a um roteiro semi-estruturado e foram realizadas com líder sindical, membros da diretoria e do conselho deliberativo da associação dos servidores, ocupantes de cargos administrativos e professores escolhidos aleatoriamente. As entrevistas deram-se de forma coletiva e individual, formal e informal.

Consideramos a entrevista importante, dada a espontaneidade que este instrumento proporcionou, assegurando uma maior sinceridade dos sujeitos que a compuseram, levantando dificuldades e incertezas. Tal pensamento tornou-se um excelente instrumento para obtenção de determinados tipos de informações, possibilitando uma visão geral das idéias do grupo (LUDKE, 1992), pois não eram importantes naquele momento opiniões individuais, mas, sim, as informações oriundas das observações, cuja espontaneidade foi fundamental na captação dos dados que, por serem variados, exigiram inúmeras leituras para a criação de categorias mais ligadas aos propósitos da pesquisa.

Os dados obtidos por meio dos documentos – oficiais e não oficiais - foram utilizados com rigor o que exigiu uma análise aprofundada, uma vez que as fontes representavam a história institucional.

Finalmente, a análise dos dados foi desenvolvida, tendo em vista os dados quantitativos e qualitativos, enriquecidos pelos nossos relatórios de observação de ordem qualitativa, sustentada pela fundamentação teórica referendada na bibliografia do presente estudo.

Optamos pela abordagem metodológica que busca analisar uma determinada unidade social como ponto de partida empírico. No caso, falamos de uma instituição educacional que vem desenvolvendo um sistema de

avaliação; um grupo envolvido no programa de qualidade de vida institucional ou até mesmo o estilo de gestão de um líder sindical ou político, dependendo do objetivo do estudo. No entanto, nosso estudo extrapolou o caráter de um mero estudo de caso, buscando realizar uma reflexão mais abrangente, sobre a problemática da universidade como um todo no contexto da atual ordem mundial.

Por uma perspectiva que visava realizar uma complexa objetivação dos aspectos que envolveram a pesquisa, consideramos de vital importância que a análise estivesse consignada aos sujeitos participantes nos vários estágios da pesquisa, referendados por meio de uma criteriosa interpretação das entrevistas e dos documentos formais e informais. Essa análise indicaria as exigências, os compromissos e as obrigações institucionais de forma a contribuir para a qualificação das informações.

O primeiro capítulo tem mais um caráter de contextualização. Faz um histórico do surgimento das universidades em geral e da Universidade Federal de Viçosa, condição indispensável para se poder compreender as razões que levaram os organizadores a criar em Viçosa uma Universidade Federal.

O segundo capítulo busca contextualizar as concepções de organização e instituição demonstrando que a universidade, apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, utiliza os mesmos elementos fundamentais encontrados em outros tipos de organização social; aponta as principais tendências e desafios a serem enfrentados pelas universidades, analisa a legislação vigente, bem como a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial e sua interferência na política para o ensino superior brasileiro, utilizando-se da avaliação institucional como estratégia de gerência de forma a reestruturar as instituições universitárias brasileiras e que no momento estão em processo de reavaliação em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394, de 20/12/96, decretos e portarias governamentais.

O terceiro capítulo coloca em discussão a avaliação institucional na Universidade Federal de Viçosa; com base em um ante-projeto elaborado por uma comissão nomeada para esse fim e que pautou sua filosofia nos princípios do modelo de avaliação do Programa Brasileiro das Universidades Brasileiras – PAIUB. Procurou-se estabelecer correspondência entre este e os demais processos de avaliação em curso nas universidades, como a avaliação da CAPES e o Exame Nacional de Cursos, o chamado Provão, constituindo-se em um processo gradual e seguro de ação governamental, instância esta (o Estado) que, na correlação de forças entre os interesses empresariais e os da comunidade universitária, opta geralmente pela lógica reguladora do mercado.

O quarto capítulo demonstra a “emergência da modernização” como mecanismo de justificação, na lógica governamental, da avaliação institucional, acompanhado de novos traços: a globalização da economia: a ciência, a tecnologia, todos estes fatores apontados como importantes para a “*modernização*” das universidades, a qual está sendo estimulada como contrapartida para concessão de autonomia universitária. A pesquisa demonstra, entretanto, que o discurso modernizante surge somente como forma de reordenação do sistema capitalista, o qual, seguindo os precedentes neoliberais, também querem reorganizar todas as esferas da vida social, incluindo aí, a universidade.

O quinto capítulo mostra as reações internas e externas a este tipo de política educacional que tende a priorizar o econômico em detrimento do pedagógico. O contraponto a estas propostas também é analisado neste capítulo.

E, finalmente, o último capítulo conclui o estudo com recomendações que sugerem um recomeçar, convidando a Universidade de Viçosa a repensar, por meio de uma sistemática autocrítica, a sua própria concepção de instituição. Propõe a adoção de ações que respondam às suas múltiplas funções perante a sociedade e alerta para a responsabilidade do seu significado, e para a premente necessidade de criar condições objetivas pondo

em prática a estratégia de resistência no sentido de mudar o modelo social vigente.

CAPÍTULO I

ORIGEM DAS UNIVERSIDADES E O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO

Evolução Histórica das Universidades

Ainda não formalmente estruturado e/ou regulamentado, o processo de criação das instituições de ensino superior ocorreu na Idade Média, nos séculos XI e XII por meio das “corporações de ofício”, nos quais predominou o ensino religioso, com interpretação das Escrituras, submetido sempre à autoridade de bispos ou abades tendo como objetivo a formação do clero para as tarefas litúrgicas MANACORDA (1997).

O processo de instrução dava-se por meio dos mestres livres. O ensino transmitido compreendia especialmente as artes liberais do trívio e do quadrívio, mas não era restrito a este tipo de ensino, pois os mestres livres atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja e do Império. Este ensino antecedeu ao nascimento das universidades.

O que caracterizava uma universidade neste período, ainda segundo MANACORDA, era o fato de o título ser reconhecido em qualquer lugar.

A Igreja, os Reis e Imperadores ao perceberem na universidade, além de outras qualidades, “*uma utilidade prática e um alcance político*” (SOUZA, 1996), investiram na organização destas instituições, destacando-se

com maior ênfase a participação da Igreja, que, em meio à crise¹, consegue manter um forte domínio.

A riqueza dos estudos dos pensadores como Aristóteles, Euclides, Arquimedes, Ptolomeu, Hipócrates, Galeno e outros, propiciou o domínio da filosofia e da ciência dos gregos em seu mister. O método utilizado baseou-se na leitura, comentários e interpretação, iniciando as reflexões no campo da Lógica, Física e da Metafísica.

Neste contexto, surgem os cursos de Artes, Direito, Medicina e Teologia, bem como a criação formal das primeiras universidades: a de Paris e de Bolonha. Mais tarde, surgem outras: a de Oxford, de Cambridge, de Pádua, de Angers e de Orléans, as quais, a princípio, eram espontâneas e generalistas.

No período renascentista são resgatados os valores como a busca de conhecimentos e de ciência, valores esses herdados da Antigüidade Greco-latina. Introduce-se, porém, como ideal, a formação das pessoas, dos valores nacionais, como “*línguas, literaturas e sábios*” que substituem os valores da cultura medieval. Surge, assim, o princípio da educação para todos e as escolas serviriam tanto para as coisas materiais quanto para as espirituais.

Nos países católicos surgem os Colégios Jesuítas para defender a fé católica e reforçar a autoridade papal. Este período é o que podemos chamar de o século da ciência, em que Kepler, Newton, Descartes e Galileu transformaram o pensamento e os métodos, surgindo o empirismo para compreender o mundo e agir sobre ele. Continuava, entretanto, ausente o espírito científico no ensino.

¹ A crise a que nos referimos se deu entre a teologia de inspiração agostiniana, onde o conhecimento advinha da iluminação divina e não através dos sentidos, contrariando a filosofia aristotélica, o que provocou, num determinado período, a condenação de muitos seguidores da Igreja. Esta doutrina prevaleceu até os primeiros anos do século XIII. Só a partir dos anos de 1230 é que os teólogos retomam o estudo de Aristóteles, onde São Tomás de Aquino, alinhado com Aristóteles, “produziu uma síntese na qual, sem ferir conceitos agostinianos, afirma ser possível o conhecimento através dos sentidos e que Deus poderia ser alcançado por meio das causas do conhecimento” (SOUZA, 1996: 42).

Este resgate histórico permite-nos compreender como estas questões vieram interferir no processo de criação da universidade brasileira. Parte do conceito de que, no Brasil colônia, embora não tenha sido instituído formalmente o ensino superior, este se efetivou nos Colégios Jesuítas aqui estabelecidos, considerando o ensino superior como aquele que visa ministrar um saber superior (CUNHA, 1986), mostrando, assim, o repasse do saber nos Colégios Jesuítas ainda no período colonial. As funções básicas deste ensino priorizavam a formação de padres para as atividades missionárias na Colônia, propiciando manutenção dos quadros do aparelho repressivo dominante ilustrando os homens das classes dominantes. A escola atuava como aparelho repressor da metrópole e estava ligada à Igreja Católica, “*cuja burocracia estava integrada ao funcionalismo do Estado*”.

Neste contexto, surgiram as primeiras universidades brasileiras, a partir do século XIX. Somente com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro e com o surgimento de novas demandas sociais é que nasceram as escolas para a formação de militares, de Medicina, de Engenharia, postas pelo Estado nascente, em formação, uma condição *sine qua non* para a formação e capacitação dos novos quadros “*para a produção de bens de consumo para os setores dominantes e para a formação de profissionais liberais*” (NORONHA, 1998).

Constituiu-se, assim, um Ensino Superior para qualificação da elite para o exercício do poder, para a aristocratização do saber, mediante uma concepção estreita e utilitarista de ciência voltada para às atividades imediatas e não para a produção do conhecimento (NORONHA, 1998).

Em 1920, é criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade brasileira, por ser instituída por força de decreto federal.

Com o aumento acentuado de demanda para o ensino superior advindo das transformações econômicas e institucionais em processo no país, produzidas pela urbanização e pelo reinício do processo de industrialização,

novas formas de organização social começam a se estruturar levando a sociedade a um profundo processo de transformações econômicas, sociais, culturais e políticas.

A preparação para a década de 30 caracterizou-se pela adequação à modernidade quando os movimentos de renovação, buscando construir uma sociedade mais justa, reivindicam uma educação moderna, provocando o estado e a elite a refletirem sobre a importância e as condições da educação.

Na era getulista, o setor educacional arrefeceu o anseio de modernização, com uma política educacional autoritária, mostrando, neste contexto, o surgimento da Universidade de São Paulo com uma estrutura organizacional autêntica à universidade liberal, seguindo o padrão da mesma, nascem outras universidades, tais como a do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Escola de Engenharia de Porto Alegre e Universidade do Distrito Federal.

Este breve histórico analítico, permite-nos introduzir uma reflexão sobre o surgimento das universidades e como ela vem atuando no campo social e poderá nos fornecer um direcionamento quanto à sua perspectiva.

A história da universidade brasileira apresenta, assim, um quadro bastante contraditório, no qual o autoritarismo foi mais forte que *“as necessidades reais da sociedade e os projetos desviados para atender a qualificação das elites e sustentar o poder dominante”*(SOUZA, 1996).

É neste universo de contradições que se deu a criação da universidade brasileira, na qual o conceito e a organização do ensino expressam as condições históricas da sociedade.

As universidades que nasciam neste período não tinham como objetivo a formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas, sim, o desenvolvimento e a disseminação do saber desinteressado. Seus docentes eram altamente selecionados, reunindo professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, de reputação liberal ou socialista.

É neste contexto que nasce a Universidade Federal de Viçosa, cuja concepção política que vinha sendo implementada baseava-se na perspectiva de um regime liberal-democrático e, portanto, da não interferência recíproca entre Estado e Universidade e Sociedade e Universidade (CUNHA, 1989, CHAUI, 1993).

Origem da Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV, criada em 30 de março de 1922 por meio do decreto 6.053 do então Presidente (equivalente ao que é hoje Governador) do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes.

O Brasil vivia, neste período, um regime político dominado pelas oligarquias regionais que se fundamentavam na agricultura de exportação, caracterizada por monoculturas, cujo principal produto, em torno do qual se organizavam as oligarquias que iriam governar o país até 1930, era baseada na produção de café. Os Estados de São Paulo e Minas Gerais possuíam uma grande importância no cenário nacional, pela produção econômica dos produtos de exportação desenvolvidos nestes dois estados da federação. O primeiro destacava-se por ser o grande propulsor da economia agro-exportadora brasileira e o segundo, além de produzir para a exportação (em menor quantidade que o primeiro), possuía o maior colégio eleitoral do país. Assim é que constituiu-se a chamada “*política do café-com-leite*”, revezando-se, estes dois estados, sucessivamente, na direção do poder político nacional.

As Leis e Decretos que originam a Universidade Federal de Viçosa, foram assinadas por Arthur Bernardes, ou como Presidente do Estado de Minas Gerais ou como Presidente da República, cujo mandato presidencial se deu após o término do mandato de Presidente do Estado de onde sairia para

ocupar o lugar de Minas Gerais na Presidência da República. A ESAV é inaugurada, oficialmente, em 1926 pelo Presidente da República Arthur da Silva Bernardes.

Para estruturar a ESAV, cujo modelo de ensino já havia sido previamente determinado, seria estabelecido, nos moldes dos “Land Grant Colleges”, um tipo de escola ligada à agricultura dos Estados Unidos, sendo contratado para exercer a função, o Prof. norte-americano, Peter Henry Rolfs. Além de diretor da futura escola, o Prof. Rolfs foi encarregado de elaborar os planos das construções e programas gerais de ensino, colaborando ainda na escolha do local de seu funcionamento. Peter Henry Rolfs ocupava, na época, a direção do “*Florida Agricultural College*” da “*University of Florida*” e todo o planejamento do que viria a ser a “*Escola de Viçosa*” foi obra sua.

Dentre as cidades localizadas na Zona da Mata, as quais, por orientação governamental, concorreriam no sentido de acomodar a nova escola, Viçosa foi a que se enquadrou, segundo o julgamento da comissão encarregada de escolher o local, como a que apresentou altitude e clima favoráveis à sua instalação. O Presidente de Minas Gerais e, mais tarde, Presidente da República, era viçosense, fato que naturalmente favoreceu Viçosa na escolha por parte dos membros da referida comissão.

Seguindo o modelo dos “*Colleges*” norte-americano, cuja concepção filosófica se pautava pelo princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, tais princípios foram incorporados aos estatutos que aqui iam sendo regulamentados.

A escola nascia, então, com o objetivo de formar técnicos para a agropecuária mineira e brasileira, voltada para instrumentar e transformar a propriedade rural e a vida do homem do campo. Os primeiros cursos criados foram para formação do ensino Fundamental e Médio no ano de 1927. E a partir de 1928 iniciam-se os cursos superiores de Agricultura e Veterinária.

Na área da extensão foi instituída a “Semana do Fazendeiro”, evento que vem ocorrendo anual e ininterruptamente desde sua criação. Cursos avulsos são oferecidos, dentre os quase contam-se os de Mecânica, de Laticínios, de Apicultura, de Silvicultura, de Algodão. Em 1933, realizou-se o “Mês Feminino”, que constam de cursos sobre assuntos domésticos.

No âmbito da política nacional, acirrava-se a disputa entre os governos de Getúlio Vargas e o ex-presidente Arthur Bernardes. Este embate refletiu na transferência do curso de Veterinária da Escola de Viçosa para Belo Horizonte.

O estilo exclusivamente agrário, referenciado à escola, permaneceu até 1948, e, em 13 de dezembro daquele ano, o Governador de Minas Gerais, Milton Soares Campos, por meio da Lei n.º 272, assinou decreto de criação da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG, à qual foi incorporada a esta, a Escola Superior de Agricultura - ESAV, a Escola Superior de Veterinária, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização (pós-graduação), do Serviço de Experimentação e Pesquisa e do Serviço de Extensão. A esta foi acrescida, em 1965, a Escola Superior de Florestas.

No período da UREMG, a característica mais marcante foi a influência americana, estabelecendo-se com os Estados Unidos um forte vínculo. O intercâmbio entre as duas nações levou seus professores aos Estados Unidos para realizar estudos de pós-graduação, trazendo de lá “experiências e benefícios”, que foram se traduzindo em futuros convênios.

Este fato foi relevante para que se mantivesse um intercâmbio com a Purdue University, onde foi assinado um convênio denominado “Projeto PURDUE-UREMG”, com o objetivo de “*colaborar para desenvolver no Brasil um reconhecimento público do papel da agricultura, da Economia Doméstica e da importância da agricultura eficiente e da vida rural satisfatória na economia*” (LIMA et al, 1996).

Este convênio permitiu a criação dos cursos de pós-graduação na área das Ciências Agrárias, expandindo as atividades e estrutura da UREMG. Também possibilitou a instalação da Escola Superior de Ciências Domésticas abrindo espaço para as mulheres em uma escola freqüentada quase que exclusivamente por alunos do sexo masculino.

O estilo exclusivamente agrário, comprometido com as questões técnicas, sócio-econômicas e políticas voltadas para a agropecuária, permaneceu até o período em que se deu início à retomada dos primeiros sinais de industrialização¹, desencadeada a partir do final da década de 30, com a conseqüente urbanização das cidades, ficando cada vez mais difícil concorrer com este setor, que vinha crescendo em marcha acelerada, promovendo alterações na própria estrutura social oligárquica. Esta fase representou uma queda na hegemonia absoluta do setor agrícola e, para dar conta da nova realidade que despontava, transformações significativas foram ocorrendo, passando a incorporar novas técnicas diversificando o leque de produtos que eram oferecidos à população urbana².

Esta situação, sem dúvida, vem provocar transformações significativas no quadro da educação no Brasil. Máquinas e equipamentos passam a ser utilizados, industrializando os produtos agropecuários, ocorrendo o processo de “urbanização” com a conseqüente transferência do homem do campo para a cidade, mudando então o perfil da população brasileira.

¹ Segundo BASBAUM (1982), o primeiro surto de industrialização brasileira data de 1850. Houve tentativas por volta dos anos de 1835 de construção de estradas de ferro, reclamadas pelos produtores que necessitavam de transporte, mas a primeira realização se concretizou somente em 1854, por iniciativa individual do Barão de Mauá, inaugurando o primeiro trecho de estrada de ferro no Brasil, de Porto de Mauá a Frágoso. A retomada do processo de industrialização entretanto, pode ser caracterizada a partir de 1930, com a participação decisiva do governo central com a construção de usinas produtoras de energia, dentre outras realizações.

² *Sobre o assunto cf.*, SINGER, Paul. *Desenvolvimento e Crise*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1968; VIEIRA, Evaldo. *Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel*, 2 ed., São Paulo, Cortez, 1985. e BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República: de 1889 a 1930*, 5 ed., Alfa-Omega, 1986.

Junto com a industrialização surgiram alguns fatos novos, como a urbanização crescente dos centros mais expressivos, o surgimento da burguesia industrial e do proletariado urbano e a ampliação da classe média.

As reflexões de SANFELICE neste sentido complementam nossa análise:

“Houve uma transição, na realidade brasileira, de quatro séculos de civilização agrária – com atividades voltadas para o exterior e as relações políticas restritas à “aristocracia” agrária e à “elite” dos letrados – para, no século XX, uma civilização acentuadamente urbano-industrial, na qual as camadas médias e o proletariado começam a crescer como categorias políticas. Essa transição evidenciou tensões, golpes políticos, fluxos e refluxos que, até 1945, estiveram vinculados à necessidade que os setores urbanos – camadas médias, burocracia civil e militar, incipientes grupos de empresários industriais e proletariado nascente – tinham de reduzir o poder político e econômico dos setores agrário-exportadores e importadores, vinculados à cafeicultura como atividade básica. Dos conflitos mais relevantes que se delinearam, destaca-se o ocorrido entre as oligarquias tradicionais e o conjunto de setores sociais urbanos nascentes, bem como seu reflexo no âmbito político, quando as novas forças passaram a forjar diferentes projetos de modernização, democratização e desenvolvimento econômico da sociedade brasileira” (1986: 49).

Nesse sentido, o processo político brasileiro passou a abranger o conjunto dos operários, os setores médios da sociedade e os grupos de trabalhadores rurais, fator que contribuiu para o aumento significativo do proletariado, das camadas médias crescentes e as reivindicações dos trabalhadores rurais. Neste ínterim desenvolveram-se os grupos políticos de esquerda e a organização universitária, como força política ativa e organizada.

As mudanças de ordem econômica ocorridas em consequência da industrialização trouxeram mudanças estruturais na instituição, e, com ajuda orçamentária dos governos estadual e federal, juntamente com a Fundação Ford e a United States Agency For International Development - USAID (trad.

Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento Norte-Americano), financiadores do projeto Purdue (este projeto durou quinze anos) possibilitavam a sustentação da reestruturação física.

Foram realizados diversos convênios que permitiram a execução de várias obras, e, além de outras realizações dentre as já mencionadas como a USAID e o projeto Purdue, podemos acrescentar os projetos assinados com o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, o BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, o CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas, CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, dentre outros.

A manutenção destes convênios possibilitou a contratação de docentes, possibilitando a criação e expansão dos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Em função do Decreto-Lei n.º 570, assinado pelo Presidente Arthur da Costa e Silva, em maio de 1969, a UREMGE é transformada em Universidade Federal de Viçosa - UFV. A federalização possibilitou a entrada de novos recursos, iniciando-se a abertura de novos cursos de graduação na área de ciências humanas e sociais. Embora com ênfase na agropecuária, a instituição passa a assumir um caráter eclético, expandindo-se noutras áreas. Assim, foram criados cursos nas áreas de ciências biológicas e da saúde, ciências exatas e tecnológicas e, ainda, nas áreas de ciências humanas letras e artes. Hoje a universidade oferece 24 cursos de graduação e 29 cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e 08 cursos em nível de especialização.

A UFV ministra ainda o ensino maternal, pré-escolar, de primeiro e segundo graus, mantendo uma creche para atendimento a crianças de 3 meses a 6 anos, filhos de servidores. Conta ainda com um Laboratório de Desenvolvimento Humano - LDH, que atende a crianças de 4 a 6 anos, dando suporte às aulas práticas das disciplinas do Curso de Economia Doméstica e

aos programas de pesquisa e extensão do Departamento de Economia Doméstica na área de Desenvolvimento Humano.

No primeiro e segundo graus, a UFV oferece o espaço físico para funcionamento de uma Escola Estadual em convênio com a Secretaria de Estado da Educação. Conta também com uma Escola localizada em Florestal, MG, com formação de Técnicos em Agropecuária e em Administração, e ainda com um Colégio Universitário que visa preparar estudantes interessados em ingressar na Universidade.

Breve Histórico da Universidade Federal de Viçosa

Três momentos podem ser referenciados como marcos importantes na criação da Universidade de Viçosa. O período em que se iniciou como instituição de Ensino Superior, em 1926, o segundo quando da sua transformação em Universidade Rural, em 1948, e na sua federalização, em 1968.

Pode-se observar, nestes períodos, as grandes transformações do modelo econômico em crise, relacionadas por razões internas e externas, caracterizando um descompasso entre o modelo econômico (modo de produção) e o plano político, aguçando, no contexto brasileiro, a contradição entre capital e trabalho.

No plano educacional, o que a Universidade de Viçosa realiza é o seu ajustamento às novas condições caracterizando-se basicamente por um processo de “modernização”, cujas práticas produtivas agrícolas estavam sendo consideradas “ultrapassadas”, adaptando seus modelos ao “racional”.

“A busca da eficiência científica e tecnológica seduz as velhas oligarquias. O Estado de Minas Gerais não consegue abandonar o incômodo “status” de segunda força econômica e

alcançar a pujança paulista. O atraso deveria ser combatido com o auxílio da ciência e a ingerência de novas tecnologias. A questão central seria como chegar a estas tecnologias. A transposição de experiências externas bem-sucedidas aparece com uma estratégia promissora. (...) Se a não-existência de tecnologias nacionais capazes de impulsionar a economia mineira fez com que o governo de Minas buscasse na importação de métodos e cientistas americanos uma solução para a construção de uma escola, dentro de sua estratégia política, atendeu a interesses norte-americanos de ampliação da sua esfera de influência. A criação da ESAV cria um laço que ligaria dois interesses distintos: os americanos e os das elites mineiras personificadas por Bernardes à frente do Executivo estadual. Esta ligação faz com que seja forte a influência americana sobre a “Escola de Viçosa” e permaneça como um outro agente construtor de sua identidade institucional” (LIMA et al, 1996: 33-34-35).

Neste sentido, no período pós-60, observa-se uma crise econômica que dá seus primeiros sinais de inquietações principalmente porque,

“... com o esgotamento da dinâmica de crescimento dos EUA e no início dos anos 70, com o choque do petróleo, a inflação e o esgotamento do padrão de crescimento industrial europeu e japonês, reduzindo ainda mais a dinâmica de acumulação real nessas economias e gerando crises fiscais na maioria desses países. ... A partir daí começam a ser gestadas as novas bases para equacionar o novo ciclo de crises do capital” (FERREIRA, 1995: 118).

A forma de gerenciamento de trabalho, visando o desenvolvimento, predominante no centro da economia no período que se inicia no pós-guerra até os anos 70, caracteriza-se pela política a que os economistas denominam *fordismo*. Este modelo econômico de gerência contém *na organização e no processo de trabalho* seus pressupostos teóricos. Vale dizer, ainda, um padrão industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão do trabalho.

Até o período de 1970, o modelo de trabalho que predominou foi o mesmo *fordismo*, cujo processo de sedimentação se deu a partir da Segunda Guerra Mundial. Este modelo faz parte das transformações ocorridas no capitalismo mundial,

“caracterizando-se como um sistema econômico de acumulação intensiva de capital, associada à produção e ao consumo de massa, tendo no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social” (SGUISSARDI, 1997: 29).

A partir da década de 70, este modelo começa a dar sinais de queda de produtividade. Segundo SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, isto se deu em função da obsolescência da base tecnológica que lhe dava sustentação. Prosseguem os autores,

“Por outro lado, o capital invertido não produzia a rentabilidade costumeira, em um mercado cada vez menor - relativo à produção em parâmetros fordistas - e mais exigente. Este cenário favoreceu o aparecimento do desemprego e de um progressivo surto inflacionário, fatos que se agravaram com a crise do petróleo, principal combustível industrial nesse momento” (1997: 30).

Esta fase caracteriza-se pelas baixas taxas de crescimento, o que é agravado em razão das altas taxas de inflação, caracterizando um momento de crise do modelo econômico. Este quadro deu lugar aos ideais neoliberais cuja ideologia predominante se baseia na busca do *Estado Mínimo* e da soberania da lógica do mercado, propondo o fim da estabilidade de emprego, na defesa da volta às *“leis naturais do mercado”* e corte abrupto das despesas e dos gastos, em geral, com políticas sociais, baseando-se no princípio básico da liberdade não somente econômica, como também política.

Retomando ainda a citação de FERREIRA com relação às novas bases a ser gestadas para equacionar o novo ciclo de crises do capital, tais bases encontram legitimação no projeto neoliberal, pelo qual corporações transnacionais e financeiras como FMI, BID, Banco Mundial tornam-se centros de poder em detrimento dos Estados, com tendência a privatizações de empresas estatais, reestruturação do Estado, terceirização da economia, etc..

Para autores como POPKEWITZ, citado em SILVA JUNIOR e SGUISSARDI (1997), encontra-se, então, nas reformas educacionais a modernização das instituições escolares, fator esse que contribuirá para a regularização social decorrente da transição de regimes de acumulação do modo de produção capitalista.

A crise a que se referem diversos autores pode ser entendida tomando-se por base a transição entre diferentes modelos de desenvolvimento.

Para FERREIRA,

“A crise do “paradigma” dos processos produtivos taylorista-fordista da gestão da força de trabalho que não dão conta mais de incrementar a produtividade e aumentar as taxas de lucro do sistema capitalista o leva a uma verdadeira revolução tecnológica, denominada por vários autores de terceira revolução industrial” (1995: 118).

Esta tecnologia normalmente está ligada à busca de processamento, difusão de transmissão de informações, inteligência artificial, engenharia genética. Acerca da tecnologia como processo de informação, esta,

“... muda as bases técnicas de produção social, pois incide sobre os processos de produção, desenvolvimento e aplicação do conhecimento, com conseqüências bastante significativas para a alteração do trabalho humano, no sentido de que essa mudança requer um novo tipo de trabalhador, de técnico, mais qualificado. Isso traz conseqüências imediatas para o Estado, para a educação e para a escola” (MACHADO, apud FERREIRA, 1995: 118).

Encontra-se, assim, na articulação da Microeletrônica, da Informática, da Química e da Genética um novo padrão tecnológico para superação da crise. Todo esse processo organizado de acordo com pressupostos tayloristas-fordistas, baseado na vertente produtiva, assentada em uma extrema divisão do trabalho.

No âmbito nacional, a década de 70 pode ser caracterizada como a desmobilização do movimento estudantil e também, do nascimento do movimento docente, baseado em associações de professores de cada universidade, reunidas todas elas na Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior. Este movimento foi consolidado nas universidades públicas e, progressivamente, nas universidades privadas.

Na UFV é criada a associação de professores, que, mais tarde, iria tornar-se a Seção Sindical dos Docentes da UFV – ASPUV, filiada ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES.

Nos anos de 1979 e 1980 com a eleição dos governos Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, respectivamente, é que podemos identificar o programa neoliberal colocado em prática.

Inaugura-se, assim, uma nova fase do capitalismo que acompanhado do discurso da “modernização”, após a crise do *fordismo*, como forma de organização do trabalho, instaura uma nova ordem econômica caracterizando um novo momento histórico. Esta nova ordem pode ser considerada uma outra etapa do capitalismo, exigida pelo sistema financeiro e pela globalização do mercado. A nova ordem expressa pelo neoliberalismo refuncionaliza os conceitos de reorganização da sociedade, tendo como fundamento básico o princípio da “livre” concorrência.

A educação, por sua importância política estratégica, merece um papel de destaque nessas propostas de reordenação política e social. A

avaliação institucional ressurgiu para dar rumo à nova ordem econômica. O assunto transforma-se em debate nacional, especialmente a partir da década de 80 para cá, embora o movimento tenha iniciado, na verdade, antes da reforma universitária de 68. Neste momento, ela ressurgiu como instrumento político de ação, sendo colocada como um mecanismo para fazer que as instituições se conformem ao projeto político do Estado mínimo e às bases de educação que a ele se vinculam. Um dos pontos estratégicos é a gerência das instituições educacionais.

Dois eventos ocorreram na década de 60 e merecem o nosso comentário: a criação da UnB - Universidade de Brasília e a aprovação da LDB. O primeiro assinala a emergência de uma universidade moderna dotada de estrutura flexível e ágil que formaria as elites para um país em desenvolvimento. O segundo instituiu a estrutura tradicional para a universidade brasileira reforçando o papel contestador do Conselho Federal de Educação, do qual emanavam normas e resoluções que determinavam a dinâmica de funcionamento das atividades-fins, particularmente o ensino de graduação.

Estes acontecimentos refletem a lógica da avaliação na qualidade de instrumento de modernização e desenvolvimento.

É ainda no contexto dos anos 60 que vamos encontrar os primeiros momentos em que as universidades passaram por um processo de avaliação, “ainda que assistemática”, sincrética, feita por diversos segmentos sociais. O resultado pode ser analisado pela Lei 5.540/68 que trata da Reforma Universitária, o que nos trará a compreensão das vicissitudes de sua implantação, de modo a contribuir para o advento, nos anos posteriores, das mudanças reclamadas pela universidade e pela sociedade.

Segundo GERMANO, a política educacional que caracteriza a Lei 5.540/68 se desenvolveu em torno dos seguintes eixos:

“1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo” (1994: 105-106).

A partir da citação de GERMANO, entendemos que a política educacional da Reforma Universitária resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-64, pode-se afirmar que a reforma, na sua essência, representou a dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares.

A este propósito a tônica do chamado relatório ATCON acaba por recair sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo protestos, reforçando a hierarquia e autoridade da universidade. O relatório enfatizava, ainda, a importância da racionalização da universidade, objetivando a organização nos moldes empresariais, priorizando, assim, a questão da privatização do ensino.

É importante ressaltar também o papel que o Conselho de reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) teve no disciplinamento e

racionalização do projeto da reforma. Esta ação do CRUB foi denunciada pelo Movimento Estudantil.

Segundo GERMANO, não é sensato pensar conforme a regra corrente no movimento estudantil da época e presente em textos de muitos analistas da política educacional brasileira, que a Reforma Universitária de 68 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de ATCON e numa imposição da USAID por meio dos seus grupos de assessores que trabalharam junto ao MEC. Nas palavras de GERMANO (1995) “*é preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde os fins da década de 40*”. Neste mesmo sentido, CUNHA, afirma que

“a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país”. E ainda continua “quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias” (1988: 22).

Contudo, é importante salientar que a modernização do ensino superior foi colocada em prática por ramificação do aparelho do estado, entre as quais, citem-se as instituições militares, e reivindicada por setores da sociedade civil, o que acaba por interferir e influenciar a reforma de 68. Constata-se que os exemplos mais significativos foram as experiências do ITA e da UnB. Conforme CUNHA,

“as inovações acadêmicas que deram forma ao ITA foram as seguintes: 1) os professores não ocupavam cátedras vitalícias (...) eram escolhidos pela congregação através do exame dos seus currículos e contratados pela legislação trabalhista (...);

II) a carreira do magistério se estruturava de modo que o primeiro degrau, o de auxiliar de ensino, fosse (...) ocupado por estudantes de pós-graduação, (...) professores assistentes, associados e plenos; III) a organização era departamental, (...) substituindo, assim, a cátedra como unidade básica do ensino superior; IV) os professores e os estudantes residiam no campus e dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa; V) os professores estavam à disposição dos estudantes fora do tempo das aulas; VI) o currículo era flexível; VII) as cinco séries do curso estavam divididas em uma parte fundamental (...) e uma parte profissional; VIII) promoção do autogoverno e da autodisciplina; IX) estímulo à investigação e à pesquisa” (1989: 155).

A este propósito, a reforma do ensino superior, desencadeada nos anos 60, vislumbra por meio do ITA um protótipo avançado em funcionamento desde 1947.

Nas palavras de GERMANO, a UNB criada em fins de 1961, apresentava uma estrutura baseada num sistema duplo e integrado de institutos centrais, de faculdades e de unidades complementares.

Em síntese, a estrutura diretiva da UnB constitui-se de:

“a) órgãos normativos da atividade didática dos quais faziam parte o Conselho Universitário e sua Mesa Executiva, as Congregações de Carreira, a Câmara dos Decanos, a Câmara dos Delegados estudantis; b) órgãos de coordenação como a Câmara dos Diretores, as Comissões Diretivas, os Conselhos Departamentais; c) órgãos de Direção e Supervisão da Universidade: A Reitoria, os Coordenadores Gerais (Institutos, Faculdades e Unidades Complementares), Diretores e Chefes de departamento, a Mesa Executiva. A autoridade suprema da UnB em matéria didática, técnico-científica, acadêmica e disciplinar era o seu Conselho Universitário” (1994: 120).

A Universidade de Brasília, criada em 1961, vem expressar o anseio por reformas impulsionado pela modernização do ensino superior, refletindo o ideário do nacionalismo desenvolvimentista que ansiava por

instituições de ensino superior que procurassem “*formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social*” (Decreto 1872, de 12/12/62, art. 2, item 1).

A modernização acima referida começou com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, culminando com a criação da Universidade de Brasília e organizada como uma fundação e não como justaposição da Faculdades isoladas como acontecera com a criação de outras universidades.

Neste mesmo período, estava sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 5540), a Lei da Reforma Universitária de 1968, colocando um freio e um retrocesso no processo de modernização do ensino superior brasileiro.

As universidades foram objeto de intervenção militar. A UnB foi ocupada por tropas militares por três vezes e a Universidade de São Paulo, duas vezes. A Universidade Federal de Minas Gerais também sofreu intervenção militar. Foram efetuadas prisões e demissões de professores, coibindo a sua criticidade. Professores foram expulsos e os novos docentes sofreram policiamento ideológico. O movimento estudantil como a UNE – União Nacional dos Estudantes, bem como os denominados movimentos de educação e cultura popular, como o CPC – Centro Popular de Cultura, o MCP – Movimento de Cultura Popular, o MEB, Ceplar – Centro de Educação Popular, foram fechados ou mutilados e muitos de seus participantes foram presos e cassados.

Por outro lado, o Regime encontrou igualmente grande resistência nas universidades, sobretudo dos estudantes que, em movimento de reação ao autoritarismo e à política educacional dos militares, organizaram grandes mobilizações com repercussão nacional e internacional contra a repressão. Sobre as formas de reação dos estudantes, SANFELICE é quem nos informa:

“... passaram a sair às ruas em passeatas contra a Lei Suplicy³, contra o acordo MEC-USAID, que visava a reformulação da universidade brasileira, e também contra o aparato que consideravam ditatorial. As passeatas tiveram repercussão em todo o país e até mesmo no exterior, na medida em que deparavam, sempre, com a repressão policial. Os estudantes denunciavam a intervenção norte-americana na educação, nos outros setores da vida nacional e a forma totalitária do governo brasileiro. (...) determinaram que não se pagassem as anuidades escolares instituídas a partir desse ano de 1966, não exatamente pela quantia que o pagamento pudesse representar, mas sim porque era o cumprimento da orientação norte-americana de privatizar o ensino. Passaram a ocorrer greves contra as anuidades, invasões de restaurantes universitários fechados e reivindicações de direito de manifestação e de liberdade. Os populares costumavam aplaudir os estudantes que, dos edifícios, eram saudados com chuvas de papéis picados. Cartazes contra o governo federal, protestos contra os espancamentos que a repressão policial vinha fazendo – aos gritos uníssonos de “Abaixo a ditadura, viva a soberania nacional; povo sim, ditadura não; abaixo o imperialismo; o voto é do povo e se são fortes, abram as urnas; o povo quer feijão, chega de canhão”; cantando o Hino Nacional -, o movimento estudantil ganhava o cenário da nação brasileira” (1986: 99).

Neste sentido, é que destacamos a importância do movimento estudantil que, muito mais do que os professores, que quase sempre travavam debates esquizofrênicos e sem conteúdo, foram os responsáveis por levar para dentro das universidades as questões de interesse nacional.

Prossegue SANFELICE,

“A UNE insistia na necessidade de organização popular independente visando conduzir a luta contra a ditadura e canalizar todos os esforços isolados para sua derrubada. Os estudantes percebiam a necessidade de um preparo cada vez maior para enfrentar a polícia da ditadura e as lideranças estudantis acreditaram que o caminho tomado pelo movimento

³ Trata-se de uma referência a Flavio Suplicy de Lacerda, Ministro da Educação e Cultura, em 1964.

estudantil o levaria a fundir-se nas ruas com o resto do povo oprimido pelo regime. A repressão insistia, não raro, em justificar sua ação pela alegação de que comunistas estavam infiltrados e liderando o movimento estudantil” (198: 99).

Confirma-se assim o importante papel desempenhado pelos estudantes para a construção de uma sociedade mais justa. Não estamos desmerecendo qualquer tipo de mobilização da sociedade brasileira das quais participaram funcionários e professores que se organizaram em associações e procuraram unificar a luta, de modo a adequar os rumos da educação brasileira às aspirações populares.

Novamente, em um contexto um pouco diferenciado no aspecto político e econômico e de grande avanço tecnológico, seguindo o precedente neoliberal do governo brasileiro, surge novamente o “fenômeno” avaliação com vistas a novas definições do projeto institucional e seu papel junto à sociedade. Desta forma, são editados decretos e normas que, pela lógica do governo, buscam formas que visam a melhoria da qualidade do ensino. Uma dessas formas é a que se refere à Gratificação de Estímulo à Docência – GED, que na UFV teve uma grande repercussão, pois os professores foram levados pelo efeito imediatista da questão salarial em detrimento do filosófico, havendo, portanto, uma inversão de valores. Não estamos aqui desconsiderando a relevância da questão financeira, mas reafirmando a necessidade de um maior aprofundamento das implicações da GED, tanto da comunidade universitária, quanto da a sociedade, que o governo diz beneficiar.

Em razão da contradição existente na estrutura capitalista, há que observar os interesses e os rumos das reformas, uma vez que nem sempre as mudanças caminham na mesma direção, o que vem a caracterizar os conflitos de interesses. Por conta do descaso do Estado para com a Educação, surgem vários movimentos e reivindicações. Instala-se uma situação de apreensão generalizada, tanto por parte dos docentes como dos alunos e da sociedade como um todo. Tanto na década de 60, quanto na atualidade, o tema avaliação

é incorporado às discussões da comunidade acadêmica, do governo e da sociedade.

Isto porque está se pretendendo uma profunda e ampla reforma organizacional, política, econômica, social e ideológica, na qual o neoliberalismo aparece como o centro da reorganização, redefinindo, por meio de suas propostas, uma nova organização da sociedade cujos interesses estão voltados para o atendimento ao mercado. Dentro desta nova organização, inclui-se o campo educacional, como um dos elementos passíveis de serem utilizados como técnica do governo, para a regulação e o controle social, cujas propostas esse mesmo governo coloca os educandos como consumidores e o direito à educação como uma mercadoria (GENTILI, 1996). Tentam os governantes, assim, transformar a educação, no que diz respeito à organização estrutural, de acordo com esta lógica.

Partilhando dessa preocupação, torna-se importante fazer, ainda que de forma sucinta, um pequeno resgate histórico desta doutrina (neoliberalismo) e as implicações de suas propostas pré-históricas, como a privatização dos serviços de saúde, do sistema educacional, a diminuição da proteção social ao trabalho, o incremento da desigualdade como fator de desenvolvimento e outros, que no campo educacional estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver um ambiente habitado por competitividade, individualismo e "darwinismo social".

Um Breve Relato do Neoliberalismo

O neoliberalismo surgiu com um grupo de intelectuais europeus, que se reuniram na Inglaterra para redigir o manifesto que daria surgimento à Internacional Liberal, em 1947, fundando a Sociedade de Mont Pèlerin, constituindo-se, como afirma PERRY ANDERSON (1998), “*uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada*”. Tinha, como

propósito, reagir, teórica e politicamente, contra o estado intervencionista e de bem-estar europeu, que no pós-guerra, efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, como nos Estados Unidos.

Em 1973, esta doutrina ganha força, particularmente com a crise do modelo econômico pós-guerra, quando o mundo capitalista caiu numa profunda recessão e quando, pela primeira vez, baixaram as taxas de crescimento combinando com uma alta taxa de inflação.

Segundo este grupo, as raízes desta crise encontravam-se no excessivo poder dos movimentos sindicais e no movimento operário que, com seu poder de força, havia diminuído as bases acumulativas do capital, e, ainda, obrigava o Estado a investir mais em gastos sociais.

O grupo então aponta medidas que viriam contribuir para a solução da crise. Utilizamos as palavras de PERRY ANDERSON, para melhor enfatizar as propostas do grupo no sentido de acabar com a crise que se generalizava:

“O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessário uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. (...) reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas” (1998: 11).

No âmbito social, a educação, dentro da proposta neoliberal manifesta-se por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, com novos conceitos, cujos mentores são o Banco Mundial, o BID e outros organismos regionais e nacionais a eles vinculados. A formação de trabalhadores passa a valorizar a capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade e criatividade, subordinando-os à lógica do

mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção.

Dentro da proposta neoliberal, as desigualdades seriam saudáveis e “naturais”, pois o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar destruíria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência.

Embora permanecendo por 20 anos, esta teoria só viria a ganhar força, na prática, com a eleição de Thatcher, na Inglaterra em 1979 e Reagan, nos Estados Unidos, em 1980, sendo praticado, na Inglaterra, o modelo mais puro e o pioneiro.

PERRY ANDERSON nos informa o que, na prática, viriam a ser estas ações:

“... contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente [lançaram-se num] (...) amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água” (1998: 12).

Além da Inglaterra, outros países, seguiram o precedente neoliberal, porém com mais cautela, com variantes mais distintas. Mas, o que é surpreendente é a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia, constituindo-se em um sistema de crenças e convicções. E, como afirma CUNHA (1975), *“todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios e verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de idéias nas quais ele se fundamenta”*.

Ao mesmo tempo que o projeto neoliberal logrou êxito na Inglaterra e nos Estados Unidos, foi também capaz de exportar suas idéias para outros países.

No Brasil, conforme afirma OLIVEIRA (1998), a ideologia neoliberal, já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrou “*terreno fértil para uma pregação anti-social*”, com a eleição de Fernando Collor,

“onde a dilapidação do estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais” (OLIVEIRA, 1998: 25).

A dilapidação do Estado brasileiro deu-se, entretanto, com a ditadura militar prosseguindo no mandato “democrático” do governo Sarney.

Com a eleição de Fernando Collor para presidente é que surge o neoliberalismo no Brasil ainda que de forma “avacalhado e avacalhador”⁴, utilizando-se a expressão de OLIVEIRA(1998).

Paradoxalmente, no Brasil, a política neoliberal, na contramão do movimento descensional da economia encontrou resistência de setores organizados da sociedade civil⁵, dando respostas à desorganização e à dilapidação do Estado. A sociedade mostrando uma extraordinária capacidade de resposta ao ataque neoliberal, promove o *impeachment* de Collor, conseguindo dar respostas e barrar, pelo menos neste período, o avanço neoliberal. No entanto, este avanço e sua consolidação foram implementados logo em seguida com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente.

⁴ Francisco Oliveira, utiliza-se do termo para se referir ao que ele denomina de neoliberalismo à brasileira, ou seja com desleixo, relaxado, desmazelado, “diminuindo assim a sua letalidade”.

⁵ Como Francisco OLIVEIRA, estamos utilizando o termo “sociedade civil” no sentido gramsciano que exclui o mercado.

Por conta das contradições e limitações de sua consolidação, particularmente, no caso do Brasil, dada a sua especificidade, o projeto neoliberal encontra barreiras. Quem nos esclarece o fato é FERNANDES,

“Uma diferença estrutural importante no Brasil (...) é o fato de que, aqui, o processo de industrialização via substituição de importações deu certo. Durante certo período – inclusive durante o regime militar, apesar de todas as críticas que fazemos a ele do ponto de vista político, econômico, social, etc. -, logramos montar um parque industrial relativamente grande, desenvolvido, diversificado e auto-suficiente em diversas áreas. Como integrar uma economia desse porte de maneira subordinada e dependente na divisão internacional do trabalho do mundo capitalista, com base no receituário neoliberal? As próprias dimensões do país – e o nível mediano e diversificado de desenvolvimento econômico já alcançado – inviabilizam a opção (viável economicamente em outros países latino-americanos, apesar do seu alto custo social) de assumir como base do desenvolvimento nacional alguns nichos de exportação comparativamente vantajosos no mercado mundial” (1998: 60).

As contradições de importantes forças sociais com o projeto persistem – inclusive no âmbito das classes dominantes brasileiras.

Ainda, com caráter “avacalhado” (OLIVEIRA, 1998) e por ser considerado rebelde às políticas do “Consenso de Washington” (SOARES, 1996), a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas de propostas neoliberal, dentre as quais podemos citar: a) implementação de diversos programas de estabilização; b) corte nos gastos públicos, inclusive na área social; c) estímulo de ingresso de capitais estrangeiros; d) implementação de privatizações; e) eliminação de diversos programas de incentivo e controle de preços; f) aumento de exportações; g) desmantelamento de sindicatos e de políticas públicas; h) ampliação do processo de abertura econômica; h) promoção da reforma constitucional, tendo em vista outras reformas como: tributária, sistema previdenciário e

educacional, com concentração de recursos no ensino básico em detrimento do superior, conforme determinação do Banco Mundial.

Estas medidas vêm motivando uma reaproximação do Banco Mundial em relação ao Brasil, após o período de queda acentuada da participação do país nos empréstimos do Banco.

Quanto à avaliação institucional, qual sua função diante do quadro acima apresentado? A avaliação surge como mecanismo político, capaz de produzir instrumentos que permitam ao Estado patrocinar o ajuste em meio à crise do sistema capitalista, redefinindo a esfera da vida social de acordo com a sua lógica e seus interesses.

A presença do Estado surge por força da reordenação capitalista, cuja bandeira do ajuste neoliberal, patrocinado pelos organismos internacionais (FMI, BIRD/BM, BID, etc.) encontra no MEC entusiástica acolhida. Isto se justifica pelo fato de o atual Ministro da Educação, Prof. Paulo Renato de Souza, juntamente com a atual equipe do Presidente da República, ter sido, antes de assumir o ministério da Educação, vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

As considerações de SILVA JUNIOR e SGUISSARDI (1997) acerca destas reformas (do Estado e da Constituição), incluindo a Reforma da Educação Superior, são pertinentes ao afirmarem os autores que tais reformas se caracterizam por constituírem um processo mais amplo e profundo de modernização das instituições sociais com o objetivo de assegurar a hegemonia capitalista por meio de valores produzidos na nova etapa do modo de produção.

Para compreender melhor estas reformas é preciso mais do que analisar leis, decretos e jurisprudência do MEC. Entenda-se que expressões legais e paralegais precisam ser entendidas em termos de um processo, tendo em vista sua gênese, objetivando conhecer a sua produção social.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA DE GERÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: implicações quanto à legislação, estruturas organizacionais e sua forma de gestão - a matriz teórica do Banco Mundial

Importa neste momento de análise submeter a discussão do que e do como avaliar a universidade brasileira. Esta questão é tão importante como o destino que se vai dar aos resultados do processo. Tal preocupação faz sentido quando percebemos os desdobramentos políticos que podem encaminhar uma avaliação e, para isso, se faz necessário analisar quais os seus objetivos ao implementá-la.

Como estamos analisando a avaliação institucional como estratégia de gestão das instituições educacionais, mais especificamente das universidades, faremos um breve comentário acerca dos conceitos aplicados cotidianamente pelos gestores nas organizações e instituições, e com base em tais observações discutiremos a temática da estrutura organizacional e o sistema de gestão das universidades.

As origens das organizações no final do século XIX e início do século XX, momento de grande expansão da indústria norte-americana, encontram-se no trabalho de TAYLOR, que liderou o movimento denominado “Administração Científica”, cujas concepções se fundamentam em técnicas e teorias que buscam dar cientificidade ao processo de produção. Com seu estudo de tempo e movimento, o autor traçou seu plano de ação, comprovando a necessidade da separação do planejamento da execução; de uma única forma

- a cientificamente correta - para executar uma tarefa e a recompensa monetária pela produtividade.

No caso brasileiro, com referência à economia nacional, em nível de estruturação e tendo em vista a adaptação ao projeto de desenvolvimento, a crise mundial inviabiliza o modelo agro-exportador, trazendo como projeto, uma nova forma de organizar a economia cuja tônica era a industrialização substitutiva.

De TAYLOR a BARNARD, de SIMON & MARCH a KATZ & KAHN, passando por DRUCKER e TOFFLER, até alcançar as tendências mais modernas da *qualidade total* em DEMING e a *reengenharia* de HAMMER, dentre outros (COSTA, 1997), vêm-se desenvolvendo teorias capazes de integrar o conjunto de pensamentos que procuram dar cientificidade ao processo de produção do trabalho e ao desenvolvimento das organizações.

Ao utilizarmos as perspectivas histórica e crítica que a teoria das organizações proporciona, percebemos que o sistema organizacional da universidade contemporânea normalmente tem sido utilizado de forma desintegrada, produto do imediatismo e do imobilismo intelectual a que são submetidos ou se deixam submeter os participantes do sistema de gestão.

Os estudos realizados por COSTA, em sua dissertação de mestrado, mostram-nos que estas práticas são,

“...resultantes de um paradigma econômico concebido pela sociedade capitalista, uma espécie de mecanismo pelo qual se regula e se reproduz o funcionamento das organizações, que, apesar do discurso centrado nos modelos de administração participativa e nas concepções de parcerias, na realidade as ações ocorrem de forma compartimentada comprometendo os resultados organizacionais” (1997: 2).

Encontra-se na universidade a responsabilidade de gerência comprometida com a sociedade, uma vez que é este um dos fóruns que a

sociedade encontra para a sua representatividade. A universidade assume, assim, uma importância inquestionável para a sociedade e no momento necessita lidar com temas de grande importância, dentre os quais a **globalização**, cujo significado pode ser concebido, para alguns autores, como uma “reorganização da divisão do trabalho”, ou “reordenação das relações inter-regionais e ação à distância”, e, para outros¹, **tecnologia** na qualidade de fator de desenvolvimento, etc. Estes temas são desafiadores e exigem ações mais competentes, por parte daqueles que têm a responsabilidade de gerir a universidade.

Jair Galdino Cabral COSTA (1997) comprova, em seus estudos acerca da administração universitária, que a universidade, apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, utiliza-se dos mesmos elementos encontrados em outros tipos de organização social.

As organizações sociais, no entanto, vêm sendo objeto de estudo por parte dos cientistas sociais, professores e outros estudiosos, desenvolvendo estudos e pesquisas na tentativa de explicar o complexo fenômeno, ambíguo e paradoxal que constitui a organização.

SANTOS FILHO (1995), ao analisar as especificidades da universidade e suas implicações para a avaliação institucional, alerta para questões defendidas por MICHAEL SKOLNIK (1989) quando este aponta na direção de que “*desenvolvimentos recentes dentro e fora da universidade vêm diminuindo a diferença entre esta e outras instituições sociais*”. Salientam, ainda, autores como SLAUGHTER, (1988) e BLOOM, (1987), citados por SANTOS FILHO (1995), que “*a universidade vem incorporando valores e práticas do mundo dos negócios, de vários grupos de interesses sociais e de outras subculturas*”, que vem se refletindo na “*cultura organizacional da*

¹ *Dentro do fenômeno da globalização, pode-se constatar a junção de três forças, conforme artigo do Jornal Folha de S. Paulo (p. 6, especial 2 - de 02/11/97): “1) a terceira revolução tecnológica (tecnologias ligadas à busca, processamento, difusão de transmissão de informações; inteligência artificial; engenharia genética); 2) a formação de áreas de*

universidade, nos seus processos de trabalho, nos seus padrões de seleção e em seu currículo”.

Os reflexos destes valores na cultura organizacional da universidade é o tema a que se dará ênfase neste momento de nosso estudo. Importa analisar o porquê e o como ocorre tal fato.

SANTOS FILHO (1995) chama atenção sobre a especificidade da universidade e suas implicações para a avaliação institucional, esclarecendo que no Primeiro Mundo estas características se evidenciam por dois caminhos antagônicos: um, exigido pela direita que quer para a universidade que esta “*se torne mais alinhada com os valores empresariais*”; o outro, solicitado pela esquerda, que deseja que “*a universidade defenda e modele o que se consideram ideais culturais progressistas e sirva como motor da transformação social*”. Para este autor nem a direita nem a esquerda estão comprometidos com a especificidade própria da universidade que “*a instrumentaliza como agente político*”.

O Estado assume, neste contexto, a condução das relações com as universidades, tentando, porém, imprimir uma lógica empresarial que surge por força da reordenação capitalista neste momento em que as universidades vivenciam um tempo de crise. O Estado assume o papel avaliador tentando imprimir esta lógica, por via da avaliação institucional.

Já nos referimos neste trabalho à força política que possui uma avaliação. No caso da avaliação institucional, esta só terá sentido se comprometida com a transformação da universidade. Quando se trata de avaliar uma universidade “*muito mais importantes são a sua ação e seu significado político*” (DIAS SOBRINHO, 1996). Completa este pesquisador referindo-se à avaliação institucional,

livre comércio e blocos econômicos integrados; 3) a crescente interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros, em escala planetária”.

“... é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas. É um campo de lutas em que estão em jogo questões de fundo, pois se reconhece ainda que nem sempre se declare a força da avaliação institucional como ação de grande impacto na transformação da universidade, esta entendida por sua vez como o local privilegiado, legitimado e o mais competente para a formação humana, atualmente considerada a principal riqueza das nações” (1996: 15).

Esta força à qual se refere DIAS SOBRINHO pode caminhar tanto na direção dos ideais progressistas, servindo de motor para a transformação social, ou pode ainda seguir na direção dos que a querem como uma instituição a serviço do mercado, tendo como função principal, a formação entendida como o capital humano e voltada para o atendimento das demandas postas pela nova ordem econômica de amplitude global.

Essas considerações permitem-nos compreender por que alguns setores governamentais, inclusive com importante apoio dos meios de comunicação, especificamente da grande imprensa, insistem tanto na avaliação das universidades.

O Estado, obediente à cartilha de organismos internacionais, cujas diretrizes para a educação superior caminham para atendimento às demandas impostas pela economia cada vez mais competitiva e globalizada, utiliza-se de critérios e objetivos para avaliação que nem sempre coincidem com os da comunidade acadêmica.

Pressionado pelas forças externas, o Estado, segundo LEITE, apud LEITE e BORDAS, opta geralmente,

“... pela lógica reguladora que tem na avaliação de resultados ou de produto, na combinação quantitativo/qualitativo, e na comparatividade sua vida própria de sentido e desenvolvimento de critérios. Esta é a lógica preferencialmente adotada pelos Estados modernos mais desenvolvidos nos quais o mercado, com suas metáforas

economicistas e empresariais preside as relações entre as partes” (1997: 7).

É neste contexto que as Universidades Públicas antecipam-se ao Estado, tomando a si a responsabilidade pela avaliação, negociando seus formatos e modos de participação. Isoladamente, as instituições começam a elaborar o seu próprio processo de avaliação, conforme nos assinala LEITE (1997), exemplificando o caso da Universidade de Brasília, em 1987; a Universidade Federal do Paraná e a Universidade de São Paulo, ambas em 1988, dentre outras. Hoje são cento e cinquenta IES que estão se auto-avaliando, aderindo ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Paralelamente, as entidades sindicais intensificaram o debate em torno do tema, definindo, como uma prioridade nacional, encaminhamentos de propostas cujos princípios norteadores do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo, fossem capazes de garantir a resistência a favor das universidades públicas. Esta discussão fez parte de vários debates em assembléias da ANDES e das associações sindicais de professores e servidores².

É necessário, porém, registrar o engajamento de um percentual bastante elevado de instituições com ligações às teorias administrativas empresarias e a utilização da avaliação de acordo com essa filosofia. Em congressos realizado nos anos de 1993 e 1994 com apoio do Instituto

² *Este conflito de idéias vem se manifestando por meio de diversos textos das entidades ligadas ao movimento docents os quais podemos citar: ADUFSCar. Fundamentos para Avaliação Institucional - ANDES, SN, 1991, São Carlos, Assembléia Geral de 17/12/93; Propostas das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira, in: Caderno Andes, Juiz de Fora; Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte, in: Cadernos da Andes, Brasília, Avaliação Institucional. Texto da Diretoria para o XII Congresso da Andes, Viçosa, 1994); OLIVEIRA, Francisco. Universitários, Univos, in: Universidade e Sociedade, Brasília, ANDES, vol. I, nº 2, pp.7-9, nov/91; dentre outros.*

Brasileiro de Qualidade em Serviços (IBRAQS), da União Social Camiliana (Mantenedora das Faculdades Integradas São Camilo), do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo - SMESP e da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior - ABM, realizado em São Paulo, o que se discutia girava em torno da necessidade de se avaliarem as universidades para prestar contas à sociedade do que ela vem produzindo. As pressões políticas e sociais encaminhadas pelo governo e pela sociedade empurram as IES no sentido de se buscar uma reorganização. O termo qualidade e a expressão qualidade total: seus princípios, sua ligação com as teorias administrativas empresarias estiveram presentes o tempo todo.

Como se pode observar, o quadro descrito acima oferecem-nos algumas indicações de parcerias. No I Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior, a maioria dos participantes enfocam temas como “qualidade”. Eram professores ou administradores de instituições confessionais³, docentes de instituições públicas (federais e estaduais) e da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior.

A avaliação, neste contexto, assume um papel bem definido, ou seja, na busca do reordenamento político, econômico e social em curso na conjuntura atual, o Estado promove a reestruturação do ensino superior, apontando na direção da privatização.

A avaliação institucional, em sendo utilizada pelo Estado como reordenamento do capitalismo, conforme já referenciado, faz-se acompanhar

³ Segundo dados do IBGE – Mercosul, o sistema de ensino superior brasileiro engloba 794 Instituições de Ensino Superior - IES (10% públicas e 90% privadas), 99 universidades (60% públicas e 40% privadas). As Universidades e IES públicas podem ser federais, estaduais ou municipais e as privadas podem ser confessionais, comunitárias, sem fins lucrativos, ou instituições de capital privado com fins lucrativos. (BRASIL/MEC, Anuário Estatístico 1991, Brasília, MEC, 1993).

da autonomia, pelo qual o governo se desobriga cada vez mais da responsabilidade com o ensino superior público, ficando as IES dependentes de recursos externos para completar seu orçamento e com a sua produção atrelada às exigências de órgãos de financiamento o que, em última instância, aponta para a tendência privatizante do ensino superior.

Por meio do binômio autonomia/avaliação, o Estado estabelece normas, as quais, como instrumentos políticos, permitem o *controle finalístico* das IES.

Segundo FERREIRA,

“...na medida em que se propõe um aumento da autonomia da Gestão Universitária, o controle terá que assumir formas outras que não o simples controle dos meios. O controle social por parte do Estado se faz sob a alegação de utilização de recursos públicos pagos pelo contribuinte. O processo de avaliação do desempenho das IES deverá oferecer subsídios para a alocação de recursos entre as instituições como resultado do processo avaliativo. Isso pode significar a distribuição de recursos públicos a IES de caráter privado e a diminuição ou até mesmo a eliminação de recursos à IES públicas. Recomendações específicas poderão ser feitas em relação às necessidades e disponibilidades de cada instituição” (1995: 125).

Por tratar-se de instituição que possui uma especificidade própria a universidade não pode ser submetida às mesmas burocracias estatais, sujeitando-se às mesmas normas burocráticas gerais. Em razão da sua especificidade, como local de formação e produção científica e tecnológica, deverá receber tratamento diferenciado, sob pena de perder a sua capacidade de produção com as características que deveriam lhe ser próprias.

O que se busca como pretensão de autonomia didática, pedagógica e de gestão financeira não procede de nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida.

Autonomia deve significar independência institucional para a busca da verdade sem restrições. Para IRENE CARDOSO (1989), isto significa

“que a sociedade - ou o Estado em nome dela - não poderia impor regras, limites ou restrições à atividade estritamente acadêmica da instituição”.

A Legislação e o Processo de Avaliação

MORAIS (1991), apud FERREIRA, em 1995, destacava o papel da LDB referindo-se à avaliação como mecanismo de aferição do “*padrão científico*” das instituições, estabelecendo que o processo de avaliação seja feito para fins de credenciamento como universidades.

Caminhando neste mesma direção, a legislação em vigor (Lei n.º 9.394/96), no seu art. 46, do capítulo referente à educação superior, estabelece:

“a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após o processo de avaliação” (Art. 46).

É acrescentado, no art. 46, a idéia central, ao lado do espírito flexibilizante institucional do artigo anterior: “*a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação*”. Nos próximos dois parágrafos especificam-se as circunstâncias da avaliação, que pode chegar à intervenção e ao descredenciamento. Parece muito adequada essa providência, entre outras coisas, para combater a instituição de um mero ensino, embora o texto não forneça essa direção.

Entretanto, antes mesmo da aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o tema já constou de norma legal,

como se pode ler nos artigos 3.º e 4.º da Lei 9.131/95, a qual determina que o MEC

“(…) fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Art. 3.º).

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

Ainda no § 1.º, são instituídos os exames nacionais de cursos “destinados a aferir os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”. Esta lei permanece em vigor, uma vez que não foi alterada pela LDB/96.

Outros decretos e portarias têm sido regulamentados tendo em vista a formulação da sistemática da avaliação. Como exemplo, citamos o Decreto 2.026, de 10/10/96 que determina:

“1) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as área do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

2) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

3) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

4) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento” (Decreto 2.026).

Estudos realizados por BELLONI (1998) mostra que *“entre os meses de maio e outubro de 1997 pelo menos seis portarias ministeriais dispõem sobre o credenciamento de universidades, centros universitários, faculdades ou institutos superiores e sobre o reconhecimento de cursos e habilitações”*. Em abril de 1988 é assinada a Portaria n.º 302 de 7/4/98, regulamentando a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, prevista no Decreto n.º 2026/96 e na Lei n.º 9.131/95. Sobre o que define esta Portaria merece a transcrição dos comentários de BELLONI dada a sua amplitude e riqueza de análise:

- *“trata-se de avaliação individual de instituições, não havendo referência alguma acerca de avaliação do sistema de educação superior ou da política educacional para este nível de ensino;*
- *é constituído um novo comitê assessor do PAIUB e um novo processo - PAIUB se instaura;*
- *há clara referência aos objetivos e funções da avaliação, a saber:*
 - *“Art. 6.º Os resultados da avaliação de desempenho individual das instituições de ensino superior serão incorporados aos relatórios da SESu para fins de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamento de instituições e utilizados na orientação de outras políticas do Ministério da Educação e do Desporto de qualificação do ensino superior”.*
- *não acrescenta nem sistematiza referências legais anteriores a objetivos e finalidades mais amplas e para a avaliação, além daquelas tipicamente voltadas para a função supervisão e controle”(1998: 12).*

Finalmente, o parecer n.º 556/98, de 5/08/98, do Conselho Nacional de Educação define, ainda, com relação ao credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior, *“integrando as diferentes normas legais existentes e complementando-as”*. Informa igualmente que o credenciamento está baseado em *“um processo de avaliação que hoje já conta com diversos procedimentos e indicadores”*.

Conforme podemos observar, a legislação em vigor apresenta-se, em geral, pela ótica de aferição de resultados e de identificação das condições de funcionamento tendo em vista seu credenciamento e reconhecimentos. A função da avaliação institucional, na nova legislação, foi transferida ao executivo, “*enfatizando as funções de regulação e controle dos sistemas*”.

A Estrutura Organizacional das Universidades e sua Forma de Gestão

“A universidade só poderá manter sua função específica de centro nervoso da sociedade e de lugar de pesquisa e reflexão, estudo e análise dos grandes problemas da humanidade se for alcançado um equilíbrio satisfatório entre suas atuais funções (REZENDE, SANTOS FILHO e CARVALHO, 1978, Apud, SANTOS FILHO, 1995). Para tanto, é essencial que o sistema de avaliação Institucional busque o adequado equilíbrio na valorização destas funções” (SANTOS FILHO, 1995: 19).

A atual estrutura organizacional da universidade brasileira tem sua base no do projeto de RUDOLPH ATCON (1974), cuja concepção de educação superior foi considerada “*um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão*”, e pela tentativa de criação dos “*Teachers College*” nos quais alunos interessados em graduar-se em cursos como Física, Matemática, Ciências Sociais, Letras, Biologia e outros, ingressam nas unidades correspondentes para obterem seu grau acadêmico.

Na tentativa de reorganizar institucionalmente as universidades, retoma-se o período da reforma universitária considerada para alguns autores “*como forma de repúdio às estruturas arcaicas de ensino superior*”, cujo regime de cátedras era apontado por todos como o responsável por tal situação, sendo então extinto pela Lei 5.540/68 e substituído pelo regime departamental

e pela divisão dos cursos de graduação entre o ciclo básico e o ciclo profissional.

Até então, o departamento era constituído por professores que ministravam as disciplinas de determinado curso. Se o professor lecionasse disciplinas em quatro cursos, ele integraria os quatro departamentos. O curso era a referência básica, tanto para professores como para alunos. Com a reforma de 68 esta estrutura é alterada.

A departamentalização implicou uma nova forma de organização nas universidades incluindo a coordenação e o colegiado de curso, inserida a questão do regime de matrícula por disciplina (regime de créditos), compondo um quadro que levaria à pretendida *minimização* do custo da matrícula, ou seja, a *racionalização*. Para SAVIANI (1991), a departamentalização representou ainda “*a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas*”.

Para SAVIANI, estas medidas afetaram o ensino, levando-o,

“... à separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa no momento mesmo em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade. Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios” (1991: 90).

Da mesma forma, lembra SAVIANI, esta medida, está em perfeita consonância com os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, a racionalização dos custos. Esta medida tinha ainda, como objetivo, desmobilizar os estudantes, em sua forma de organização, dificultando a

constituição em grupos de pressão, capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso.

O modelo de gestão, implementado na universidade hoje, prioriza a sua estafe profissional, ou seja, os professores, têm assegurado em seu art. 56, o “*princípio da gestão democrática*” e em seguida, no parágrafo único, fica estabelecido que:

“em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”(Lei 9.394/96).

SAVIANI (1997), ao analisar o princípio da gestão democrática que estabelece a LDB, aponta que esta é feita em razão da Constituição de 1988, para tentar disciplinar essa prática, limitando-se à existência de órgãos colegiados, deliberativos, formados por alunos, professores e funcionários, com a presença ainda, de representantes de segmentos da comunidade local e regional. Como os colegiados deverão ter um regimento que preveja sua composição, sua competência, sua atuação, sua direção e seus limites de ação, serão novos colegiados no seio da universidade pública, além do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino e Pesquisa, do Conselho Departamental e outros já previstos como parte de sua estrutura acadêmica e administrativa. Para preservar a identidade institucional da universidade e impedir que os grupos discentes ou funcionais, bem como forças políticas externas assumam o poder na instituição, o parágrafo único desse artigo exige que nesses órgãos colegiados, bem como nas suas comissões internas, prevaleça a representação docente, com 70% dos lugares destinados a professores.

SOUZA FILHO (1995) destaca que, mesmo dentro desta hierarquia, a divisão entre o poder administrativo e o poder dos professores,

em determinados momentos, dificulta a tomada de decisão por parte da direção.

CUNHA (1998) considera que a estrutura da universidade brasileira ainda está à espera de quem a estude com objetivos mais profundos do que o mero enfoque administrativo, pois as adaptações dos estatutos e regimentos, ocorrido nos anos 60 tornaram-na inoperantes.

Para este mesmo autor, cujas considerações reforçam nosso pensamento, a concepção de organização da universidade hoje está profundamente interiorizada na estrutura e funcionamento pela via do taylorismo⁴, que para ele se constitui em duas diretrizes principais: 1) “*na eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*”⁵; e 2) *na separação entre as atividades de concepção e de execução*”.

Com sua implementação com base na Reforma Universitária de 1968, a medida visava a contenção de gastos e teve como pretensão a *minimização* do custo, no caso, referia-se, dentre outros, à matrícula adicional, ou seja, a *racionalização da produção* das universidades federais no Brasil.

Esta racionalização está presente na proposta de política do Banco Mundial, pela qual a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas. Embora constituindo-se elemento da Reforma Universitária dos anos 60, o fator econômico faz-se presente nas definições da política atual para a educação.

⁴ O sistema taylorista de organização do trabalho é definido como:

- análise do trabalho, mediante estudo dos tempos e movimentos;
- seleção e sistematização do modo operatório do trabalhador, executadas pelos escritórios de métodos;
- estabelecida a melhor maneira de se executar uma tarefa, esta é imposta ao trabalhador.

⁵ A eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes corresponde à fusão de disciplinas que, embora oferecidas por diversos professores de departamentos diferentes tinham a mesma finalidade. Este era o denominado regime de cátedra que foi extinto a partir da Lei 5.540/68, substituído pelo regime departamental e pela divisão dos cursos de graduação entre o ciclo básico e o ciclo profissional. Para aprofundar o assunto, ver CUNHA, L. A. Reforma Universitária em Crise: gestão, estrutura e território, 1998.

Como uma das medidas para contribuir *na eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*, os campi são transferidos para as periferias das cidades. Esta medida teve como propósito atender as recomendações dos consultores norte-americanos, pois para estes,

“... as vantagens do campus suburbano resultaram não só do fato de que esse era o modelo que eles conheciam e valorizavam em seu país, como, também, de que o consideravam adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras. Este modelo era reconhecido como adequado, logo apoiado pelas fontes de financiamento internacional (com hegemonia norte-americana), mas - mais importante de tudo - era a sintonia que tal concepção encontrou no Conselho Federal de Educação e nas reitorias das universidades” (CUNHA, 1998: 17).

Esta medida entretanto, não ficou somente no nível da sugestão, foram criadas condições objetivas - financeiras e políticas - por parte do Banco Interamericano de Desenvolvimento ao Ministério da Educação para a sua realização.

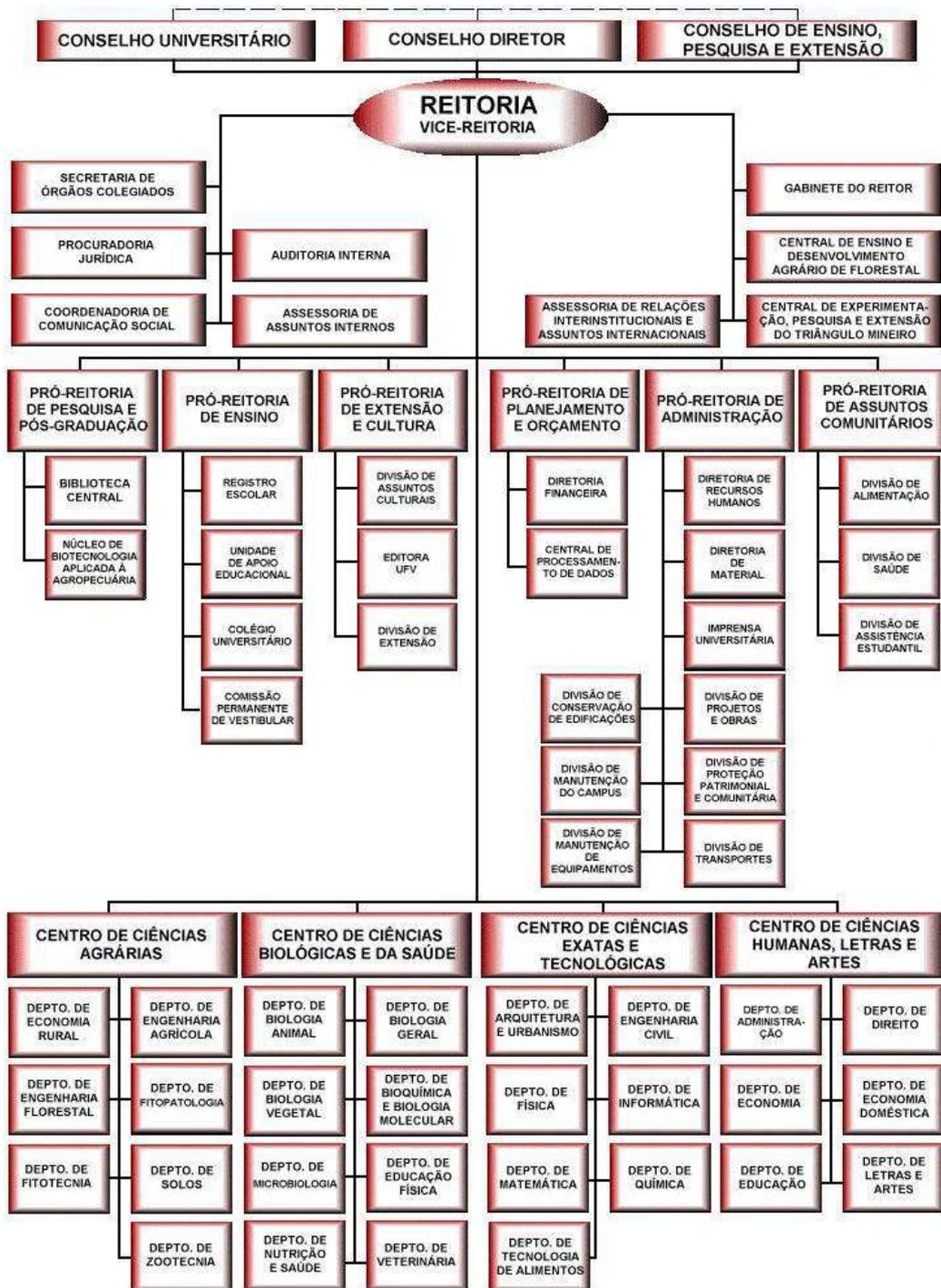
Segundo CUNHA (1998), atualmente o modelo organizacional conta com a seguinte estrutura administrativa: “1) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior; 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas”.

Na UFV a estrutura administrativa organizacional dispõe da agregação dos departamentos ligados aos centros, conforme citado acima.

O modelo de universidade que temos aliena, porque separa cada segmento da instituição, revelada no afastamento entre as funções de direção e de execução, na separação entre os órgãos que formulam a política universitária e os que a executam. Permite, ainda, esse modelo a separação

entre os dirigentes universitários e o corpo de professores, alunos e funcionários. Estes princípios baseiam-se no modelo ATCON, incorporando a concepção do pensamento de TAYLOR, mencionado no capítulo II.

ORGANOGRAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA



Fonte: PROPLAN (www.ufv.br)

A Matriz Teórica do Banco Mundial: Recrudescimento da Teoria do Capital Humano.

O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD/BM - Banco Mundial, como o próprio nome diz, foi concebido como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa, em 1944.

À medida que estes países iam se reconstituindo, o Banco voltava o olhar para os países do Sul que foram se descolonizando sem, no entanto, superarem os fatores de empobrecimento. Sua influência destaca-se nos países em desenvolvimento, nos quais vem desempenhando um papel estratégico no processo de reestruturação da política neoliberal, tendo em vista seu ajuste estrutural.

No Brasil, realizam-se acordos econômicos a partir dos anos 50 entre os governos brasileiro e norte-americano, em cooperação técnica. A partir de 1961, os fundos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte-americano), criada no quadro da Aliança para o Progresso, para prover assistência ao desenvolvimento do Terceiro Mundo. Nos anos 60 já percebemos alguns resultados deste intercâmbio em que é assimilado o ideal de educação para todos no texto dos primeiros planos educativos, como a Lei de Diretrizes e Bases.

Nos anos 60, os empréstimos priorizaram a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente a técnica e a vocacional. Ao longo das três últimas décadas, o Banco Mundial tem modificado suas propriedades e, portanto, suas políticas de investimento neste setor.

A partir de 1968, inicia-se, no Banco, a gestão McNamara, marcando o surgimento de uma preocupação específica com a pobreza, redefinindo uma nova distribuição de empréstimos. A agricultura passa a fazer

parte da distribuição setorial de recursos financeiros, além dos já destinados à infra-estrutura.

Segundo LEHER, a redefinição da linha de atuação do Banco tinha como objetivo:

“familiarizar os estudantes com os ofícios da terra e fixá-los no campo, evitando o êxodo rural e, ao mesmo tempo, difundir o novo modelo de reestruturação da agricultura”.(...)O financiamento das escolas técnicas rurais tinha como propósito preparar os jovens das zonas rurais para os ofícios agrários e, ao mesmo tempo, implementar um determinado modelo de desenvolvimento agrícola (capitalista), denominado de “modernização conservadora” ou de Revolução Verde”(1998: 204).

Estas medidas entretanto, visavam ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais como requisito para o desenvolvimento econômico.

Como alternativa para “alívio” da pobreza, o Banco volta seus projetos para o incentivo à produtividade, especialmente no setor agrícola, como já referido, considerado como um dos fatores de contenção da pobreza e de promoção da “modernização” do campo, financiando grandes projetos industriais voltados à infra-estrutura. O setor social, incluindo a educação, passa a ter acesso aos créditos dessa agência.

A educação passa a ser considerada fator direto de crescimento econômico, ou seja, um meio para o provimento de técnicos voltados ao setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. A preocupação do Banco com as políticas sociais ocorre com o fito de

“... prevenir situações politicamente críticas - tanto nas dezessete mega-cidades do mundo em desenvolvimento como em suas regiões rurais superpovoadas - que poderiam colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural, visto pelo

Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos Bancos de Desenvolvimento, em geral como o caminho para retomar o crescimento econômico em escala global” (CORAGGIO, 1996: 86).

Inserida a educação como meta ao processo de desenvolvimento econômico do país, pela ótica do Banco, é dada ênfase ao ensino profissionalizante no início dos anos 70.

O ideal de educação para todos passa a fazer parte dos planos educativos a partir dos anos 60, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, por intermédio desse intercâmbio.

Uma das áreas estratégicas a que o Banco Mundial passa a atribuir sua assessoria, em nível de cooperação aos países em desenvolvimento, é a área de gestão educacional.

Para o MEC esta cooperação seria feita na forma de um modelo de modernas gerências, baseadas na racionalidade técnica e requeridas pelas ações de modernização administrativa do setor público. Esta cooperação possibilitaria a correção de problemas estruturais da educação brasileira.

Com efeito, a política educacional do regime militar vai se caracterizar, do ponto de vista teórico, na economia da educação de caráter liberal, o que acaba por viabilizar a elaboração da “*Teoria do Capital Humano*”, que visa estabelecer uma relação direta e imediata de subordinação da educação à produção.

Assim, utilizando-se das palavras de GERMANO (1994), o referencial adotado pelo planejamento educacional, pelo menos até o segundo plano setorial da educação, cultura e desporto, tem como um dos seus corolários os pressupostos oferecidos pela economia da educação.

Conforme CLAUS OFFE, apud GERMANO,

“a economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional”, enquanto “o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento” (1994: 105).

Antes de tudo, importa pôr em destaque que um novo modelo econômico, por conta de sua sofisticação científico-tecnológica e, ainda, pelo rápido desgaste e desqualificação da mão-de-obra, e mais, considerando-se a velocidade do *turn-over*, rompe com a tradição secular do capitalismo. De fato, o capitalismo caracteriza-se pela absorção e incorporação do mercado de todos os indivíduos, seja o mercado da força de trabalho, seja o do consumo.

A este propósito, o capital pode acumular-se e reproduzir-se, expulsando e excluindo contingentes cada vez maior de produtores e consumidores. Ao longo da história, nunca se produziu tanto, nem com tantas inovações, e nunca se excluiu tanto quanto agora. A mídia viabiliza o consumo ilimitado, ao passo que o mercado cria os desempregos e a miséria, e, então, coisas e seres humanos tornam-se mercadorias descartáveis.

Nessa mesma direção, como analisa NORONHA (1999), a Teoria do Capital Humano nos anos 50, 60 e 70 contribuiu para fundamentar o conceito de “Estado do bem-estar social”, na política de pleno emprego, o progressivo gasto público como políticas sociais, e ainda a idéia de produzir mão-de-obra qualificada para as empresas, considerando tanto o homem quanto a educação como investimentos.

A Teoria do Capital humano consegue se manter e até mesmo proporcionar justificativas e fundamentos para a crise estrutural que imergiu a economia e a sociedade neste fim de século.

Prossegue NORONHA,

“além de atravessar a crise a Teoria do Capital Humano tem dado provas de resistência e vigor, mesmo depois que o “Estado do bem-estar social” entrou em desagregação e questionamento. No interior desta crise, a política de pleno emprego foi substituída pelo desemprego estrutural crescente e os sistemas educativos ao adotarem o perfil da demanda empresarial ou do mercado para definir seus projetos educativos, se tornaram incapazes de ter respostas adequadas à rápida reestruturação produtiva pela qual passava a economia. As novas qualificações exigidas pelo processo de reconversão tecnológica encontrou uma escola despreparada para as novas exigências postas pela reestruturação produtiva”(1999: 8).

Nesse sentido, a proposta atual de educação exigida pela forma histórica de organização da economia capitalista continua fundada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Nas palavras de NORONHA, apesar das promessas de realização do “estado do bem-estar social” e da política de pleno emprego não terem sido concretizados em razão da reestruturação aberta pelo advento do pós-fordismo, a Teoria do Capital Humano tem dado demonstração de resistência vindo a fundamentar hoje as propostas afinadas com os preceitos do neoliberalismo.

Neste sentido GENTILI, apud NORONHA, afirma:

“(...) apesar dos notáveis avanços empíricos destas perspectivas, o ponto de partida continua sendo o mesmo que o inaugurado por Robert Solow, Theodore Shultz e Edward Denison: a desigualdade econômica pode ser superada por uma crescente inversão em capital humano, sendo a educação uma das formas mais eficientes de fazê-lo. (...) Como não podia ser de outra maneira, os estudos realizados pelos teóricos do capital humano permitem formular uma série de conclusões de caráter normativo: se o incremento do stock de capital humano é a chave do desenvolvimento econômico, e se o desenvolvimento educativo é um confiável indicador desta tendência, a oferta educacional deve responder às demandas econômicas, especialmente às demandas formuladas pelo sistema produtivo. Se trata de desenhar uma estratégia de ajuste entre ambas esferas. Ali onde tal ajuste não existe, a possibilidade de superar o atraso econômico encontrará uma

infranquiável barreira: ignorância ... maldição divina” (1999: 9).

O que fica caracterizado, valendo-se destas reflexões, é que a Teoria do Capital Humano persiste como fundamentação de uma “*concepção linear de desenvolvimento e uma relação simplista e mecânica entre educação e desenvolvimento econômico*”(NORONHA, 1999), estabelecendo um forte vínculo entre universidade e polo produtivo.

Este revigoramento fica claro no momento de reorganização do sistema capitalista na qual a Teoria do Capital Humano contribui para integrar e fundamentar as normas de caráter neoliberal. Assim,

“(...) a lógica de uma dinâmica orientada a paralelizar a ação das instituições educacionais públicas, o qual [o neoliberalismo], obviamente, contribui para criar as condições necessárias para avançar em um progressivo processo de privatização do sistema escolar. As empresas assumem o espaço da escola. O ajuste entre educação e desenvolvimento se concretiza, no caso, através de um progressivo processo de fusão desigual de identidades institucionais. Ou seja, a empresa tende a transformar-se numa instituição educativa e a escola em uma instituição empresarial. Nas sociedades com profundos mecanismos de discriminação social, os resultados de semelhantes processos são evidentes: a mercantilização das instituições escolares se orienta a reproduzir a dualidade excludente do sistema educativo” (GENTILI, apud NORONHA, 1999: 9-10).

De acordo com as reflexões desenvolvidas por NORONHA

“Para gerenciar a crise no sistema de ensino universitário, deveria ser empreendida uma ampla reforma administrativa, visando uma melhor e maior otimização dos recursos humanos e físicos para produzir a eficiência e a eficácia dos sistemas “Teoria do Capital Humano”. É neste contexto que vemos surgir a avaliação institucional do sistema de educação, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), tendo como

princípios norteadores as propostas do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Brasil” (1999: 13).

Dentro desta lógica, com o objetivo de ajustar às necessidades do mercado e às políticas educacionais, o Banco Mundial passa a empreender os modelos de ação baseados na idéia contínua de avaliação institucional. O que se observa é que estas políticas estão embasadas para dar encaminhamento e continuidade ao desenvolvimento, com base nos pressupostos da Teoria do Capital Humano.

Observa-se, entretanto, que a Teoria do Capital Humano foi desenvolvida dentro dos parâmetros estabelecidos pela política educacional da Reforma Universitária de 68 e encontra-se presente no momento atual.

À guisa de análise, daremos um tratamento especial às propostas para o ensino superior no Brasil.

As Propostas para o Ensino Superior no Brasil

A estratégia de ação do Banco Mundial para o Brasil é apoiar investimentos que “*encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica*”⁶.

Dados do Banco Mundial, fornecidos por De TOMMASI (1996), SOARES (1995, 1996), afirmam que a participação do Banco Mundial na área educacional vem sofrendo um acréscimo a partir dos anos 80⁷ e que, neste período, os empréstimos representavam cerca de 2% do total dos

⁶De TOMMASI, Livia. *Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: os projetos em fase de implantação*, in: *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, Cortez, 1996.

⁷Dos anos 40 a 60 o Banco ajudou a financiar os Estados na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela guerra. Nos períodos subseqüentes o Banco Mundial estendeu financiamentos aos Estados e empresas privadas dos países em desenvolvimento. Serviu também como instrumento político das economias de mercado contra as tendências.

investimentos. Nos anos 90 houve uma forte acentuação desses empréstimos, chegando a representar 29% do total dos investimentos no país. Nos períodos anteriores este percentual representava cerca de 0,5% do total. As políticas do Banco, por via de financiamento, objetivava influenciar nas políticas educativas, em particular impulsionando mudanças nas formas de gestão.

O modelo de gestão em crise, concentrado nos processos produtivos taylorista-fordistas não dão mais conta de incrementar a produtividade e aumentar os lucros do sistema capitalista, e acaba por provocar uma verdadeira revolução tecnológica junto à crise do estado de bem-estar social e da política de pleno emprego.

Essa crise tem uma repercussão no Brasil a partir da década de 70, e a partir de então começam a ser gestadas novas bases para equacionar o novo ciclo do capital.

De acordo com esta lógica, o Banco Mundial apresenta suas sugestões no sentido de orientar os países em desenvolvimento, nos trabalhos de *assessoria*. Pretende, desse modo, contribuir para dar forma a políticas estratégicas para o ensino superior, uma vez que os financiamentos incrementados nos últimos anos dão prioridade, em conformidade com as orientações estabelecidas em nível mundial, à educação primária, pois para o Banco “*a pesquisa no Brasil mostra que o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento quer na educação secundária (5%) quer na educação superior (21%)*” (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para o Banco Mundial pesquisas desse tipo fazem sentido uma vez que,

“... somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida. Em análises deste tipo apóia-se a hipótese de que a vantagem “social” coincidiria

com a vantagem dos setores mais carentes” (CORAGGIO, 1996: 106).

O mesmo autor, porém, alerta-nos de que esta idéia poderá conduzir a uma falácia, pois esse benefício só se efetivaria se houvesse um desenvolvimento que garantisse um crescimento adequado à demanda por trabalho, o que, por sua vez, exigiria investir em outros níveis da educação e em outros setores econômicos, assim como estimular outras instituições, além do mercado.

Para o ensino superior no Brasil, conforme nos assinala DIAS SOBRINHO, as propostas do Banco se resumem no seguinte:

- 1) *“incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas;*
- 2) *estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas;*
- 3) *levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência, pela venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos;*
- 4) *vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos” (1996: 17).*

Podemos observar nas diretrizes formuladas pelo Banco Mundial para a educação superior o caráter “utilitarista” e sua relação direta com o mercado pois, conforme define DIAS SOBRINHO,

“o Banco Mundial, braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada, empurra a universidade no moinho da competitividade do mercado. Não se trata apenas de uma instituição de ensino superior ter que competir com suas congêneres. Deve competir também com as empresas de mercado, submetendo-se aos mesmos critérios e normas de avaliação destas: produtividade, rentabilidade, menor custo...

Tudo isso a serviço de empresas sólidas, enxutas e bem reguladas, ainda que em detrimento dos que a fazem” (1996: 16).

O caráter “utilitarista” já aparecia na Reforma Universitária de 68 e tem sua ampliação hoje, cujos conteúdos são similares às propostas de política educacional formuladas e recomendadas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU, cujo projeto antecedeu a lei da Reforma Universitária aprovada em 28-11-68. Suas orientações caminham no mesmo sentido das reformulações para o ensino superior em andamento no momento atual, o que deve ser entendido como objetivo da avaliação institucional.

No sentido de formar um paralelo entre estas duas propostas, tendo em vista o entendimento da situação atual que pode ser confirmado com base neste, transcrevemos as principais orientações deste grupo resumidos na fala de GERMANO (1995), as quais se constituem no seguinte:

- **a concentração do aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social;**
- **a preocupação acentuada em relacionar educação e mercado de trabalho;**
- **a correspondência de educação universitária a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura;**
- **os objetivos práticos da reforma que tendem a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, cuja consequência é o aumento de produtividade dos sistemas econômicos;**
- **a integração universidade-empresa.**

O enfoque economicista relacionado com base nas propostas do Banco Mundial e que também já faziam parte das recomendações do GTRU, transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas

educativas no processo atual e isto se dá porque, conforme afirma CORAGGIO (1996),

“... em primeiro lugar, porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado”. E ... para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado” (1996: 102).

E isto ocorre porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado.

Para o Banco, a educação, sobretudo a universitária, distanciou-se das necessidades reais da economia, e pretende-se resolver esta situação restabelecendo sua articulação com a demanda do mercado.

Como se pode observar, educação e mercado de trabalho fazem parte de um cotidiano, no qual a avaliação institucional e os organismos de financiamento internacional estão presentes. Seu redirecionamento reflete a lógica da racionalização, otimização, garantia de eficácia e eficiência.

Como o mercado não possui a garantia de que o investimento na capacitação de determinados recursos humanos de que necessita trará uma garantia com que poderão continuar contando, fazem que o investimento seja restrito. Transfere, assim, o investimento para o Estado.

Observa-se uma homogeneidade entre a proposta política do Banco Mundial e FMI e a política do Estado, a qual se relaciona à contenção de gastos e à redução das funções do Estado, ou, como dizem os economistas, ao “*saneamento fiscal*”.

Para alguns autores, isto se justifica, em parte, na resistência em conceder aumentos salariais a professores, (CORAGGIO, 1996). O Banco Mundial limita-se a definir que os salários dos professores devem vincular-se ao desempenho e esse deve ser medido por meio do rendimento dos alunos.

Por isso, o governo, atendendo aos conselhos do Banco Mundial, autor intelectual da proposta de reforma do ensino superior e visando dar fim a um movimento de greve nacional dos docentes que durou mais de 60 dias, propõe um reajuste salarial sob a capa de uma Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Esta avaliação pautou-se em mecanismos meramente quantitativos, sem levar em conta o aspecto qualitativo e as condições de trabalho do docente com caráter produtivista e mercadológico. Esta gratificação vem estimulando o aumento indiscriminado da carga horária em detrimento das atividades de pesquisa e de extensão. Valoriza sobremaneira os ocupantes de cargos de direção (CD) ou funções gratificadas (FG) em uma tentativa clara de cooptação deste “segmento” da comunidade acadêmica. Afinal, avaliar uma instituição escolar não se reduz à soma de escores individuais de desempenho do professor!

Segundo TORRES (1996), o tema salarial, estreitamente vinculado à qualidade docente, constitui-se no tema mais evitado e escorregadio nas negociações com o Banco Mundial, e em muitos casos, uma das condições para a negociação dos empréstimos com os países era não rever os salários.

A qualidade é um tema sempre presente na política do governo, como pode ser observado no discurso das reformas e de acordo com o Programa Brasileiro de Qualidade de Produtividade - PBQP (Brasil, 1990), mas voltada para a modernização das indústrias deixando entrever necessariamente as relações entre qualidade e produtividade:

“a inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas é função da capacidade de modernização da indústria, ao lado de profundas transformações de ordem interna, que contemplem entre outros aspectos a redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental”. (...) “a educação é fator fundamental para o sucesso dos programas de capacitação tecnológica, bem como de todas as reformas econômicas que estamos empreendendo”(PBQP, 1995: 3).

Assim é que o discurso da *racionalidade*, da busca da *eficiência*, tomando-se por um reposicionamento da ciência e da tecnologia, em sua dimensão global, para a formação de recursos humanos, vem assumindo destaque, apoiado no projeto neoliberal, avançando nas palavras de ordem como *qualidade, competência, mérito e outros atributos* a serem alcançados por meio da avaliação. Isto é, o ensino superior passa para a fase da revisão crítica, com o discurso da qualidade de ensino.

No dizer de SILVA JR, apud FERREIRA,

“... a qualidade na educação que vem sendo difundida pelo estado, por representantes empresariais e por representantes das universidades brasileiras, aproxima-se desta orientação liberal que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e, portanto, pela mesma orientação teórica que sustenta a racionalidade do processo de produção”(1995: 119).

Da Reforma Universitária até o presente momento, a avaliação vem percorrendo um longo caminho. O discurso da racionalidade e a busca da eficiência permanecem presentes nos discursos atuais. Dadas as transformações estruturais e conjunturais, em razão de fatores como a globalização, observa-se a presença de termos diretamente relacionados à redução de custos, ao aumento de produção e, conseqüentemente, à diminuição de mão-de-obra. Estamos nos referindo à filosofia da “qualidade total”. Esta

postura fica clara, podendo ser constatados em jornais e revistas de grande circulação, anúncios como “*Educação perde R\$500 mi do orçamento de 1999*” (Folha de S. Paulo, 6/11/98) e *Defasagem na Educação* (Folha de S. Paulo, 24/11/98), dentre outros informativos, os quais no interior da reportagem vêm denunciando os cortes orçamentários na educação em obediência à cartilha do Fundo Monetário Internacional.

Segundo FERREIRA (1995), a explicitação da filosofia empresarial tem o intuito de chamar a atenção para a emergência do tema *qualidade no ensino superior* e, mais recentemente, da qualidade total e sua adesão aos movimentos de avaliação institucional, que, conforme já dito anteriormente, deve ser compreendida no contexto do redirecionamento da conjuntura política e econômica atual. Em tal contexto, a UFV não ficou isenta ao processo.

SGUISSARDI, apud FERREIRA (1995), focaliza os princípios traduzidos pela filosofia da qualidade total, mostrando que,

“... as raízes motivacionais dessas duas frentes, aparentemente isoladas, enraizam-se num mesmo solo: o imperativo da modernização; a globalização da economia; a ciência, a tecnologia e a informação transformadas em forças produtivas; o fim do fordismo (como organização industrial e o modelo de desenvolvimento); o advento do neotaylorismo; e a reestruturação do estado nos moldes da cartilha neoliberal” (1995: 99).

No atual contexto, a qualidade da educação associa-se às demandas do mercado, ao desempenho individual e institucional, à eficiência na gestão do sistema e das instituições de ensino. Observa-se, assim, esta política educativa neoliberal: qualidade com equidade, tendo como referência o critério do mercado.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA

A avaliação no Ensino Superior Brasileiro vem sendo objeto de discussão na comunidade científica brasileira há algum tempo. Podemos localizar as origens do atual processo de avaliação no final dos anos 50 e nos anos 60, período que antecedeu a Reforma Universitária, ainda que tenha sofrido várias transformações de modelo.

As tensões entre Estado e Universidade, ocorrida em função de fatores que definam critérios do que fazer com o resultado do processo, levaram tanto um quanto o outro a intensificar o debate da questão a partir dos anos 80. A ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior) vem discutindo o tema, definindo como uma prioridade nacional encaminhamentos de propostas que levem à definições quanto aos princípios norteadores da construção de um projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor das universidades públicas. Do lado da instância governamental é instituído vários programas com essa finalidade. Para exemplificar citamos o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), em 1983, cujo objetivo foi promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, abordando as áreas de gestão das IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento e o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior), em 1986, cujo embasamento refletiu em *estudos reputacionais*, conhecidos como “*rankings*”, baseando-se apenas em dados quantitativos,

onde, através da avaliação tentavam justificar a necessidade da prestação de contas à sociedade daquilo que ela produz. Assim como o PARU, o GERES permitiu que outros setores sociais, externos às instituições de ensino superior, expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das IES.

SGUISSARDI (1997) nos lembra que a história da universidade e das instituições, em seus momentos cruciais de reformas, vem precedidos de processos de avaliação.

Também os gestores institucionais levados pela necessidade de uma consciência de que as universidades necessitam conhecer melhor a si próprias, para que sejam confrontadas, com informações seguras, as críticas que constantemente vem recebendo da sociedade, incorpora a discussão do tema e, a partir de 1993, por meio das associações de Ensino Superior federal e estadual, dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação juntamente com a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Desporto e por meio de um Comitê Assessor instituído pela SESu/MEC, viabilizam um processo de avaliação institucional tornando-se condutor, articulador e financiador deste processo, o MEC. Surge, assim, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, que conta hoje com cerca de 150 instituições participantes.

As instituições federais de ensino superior, supervisionadas pelo MEC e as universidades federais, estaduais, municipais e comunitárias tiveram até o ano de 1997 recursos financeiros da SESu/MEC. Nos dois últimos anos o programa sofreu forte redução de recursos, não chegando a ser desativado em razão da pressão e interesse das universidades¹.

Como podemos observar, o interesse pelo tema tem crescido bastante, podendo ser constatado tomando-se por base, realizações de seminários e encontros que vêm ocorrendo em todo o país, chegando a ser

¹ Ver *BELLONI, 1998, p. 11.*

realizado, em 1987, um encontro internacional sobre avaliação do ensino superior, em Brasília, DF.

Na UFV, pensando em avaliação em um sentido mais amplo, pode-se dizer que tal atividade sempre esteve presente, com inclusão de avaliações realizadas por docentes, estudantes ao final de cursos, avaliação de desempenho e recentemente, foi realizada uma avaliação de disciplinas, conduzida pelos alunos da pós-graduação, cujo resultado encontra-se em fase de discussão.

Mas, somente a partir de 1993, com a constituição de uma comissão encarregada de elaborar um anteprojeto contendo estudos que viabilizassem uma proposta de avaliação é que esta problemática começa a ganhar força.

Discutindo a Viabilidade de Adesão ao Processo de Avaliação Institucional na Universidade Federal de Viçosa ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Receptividade da Comunidade

Um dos princípios norteadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB - é a adesão voluntária da instituição ao programa.

Entendendo como fator importante a análise da Universidade em sua realidade concreta e a observação direta do que ela é e do que faz e, em especial, a consideração da sua razão de ser, e entendendo, ainda, que urge avaliar adequadamente as universidades e o modo peculiar como cada instituição exerce suas funções, a UFV, elaborou um anteprojeto com estudos e análises pelo qual se constatou um quadro dramático no qual “*debilidades*” já

fazem parte de uma condição histórica da instituição”². A comissão encarregada de elaborar um estudo sobre avaliação institucional ressaltou então, a necessidade de reversão do triste quadro, “antes que se tornem disponíveis análises mais aprofundadas que o processo de avaliação produzirá”, pois “as mesmas se revelaram candentes” nos depoimentos colhidos. O anteprojeto foi concluído e aprovado em reunião conjunta da Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e Conselho Universitário - CONSU, realizada em 21 de setembro de 1993. Consta da proposta a forma de operacionalização, bem como o modelo indicativo, cronograma, custos, etc., para empreendimento do projeto.

Há indícios de que as “debilidades” mencionadas no relatório continuam fazendo parte da vida cotidiana da UFV e ainda não foram convenientemente consideradas. Este assunto será objeto de análise em capítulos posteriores.

Em Defesa da Avaliação

O anteprojeto aprovado defende uma avaliação como necessidade da prestação de contas sobre o que a universidade vem fazendo quanto ao desempenho e postura diante de determinadas questões que se apresentam. Conforme relata a comissão, as universidades, particularmente as públicas, absorvem recursos consideráveis da sociedade, “mas não é só por isso que elas precisam ser avaliadas, mas também por isso”. Observa-se uma disjunção entre universidade e sociedade, podendo-se constatar uma universidade real e uma expectativa “utópica”³ da sociedade, diante do quadro que esta apresenta.

² ROCHA, F. A. et al., *Programa de Avaliação Institucional, UFV, 1993.*

³ Nós nos referimos à utopia como algo que não existe, mas que precisa ser criado, precisa ser construído. Sobre o assunto conf. RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária, São Paulo, Paz e Terra, 1982.*

Neste sentido, a comissão percebe que a universidade,

“precisa avaliar-se sobretudo para garantir condições materiais e políticas para desempenhar papéis e missões tradicionalmente aceitos e assimilados socialmente, assim como para poder assumir novos papéis diante do complexo mundo que a rodeia. A universidade está sendo chamada a desenvolver novas formas de saber, de produção de cultura, de criação e crítica de valores e arranjos sociais em meio a perplexidades e incertezas paralizantes” (ROCHA et al, 1993: 1-2).

Reafirma-se, assim, a importância estratégica da avaliação especialmente como instrumento de melhor qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão, garantindo concomitantemente a sua sobrevivência, pois são as universidades que formam quadros humanos vitais para o desenvolvimento econômico e social do país.

A esses atributos há que se acrescentar os seguintes: avaliar a qualidade, nas condições concretas e específicas de cada instituição; avaliar a instituição e não a concentrar-se nos docentes e em seu desempenho. As condições efetivas oferecidas à instituição para a produção acadêmica também devem fazer parte do processo de avaliação e, ainda, a construção de um projeto institucional e de uma política acadêmica deve ser estimulada como referencial para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação. Enfim, propõe-se uma avaliação que caminhe na perspectiva de um sistema institucional “*acadêmico-crítico*”, que supere os limites da reprodução da ordem, criando capacidades e habilidades que venham a ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, levando a um pensar crítico e a uma produção do conhecimento, livre dos controles burocráticos e do poder.

Neste sentido, a avaliação deve caminhar no sentido da superação de um processo que vise *aferir resultados* de dados quantitativos, mas que permita localizar os fatores condicionantes desses processos, como, por exemplo a dotação de recursos e sua distribuição. O sentido específico da

atividade universitária, como a autonomia acadêmica, o que e o como pesquisar, são fatores que constituem a verdadeira essência e pedagogia da universidade e precisam ser garantidos.

Identificando a UFV

Visitando os setores que compõem o quadro institucional da universidade a fim de proceder a um diagnóstico que deve anteceder todo processo de avaliação, constatou-se um quadro desolador, como já foi mencionado, e, somente para melhor o situarmos, apresentamos alguns detalhes para que se tenha uma visão geral do que foi encontrado. Estes são os resultados apontados pela comissão:

1. Crise de Extensão:

“...deve-se à falta de continuidade e à debilidade dos esforços de renovação conceitual e filosófica da extensão universitária em nosso meio” (ROCHA et al, 1993: 12).

Para a comissão, permaneceu a concepção filosófica restrita à tradição do “*velho modelo agrário*”.

A extensão universitária, embora conste na Reforma Francisco Campos, de 1931 e no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n.º 19.851, de 1931) não é implementada. A proposta de levar os benefícios da universidade até aqueles que a ela não têm acesso não se realiza. A universidade prima pela desvinculação das necessidades objetivas da população, cria, ainda, a idéia de que a elevação cultural daqueles que não participam da vida universitária se dá por meio da extensão. Como instituição que não está ao alcance de todos, mediante a extensão, a universidade deve

desenvolver uma ação de homogeneização cultural, tendo em vista diluir as diferenças culturais, as desigualdades sociais.

O que se constata é que a extensão - que seria uma modalidade de ampliar os compromissos sociais da universidade - acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas resultou em benefício para as classes dominantes. Na UFV tem-se realizado, anual e ininterruptamente, desde 1929, a “Semana do Fazendeiro”, a qual é dirigida aos grandes proprietários e não ao agricultor ou ao pequeno proprietário.

2. **Pesquisa.** Para a comissão, a pesquisa na universidade carece de mudança de rumos, pois a qualidade como atividade vincula-se à qualidade total. Este termo faz parte do vocabulário acrítico empresarial, e os critérios para alcançar tal qualidade baseiam-se em termos como eficiência, produtividade e modernidade, identificando a área científica com as necessidades das empresas. A nosso ver, os rumos da pesquisa devem torná-la atividade central, na perspectiva da qualidade social, ou seja, pelas necessidades sociais do país.

Para a comissão,

“... a institucionalização da pesquisa na universidade ainda carece de ações corretivas. A produção de conhecimento próprio com qualidade formal e política é capaz de colocar a universidade na vanguarda do conhecimento. (...) Ao pensar e repensar a trilogia ensino-pesquisa e extensão há que se tornar a pesquisa como atividade central da qualidade total da universidade. O ensino e a extensão devem ser vistos como atividades intrinsecamente associadas à pesquisa” (ROCHA et al, 1993: 12, grifo nosso).

Partindo da premissa de que uma universidade não se faz tão somente pelo ensino, sendo necessário implementar uma infra-estrutura que permita e viabilize o incentivo à pesquisa. No dizer de LUCKESI “*uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente ser chamada de*

universidade” (1989). Esta pesquisa entretanto, deve estar pautada por um projeto político, dando à universidade a perspectiva de aumentar não só o cabedal cognitivo da humanidade, como também a faculdade de refletir criticamente e de maneira continuada acerca do momento histórico que ela vive, em interação com a sociedade que a gera e a sustenta, transformando-se, portanto, em consciência crítica. *“É impossível fazer da universidade um centro crítico de produção de conhecimento, caso não se assuma o significado fundamental do ato de se conhecer e seus mecanismos epistemológicos”* (LUCKESI, 1989).

3. Biblioteca. Considerada como setor chave da instituição. Neste setor *“o acervo e leque de serviços pouco se desenvolveram”*.

4. Informática. Quanto à sua utilização em órgãos administrativos e acadêmicos,

“...sofreram grande retardo pela falta de investimentos mais vigorosos e de um correto enquadramento destes setores na dinâmica de uma universidade moderna” (Ibid, 1993: 12).

5. Recursos Humanos. As informações que nos fornece o relatório relativo a área de Recursos Humanos está a nos dizer que:

“...foi duramente negligenciada tornando mais difícil ainda a convivência com as inúmeras e muitas vezes desastradas políticas de pessoal adotadas pelo Governo Federal para os serviços públicos em geral e das universidades em particular. Seleção, treinamento, desenvolvimento e avaliação pessoal, gestão e planejamento estratégico de Recursos Humanos, segurança e medicina do trabalho, informatização do setor e outras áreas de Recursos Humanos foram instrumentadas aquém das necessidades de uma organização grande e complexa como a UFV, na qual o recurso humano é especialmente crítico para o desempenho de sua missão institucional” (ROCHA et al, 1993: 12).

6. **Laboratórios.** Também a parte laboratorial ficou aquém das necessidades do setor,

“...os investimentos foram poucos significativos em relação a outros investimentos, resultando num lastimável déficit quantitativo e qualitativo de facilidades laboratoriais, limitando e comprometendo a qualidade e escopo do ensino e da pesquisa” (Ibid, 1993: 13).

7. Em último lugar, sobre o esforço, relativo às ações acadêmicas, destaca-se a **interdisciplinaridade**, segundo a qual,

“...desenvolveram-se limitadas ações acadêmicas instruídas pelo esforço interdisciplinar e interdepartamental, resultando em uso ineficiente de recursos humanos e materiais, perda de oportunidades no mercado e reforço de certa miopia institucional corporativista. Na UFV, a transposição de linhas departamentais é, ainda, uma prática restrita e localizada. A realização de trabalhos interdepartamentais, com as exceções de praxe, consomem muita energia e são, basicamente, resultado de coalizões individuais muito mais do que de desenho institucional” (ROCHA et al, 1993: 13).

Estes dados representam somente algumas das debilidades presente nas audiências e análises efetuada pela comissão. Foram descritas por configurarem as mais dramáticas, levando em conta os pré-requisitos para iniciação ao projeto de avaliação que se pretendia instaurar na instituição. Para a comissão esta situação se constitui em,

“situações-problemas que ainda carecem de análise conceitual e factual mais aprofundadas para que delas se extraiam pistas mais ricas para entender como determinados processos organizacionais se desenvolveram na UFV (e que conseqüências produziram), mas suficientemente diagnosticadas para suscitar ações mais vigorosas a curto prazo”(1993: 13).

Os imensos desafios que as universidades estão tendo que enfrentar e pela necessidade de responder às novas e inquietantes demandas que lhes são impostas, muitas vezes sem a necessária contrapartida dos meios indispensáveis ao seu pleno atendimento, são também fatores que levam a reconhecer o estado de crise por que passam as universidades, obrigando-a a sair do seu isolamento, percebendo que, com suas grandezas e debilidades, a universidade brasileira é, hoje, uma instituição em crise.

Definindo-se pela adesão ao processo de avaliação, a Universidade Federal de Viçosa criou uma comissão intitulada Comissão Coordenadora do Programa de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Viçosa - CADIV, dando início ao processo de avaliação institucional. Para efeitos operacionais, a comissão ficou subdividida em duas subcomissões: a) Comissão Executiva - COEX e b) Comissão Consultiva - COMCUN, cabendo à Comissão Executiva a função de coordenar e assegurar a execução do processo. Também estabeleceu-se que, para fazer parte desta comissão, o membro deveria pertencer ao quadro docente da instituição, sendo professor titular ou adjunto, capaz de dedicar à COEX pelo menos 50% do seu tempo, durante o período de sua execução, estabelecendo um período de 36 meses para conclusão. Deveria possuir ainda *“larga experiência em ensino e pesquisa, ou ensino e extensão; alguma experiência administrativa e bom conhecimento da vida universitária na UFV e fora dela; possuir boa capacidade de liderança e boa capacidade analítica.* Caberia ainda à comissão a responsabilidade *“pela operação do processo atuando em estreita articulação com o coordenador geral de quem seria o braço executivo”.* (ROCHA et al, 1993). Também como atribuições da Comissão Consultiva (COMCUN) ficaram estabelecidas as seguintes funções: 1) *“orientar, acompanhar e analisar criticamente o processo”*, sugerindo e apontando novas recomendações com base nos resultados obtidos; 2) definição prévia, *“antes da aprovação pela CEPE e CONSU, a metodologia, o timing e os principais aspectos operacionais técnicos e substantivos do processo remetendo às estruturas específicas sugestões e consultas para garantir*

integral desenvolvimento do processo”; 3) examinar os “*relatórios departamentais*”; 4) “*indicar à CEPE nome de consultores externos*”. Sugere a CEPE e CONSU medidas corretivas e inovadoras como resultado do processo. A composição desta comissão dar-se-ia com os seguintes membros: a) Pró-Reitores: Acadêmico⁴, de Administração e de Assuntos Comunitários; b) um representante, eleito pelos seus pares, de cada conselho técnico (Extensão, Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa), excluído seu presidente; c) Secretário Geral de Planejamento; d) Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD; e) Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Técnico e Administrativo - CPPTA; f) dois representantes dos docentes e um dos discentes na Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão; g) o representante dos pós-graduandos no Conselho de Pós-Graduação.

O Processo de Avaliação em Desenvolvimento

Seguindo o “modelo” previamente aprovado na reunião conjunta dos órgãos deliberativos da instituição, a avaliação passaria por quatro fases:

- 1) Implantação do processo;
- 2) auto-avaliação;
- 3) avaliação externa e
- 4) sistematização e análise dos relatórios e tomada de decisões.

⁴ Houve alterações ocorridas em virtude da mudança de estatuto, em 1997 na UFV, o que alterou o organograma e refletiu-se em substituições na composição da COMCUN.

Implantação do processo

Foi instalada, provisoriamente, na Pró-Reitoria Acadêmica, a Comissão Executiva - COEX, composta de quatro membros, conforme portaria n.º 1225/93 sendo o presidente o Pró-Reitor Acadêmico mais três membros, ficando à disposição desta comissão uma funcionária da Pró-Reitoria Acadêmica, atuando conjuntamente com mais três (03) estagiários, prioritariamente, cursando Informática na UFV, podendo ser estendido a alunos de outros cursos.

Definido como fator de primordial importância a formação de um *banco de dados*, ficou estabelecido que seria a partir de então o início do processo. Era necessário, pois, conhecer estatisticamente o perfil da universidade, acentuando a importância da avaliação quantitativa, parte integrante desse processo direcionada no sentido de fundamentar o conhecimento daquilo que estamos interrogando, no caso, a avaliação. A análise qualitativa fará parte do processo em razão de sua importância quanto à sua função formativa e à natureza social e pública das instituições educativas, mas entendida pela comissão como etapa posterior à quantificação dos dados.

Este foi, sem dúvida, um trabalho difícil e vagaroso, com inúmeras dificuldades operacionais, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à credibilidade destes dados. Constatou-se que a instituição não possuía dados homogêneos. Informações de um órgão, às vezes, não coincidiam com informações de outros órgãos. As informações acadêmicas clássicas, de ordem financeira, orçamentária, patrimonial e outras estavam dispersas, às vezes incompletas; o acesso era, às vezes, dificultado, o que obrigou a comissão a eliminar alguns dados sobre os indicadores definidos para execução do trabalho⁵. Ainda assim, a comissão conseguiu realizar um bom trabalho, que, apresentado de forma preliminar, particularmente pelo grau de confiabilidade,

⁵ Os indicadores incorporados à execução da avaliação serão apresentados posteriormente.

significou um grande avanço do ponto de vista da iniciação ao processo. Reuniu-se, em um único documento, o maior número de informações já produzido na UFV, reafirmando o caráter introdutório da concepção de avaliação como uma cultura a ser buscada no interior da instituição.

Metodologia de Trabalho

Para facilitar o trabalho operacional, os departamentos foram agrupados em sete grandes áreas do conhecimento: ciências exatas, ciências tecnológicas, ciências da saúde, ciências biológicas, ciências agrárias, ciências humanas: subárea 1 e subárea 2. Trabalhou-se com o interstício de 1989 a 1993 sendo operacionalizado nos anos de 1995 e 1996. No ano de 1995, foram analisados os relatórios⁶ de avaliação preparados pelos 27 (vinte e sete) departamentos⁷ da UFV, dos quais foram extraídos dados quantitativos e qualitativos. Um software foi desenvolvido para viabilizar os trabalhos visando uma conexão direta com as fontes, ou seja, os departamentos, priorizando esta instância como local centrado para dar início aos trabalhos de avaliação e não nos docentes ou nos processos administrativos, embora tenha sido conduzido paralelamente um processo de avaliação de disciplinas abrangendo toda a universidade. De posse desses dados e por meio de diferentes análises, *“pode-se identificar, quantificar e qualificar a produção do período, bem como os obstáculos que impediram a construção de um*

⁶ *Constam dos relatórios dos departamentos os indicadores e subsídios básicos, dados de pesquisa, dados de ensino, formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, contratação e concursos, prestação de serviços e atividades de administração, conforme indicadores especificados à frente*

⁷ *Os 27 departamentos foram agrupados segundo as grandes áreas do conhecimento, a saber: Área de Ciências Exatas: Matemática, Física e Informática; Área de Tecnologia: Arquitetura e Urbanismo, Química, Tecnologia de Alimentos e Engenharia Civil; Área de Ciências Agrárias: Fitotecnia, Solos, Fitopatologia, Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola e Zootecnia; Área de Ciências Biológicas: Biologia Animal, Biologia Geral, Biologia Vegetal e Microbiologia; Área da Saúde: Educação Física, Nutrição e Saúde e Veterinária; Área de Ciências Sociais e Humanas I: Economia, Economia Rural, Economia*

quadro mais favorável". Cumpre reconhecer que tal afirmação, embora ponha em destaque o aspecto favorável quantitativo e não se possa negar a importância dos seus dados, há que se ater aos aspectos qualitativos.

Também foram encontradas dificuldades relativas especialmente à inexistência de metodologias de trabalho, voltadas à avaliação de Instituições de Ensino Superior, bem como dificuldades inerentes à falta de equipamentos adequados ao desenvolvimento do projeto.

Entendemos ser este um fator importante no engajamento do processo. O referencial de avaliação foi construído e já se percebem formas de implementá-lo. O princípio de cultura foi estabelecido, avaliações subsequentes, a partir desta, se darão com maior facilidade e o princípio fundamental de consolidação da cultura, criando um ambiente crítico, favorável ao desenvolvimento institucional, também foi iniciado.

A continuidade da avaliação, a possibilidade de que faça parte da instituição como uma atividade inerente a um cenário que requer revisão constante, sem o caráter de controle ou punição, é uma condição fundamental para a preservação da liberdade de pensamento, do exercício da democracia e da permanente renovação que se exige de uma universidade.

Os Primeiros Resultados

Entendendo a importância das análises quantitativas e qualitativas, como parte integrante do processo, na UFV, a avaliação se desdobra por estes dois ângulos.

Com a finalidade de conhecer como se realiza concretamente a prática acadêmica da instituição: seus propósitos e intenções, suas múltiplas dimensões e as condições objetivas de trabalho, definiu-se inicialmente pela

organização dos dados existentes e a reorganização do sistema de informações consideradas imprescindíveis para a análise em questão. Definiu-se pelos indicadores abaixo relacionados, que se resumem nos seguintes:

“1. Indicadores relacionados com o corpo docente:

- a) *docentes com doutorado x total de docentes que lecionam no curso;*
- b) *docentes em regime de dedicação exclusiva x total de docentes que lecionam no curso;*
- c) *docentes auxiliares de ensino x total de docentes que lecionam no curso;*
- d) *Índice de Qualidade do Corpo Docente IQCD = $100 \times (5 \times n^\circ \text{ doutores} + 3 \times n^\circ \text{ de mestres} + 2 \times n^\circ \text{ de especialistas} + 1 \times n^\circ \text{ de graduados}) \times \text{total de docentes que lecionam no curso};$*
- e) *total de publicações x total de docentes que lecionam no curso;*
- f) *total de publicações relevantes x total de docentes que lecionam no curso;*
- g) *docentes bolsistas do CNPq x total de docentes que lecionam no curso;*
- h) *membros dos comitês assessores da CAPES, CNPq e FAPS x total de docentes que lecionam no curso;*
- i) *distribuição de encargos de docência e de pesquisa;*
- j) *desempenho em ensino: avaliação do conteúdo desenvolvido, dos procedimentos adotados, dos materiais de ensino produzidos etc.;*
- k) *desempenho em pesquisa, produção científica, artística, cultural etc.;*
- l) *desempenho em extensão;*
- m) *docentes formados na UFV x total de docentes que lecionam no curso.*

2. Indicadores relacionados com o corpo discente:

- a) *nº de candidatos ao curso x nº de vagas no curso;*
- b) *nota média de aprovação no vestibular do curso x nota média de aprovação no vestibular da instituição;*
- c) *nº de diplomados x nº de vagas no vestibular;*

- d) *custo/aluno de graduação e de pós-graduação;*
- e) *evasão;*
- f) *grade curricular;*
- g) *tempos médios de permanência nos cursos;*
- h) *bolsas de estudo;*
- i) *relação professor/aluno;*
- j) *a problemática do egresso, sua integração no mercado de trabalho e sua relação com a Universidade;*

Os indicadores “d” a “j” são tomados para o geral da Universidade, para a área de conhecimento e para o curso.

3. Indicadores de Infra-estrutura:

- a) *nº de consultas à biblioteca x nº de aluno de graduação;*
- b) *despesas com compras de livros e periódicos;*
- c) *despesas com aquisição de material didático (material de consumo) relevantes para o curso x nº de alunos de graduação;*
- d) *nº de equipamentos estratégicos disponíveis x nº de alunos de graduação;*
- e) *dimensão, funções e qualificação dos recursos humanos x treinamento do pessoal técnico;*
- f) *espaços físicos, equipamentos e materiais técnicos e científicos;*
- g) *desempenho dos recursos humanos.*

4. Indicadores de desempenho da pós-graduação:

- a) *alocação de recursos CAPES ou UFV na história do curso e por comparação com os demais cursos da UFV;*
- b) *nº de teses/dissertações produzidas no curso desde sua criação, por ano e por orientador;*
- c) *fluxo de entrada e saída de alunos nos últimos 5 a 10 anos;*
- d) *prazo médio de obtenção de títulos;*
- e) *relação orientando/orientador;*
- f) *índice de titulação e evasão de alunos;*
- g) *distribuição de docentes por titulação e regime de trabalho;*
- h) *quotas de bolsas CAPES e CNPq e sua relação com a titulação discente.*

5. Índices bibliométricos:

a) *índice de citação: significa o número de vezes que uma determinada publicação foi citada num determinado período;*

b) *índice de impacto: esse índice refere-se a um período e fornece uma medida do quanto os artigos deste período são citados pela literatura (mais uma vez com base nos dados do ISI). Rigorosamente, o índice de impacto de um periódico corresponde ao número médio de citações recebidas num ano pelos artigos publicados naquele periódico nos dois anos precedentes. (Meneghini & Fonseca, CC, set. 90 p. 633).*

6. Outros indicadores:

a) *integração entre os diversos níveis de ensino, de pesquisa e de extensão;*

b) *organização e desenvolvimento curricular e sua articulação com os objetivos, a expectativa profissional, as estruturas formais de administração do curso;*

c) *relevância e impacto social das atividades de extensão;*

d) *relações estabelecidas entre universidade e setor produtivo e o mercado de trabalho;*

e) *perfis profissionais face a perspectivas de desenvolvimento científico e tecnológico e as necessidades sociais;*

f) *relevância e impacto social das atividades de pesquisa;*

g) *definição de competências, funções e especificidades das instâncias deliberativas em relação a duplicação etc.;*

h) *desempenho, agilidade da decisão, transparência, centralização, descentralização e outros aspectos da estrutura administrativa e colegiada”(Anexo do Relatório da Comissão Institucional).*

Como se vê, o projeto inicial acima apresentado pretendia uma análise profunda da instituição, mas em razão da sua complexidade e amplitude que um processo global de avaliação significa, alguns indicadores sofreram reestruturação chegando em determinados casos a serem eliminados nesta primeira fase. Um outro fator que também dificultou os trabalhos foi o período determinado para a realização da avaliação que compreendeu um período de cinco anos a partir de 1989. Executar um trabalho de natureza tão complexa quanto o levantamento de dados no ano de 1994, reportando-se ao ano de 1989, constituiu-se de uma análise cuidadosa e de difícil operacionalização. Neste período, a informatização ainda não havia chegado a

todos os setores da instituição, sendo necessário, às vezes um trabalho quase artesanal na reconstituição dos dados. Este trabalho constituiu-se em uma tarefa difícil e exaustiva, exigindo disponibilidade, seriedade e atitudes profundamente ética – tanto nos aspectos da abordagem técnica quanto burocrática - da equipe que se dispôs a realizá-lo.

Fatores como a falta de verbas para investimentos em equipamentos, modelo autoritário e personalista de gestão, ingerência governamental nas questões internas à instituição, dentre outros, contribuíram para dificultar a ação da equipe de trabalho. Ainda assim, a equipe deu continuidade aos trabalhos prosseguindo nas análises por meio de dados disponíveis, ainda que, às vezes, incompletos. Esta decisão foi deliberada para que não houvesse paralização das atividades. Ou se trabalhava com o que havia em disponibilidade, ou encerravam-se os trabalhos. Decidiu-se pela sua continuidade.

Esta fase, considerada pela equipe como um trabalho preliminar foi encaminhada à Comissão Consultiva - COMCUN, conforme estabelecido no modelo previamente aprovado. Obteve boa receptividade por parte dos membros desta comissão destacando, na ocasião, a iniciativa em tornar realidade um processo de avaliação na Universidade Federal de Viçosa.

Em outras instâncias da instituição, sendo um deles as Diretorias de Centros, os dados passaram a ser questionados pelas suas incompatibilidades. Esta situação, no entanto, já era esperada pela equipe de trabalho.

Esta etapa contribuiu para o redirecionamento de encaminhamentos quanto ao aspecto metodológico. Vale ressaltar que a primeira comissão deu a sua contribuição na forma de dados, contribuindo para delinear a segunda etapa de avaliação da UFV. Percebe-se neste momento indícios de uma forma diferenciada no que tange ao pensamento acerca da avaliação institucional.

De acordo com o que acima foi descrito, fica clara a ambigüidade da avaliação institucional, na qual o aparente e o oculto dão sustentação ao projeto político governamental. Observa-se na multiplicidade das relações (executores de tarefas, chefias no seu aspecto mais amplo e as demais relações inerentes ao processo) o estabelecimento de reações diversas, em que cada qual procura desenvolver suas atividades e competências, sem perceber as intenções implícitas inerentes ao processo e sua “intencionalidade”. O conflito que fica evidenciado nesta circunstância toma um rumo que camufla as verdadeiras razões que o provocam. Transfere-se para a esfera particular e pessoal a questão ideológica descaracterizando o conjunto e evidenciando o “individual”.

Uma vez que os interesses das classes sociais são diferentes e contraditórios, em que o próprio conhecimento científico é permeável por estas contradições, gera resultados diferentes no que se refere às explicações acerca da realidade.

Neste interim, expressa-se aquilo que MARX identifica como a relação entre a produção da vida material e a vida intelectual. Vejamos como MARX define esta relação:

“... na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 1971: 28-29).

A Avaliação Institucional em Discussão

Avaliação institucional é um processo que implica a participação das pessoas e grupos de uma instituição e que se fundamenta no conhecimento da totalidade⁸, com possibilidade de desvelar as relações entre as partes do todo e analisar aspectos significativos da realidade, com base em critérios de valor estabelecidos de acordo com o momento histórico-social no qual se realiza.

Entendemos a universidade inserida na história do país,

“... porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe”. (FÁVERO, 1980: 17).

Aprofundando ainda um pouco mais, podemos dizer que o fato social ou fenômeno social é também um

“fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo, desempenhando dupla função, a única capaz de fazer valer dele efetivamente um fato histórico: de um lado definindo a si mesmo, e de outro definindo o todo. Neste sentido ela seria ao mesmo tempo produtor e produto, determinante e determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais” (KOSÍK, apud, FÁVERO, 1980: 17).

Em uma análise de desempenho global, a universidade apresenta-se por essa perspectiva, ou seja, com inclusão de todos os fatores nela envolvidos. Tomando-se por base a sua realidade social, é possível avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, para que, valendo-se da identificação dos fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, possam estas ser superadas e não simplesmente utilizadas

⁸ A totalidade a que nos referimos baseia-se no significado definido por KOSÍK, (1976: 35): “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer

como fator punitivo ou com objetivo de um *ranking* entre os cursos ou instituições do país com o fito de distribuição de recursos. É necessário um conhecimento profundo daquilo que estamos interrogando para, então, atribuir significado aos dados, fatos e informações que colhemos para só assim emitir um juízo de valor.

A avaliação constitui-se, assim, em um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais. Avaliar é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é responder às perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades.

Neste sentido, compete à avaliação institucional desempenhar um papel ou função social que

“vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação - isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional - com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a transformação da sociedade” (BELLONI, 1998: 3, grifo nosso).

Cabem aqui alguns esclarecimentos a respeito do termo qualidade em razão do seu caráter polissêmico.

A Avaliação Institucional no Contexto da Qualidade

O termo qualidade possui significados complexos e controversos, podendo refletir em diferentes entendimentos em função da área de atuação e da conjuntura econômica, política e social. É necessário observar, então, de que qualidade estamos falando, quando nos referimos a uma instituição

(classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

universitária de alta qualidade. A avaliação, neste sentido, é um instrumento de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduz à construção de uma universidade *produtora e crítica*, assim como pode tornar muito mais *eficiente e eficaz* uma universidade voltada para a produção da ordem estabelecida, na ótica do capital.

Para BELLONI, ao se referir à qualidade em educação, o termo significa,

“... simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social” (1998: 5).

Nas propostas do governo e de organismos empresariais, a concepção de qualidade se faz presente, em geral identificada com a *filosofia da qualidade total*. No campo educacional, este discurso, começa a ser difundido em fins da década de 80, GENTILI (1996) “*como contraface do discurso da democratização*”, sendo possibilitada na educação, em razão do seu caráter hegemônico no campo produtivo. Um número nada desprezível de representantes da comunidade acadêmica aderiu, com facilidade a este conceito, o qual foi difundido pelo senso comum, necessitando, então, de uma melhor precisão conceitual e histórica.

Para GENTILI o discurso da qualidade, implícito em sua concepção mercantil, não encontrou maiores dificuldades neste meio, porque veio substituir o problema da democratização, caracterizado pelo período pós-ditatorial.

A qualidade que defendemos, no entanto, não pode ser entendida de acordo com essa lógica, utilizada para medir os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficiência e eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. A qualidade educacional ultrapassa as camadas

técnica e científicas atingindo os mais diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos.

Defendemos uma qualidade que permita que mais pessoas ascendam ao ensino geral não especializado, ou ainda, permitir a *igualdade de oportunidades*, significando igualdade (no ponto de partida) tendo em vista a busca da qualidade (no ponto de chegada).

Para GENTILI (1996), cujo pensamento vem ao encontro do nosso, qualidade significa igualdade de acesso recebida por todos os cidadãos, transformando a qualidade em um “*direito e não em uma mercadoria vendida a quem der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado*”. Na terminologia do moderno mercado mundial, “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência” “privilégio”, não “direito” de um cidadão.

O discurso da qualidade, no entanto, faz-se acompanhar do discurso da avaliação institucional. Para MOROSINI (1997) tem predominado, nestes últimos anos, a avaliação como mecanismo indiscutível de questionamento da qualidade universitária que, na maioria das vezes, se especifica na gestão da *qualidade total*. Em educação cria-se a “pedagogia da qualidade”, voltada para a maximização institucional.

Sabemos da importância política da avaliação como um “organizador” privilegiado e talvez a busca da qualidade possa ser vista por este ângulo: qualidade como compromisso da Universidade com a Sociedade.

A avaliação no seu todo, como um organizador privilegiado, quando legitimada pela comunidade, traz no interior do processo o fenômeno do repensar-se diante da sociedade com a qual a universidade precisa estar comprometida.

O problema da avaliação institucional das universidades brasileiras tem-se constituído, nestes últimos anos, um dos temas prioritários da agenda do governo federal e das universidades públicas e comunitárias.

Esta é uma preocupação de pesquisadores que merecem destaque, pois tratando-se de convergência ou coincidência o “Estado Avaliativo” surge em um contexto onde se tenta implantar um estado mínimo, com a conseqüente redução do papel do estado na sociedade e, em especial, na economia.

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto, promoveu o diálogo com as universidades públicas e, em parceria com elas, elaborou recentemente uma proposta nacional de avaliação das universidades brasileiras (MEC/SESu). Valendo-se desta proposta, definiu um programa nacional de avaliação destas instituições e convidou as universidades interessadas a apresentarem propostas para obtenção de financiamento de projetos no âmbito deste amplo programa (MEC, Edital 01/93). Várias universidades públicas e comunitárias manifestaram interesse pelo programa e encaminharam projetos de avaliação institucional à SESu/MEC para a obtenção de apoio financeiro.

Entretanto, antes mesmo da aprovação da LDB, quando já se contava com adesão de aproximadamente 150 IES ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras - PAIUB, o governo desencadeou a formulação e implementação de outro projeto de avaliação cujas diretrizes passa a constar de norma legal, como se pode ler nos artigos 3.º e 4.º da Lei 9.131/95.

Esta lei dá as bases da sistemática da avaliação ainda vigente, uma vez que não foi revogada. O tema nos chamou a atenção por conter no âmbito da legislação em vigor em seu artigo 10, inciso VIII, o Exame Nacional de Avaliação dos cursos universitários, o chamado “Provão”, o qual estabelece que serão realizadas avaliações periódicas, amparados em critérios de qualidade e eficiência, cujos resultados serão utilizados pelo MEC com o fito de implementar ações, podendo, por meio destes resultados, chegar ao descredenciamento de cursos.

No nosso entendimento, ainda que sutilmente, esta “*prova*”, busca uma identificação dos profissionais que estão saindo das universidades, mapeando o perfil dos estudantes para melhor adequar as universidades ao

mercado de trabalho. Trata-se de aferir os conhecimentos e competências obtidos pelos estudantes nos cursos de graduação.

Em 10 de outubro de 1996, por meio do Decreto 2026, a comunidade acadêmica é novamente surpreendida com mais uma normativa sobre “procedimentos de avaliação”, envolvendo:

“avaliação do desempenho das IFES em ensino, pesquisa e extensão; avaliação do ensino de graduação pelas condições de oferta deste ensino nas diferentes IFES e pelos resultados dos Exames Nacionais; pela avaliação da pós-graduação por área do conhecimento, pelo tipo e natureza das IFES” (LEITE, 1997: 12).

Também são definidos indicadores de desempenho levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) que, ao tratar da questão da avaliação, o faz de modo genérico com finalidade de **aferição de resultados** e sua relação direta a processos de autorização e reconhecimento de cursos e instituições. No art. 9º, inciso VIII, relacionado à competência da União, determina que cabe a ela:

“assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (art. 9.º, inciso XVIII);

Ainda relacionada à competência da União, cuja função passa a fazer parte deste, estabelece no inciso IX, a avaliação com finalidade de

“autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (art. 9º, inciso IX).

No art. 10º, das competências dos Estados, o inciso IV repete a competência definida no inciso X, para a União. O art. 46, relativo à educação superior, estabelece que:

“A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (art. 46).

Podemos perceber que a nova legislação trata da avaliação da educação, em especial da educação superior, como nos informa BELLONI,

“a partir de duas óticas básicas: a da aferição de resultados e da identificação de pré-condições de funcionamento ou credenciamento. Ambas correspondem às funções de regulação e controle do sistema: e, por conseguinte, não atribuem ênfase aos objetivos explicitamente voltados para as funções sociais da avaliação” (1998: 9).

LEITE (1997), ao analisar as relações Estado-Universidade observa que estas relações ainda não estão em nível de equilíbrio com relação à avaliação.

Os projetos reguladores, por via do Decreto 2026, a Medida Provisória introduzindo o Exame Nacional de Curso, “Provão”, ao mesmo tempo que acolhe o PAIUB, mostram um duplo jogo do Estado em questões de avaliação.

As palavras seguintes, de LEITE caracterizam bem este momento ao esclarecerem que o “Estado Avaliativo”

“mostra-se assim, ambíguo, porém burocrata por excelência, resolvendo no papel e na avaliação de resultados, os históricos

problemas do ensino superior brasileiro. (...) Sem dúvida, a avaliação extrapolou o simples fato de ser um organizador qualificado que permite ver com objetividade os problemas, os pontos fortes e fracos das Universidades com vistas à correção de trajetórias. A avaliação do MEC é um instrumento de poder político muito forte que está sendo devidamente aplicado com fins que, certamente, não coincidem com os propósitos e as ações emancipatórias, preservadas da autonomia universitária” (1997: 13).

Conforme já referido anteriormente e conforme pôde ser constatado, o “Estado Avaliativo” surge por força da reordenação capitalista. Os interesses empresariais são realçados na medida em que se tenta uma aproximação deste com a Universidade, tentando imprimir-lhe uma lógica empresarial.

É função do Estado manter a Universidade como um bem público dando-lhe condições plenas de funcionamento e preservando a sua autonomia, definindo critérios que permitam ver com objetividade os problemas, os pontos fortes e fracos com o fito de realizar correção de trajetórias, para atendimento às exigências peculiares que a sociedade lhe faz. É preciso romper amarras e tratar o assunto com profundidade que o caso merece.

A continuidade da avaliação, a possibilidade de que esta faça parte da instituição como uma atividade inerente a um cenário que requer revisão constante, sem o caráter de controle ou punição, é uma condição fundamental para a preservação da liberdade de pensamento, do exercício da democracia e da permanente renovação que se exige de uma universidade.

A autonomia universitária é um dos pressupostos que deve ser implementado como forma de reduzir as tensões Estado/Universidade, pois estes se mostraram contraproducentes com as tentativas de controle, passando de uma atitude de interferência na vida corrente da universidade para a autonomia, transferindo para a esfera institucional os detalhes da aplicação das políticas educativas para o ensino superior, incluindo, além do financiamento, o modelo de gestão.

Na UFV, desde sua criação, o que se percebe é a perpetuação de interesses identificados com aqueles do Estado e das classes dominantes. A idolatria a autoridades quase sempre esteve presente nos modelos de gestão adotados pelas autoridades cujo poder puderam ser experimentados na UFV.

CAPÍTULO IV

A MODERNIZAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: relações teoria-prática

Ao longo do nosso trabalho de pesquisa, procuramos mostrar quais as justificativas que apontavam para a necessidade de promoção da avaliação institucional como um projeto a ser implementado tendo em vista a modernização das universidades.

Em geral estas justificativas enquadram-se em modelos que mostram a necessidade de mover ações competentes capaz de romper com amarras do subdesenvolvimento levando os países, principalmente os de “Terceiro Mundo” ao desenvolvimento e à modernização.

Para entender estes modelos de modernização torna-se necessário fazermos uma análise do conceito de modernização dada a diversidade de acepções que o termo possui, bem como os seus usos diferenciados.

Recorrendo ao dicionário do Pensamento Social do século XX, encontramos o seguinte significado para o termo modernização,

“Processo de mudança econômica, política, social e cultural que ocorre em países subdesenvolvidos, na medida em que se direcionam para padrões mais avançados e complexos de organização social e política” (OUTHWAITE et al, 1996: 477).

A sociedade moderna contrapõe-se à sociedade tradicional, que também pode ser chamada de “rural”, “atrasada” ou “subdesenvolvida”. A

característica básica de uma sociedade moderna, como definida nas teorias norte-americanas, coloca-se, no processo de industrialização, base sobre a qual pode ser construído o paradigma da sociedade moderna. Sugerem alguns autores que as sociedades tradicionais sigam o mesmo padrão de mudanças por que passaram antes as nações desenvolvidas, buscando identificar na organização ou na história dos países industriais as variáveis sociais e os fatores institucionais cuja mudança foi crucial para o seu processo de desenvolvimento, a fim de facilitar esse processo nos países em desenvolvimento.

A palavra modernidade¹, no entanto, pode ser entendida como um “conceito de contraste”, ou seja, pode aparecer em diferentes épocas com significados diversos, dependendo do que está sendo negado e, em contraste, do que está sendo afirmado.

Significa, quase sempre, a rejeição de uma era com inauguração de outra. Tal conceito perpassa os séculos, chegando, por via do iluminismo, ao século XVIII, interpondo o conceito “medieval” entre “antigo” e “moderno”, identificando o moderno como aqui e agora.

Este fato caracterizou-se na sociedade moderna como a *nossa* sociedade, tanto a do século XVIII quanto a do século XX. A evolução da sociedade, entretanto, determinou os contornos da modernidade. Dado o caráter fortemente contrastante em relação às sociedades anteriores, a sociedade ocidental passa a ser o símbolo de uma modernidade essencialmente industrial e científica.

¹ *Etimologicamente, a palavra moderno vem do baixo latim **modernus**, que é derivada dos radicais **modus/modo** (agora mesmo, recentemente) e **hodierno** ou **hodie** (hoje), significando a forma de fazer algo hoje, de se estar na ordem do dia, de fazer e tornar-se novo.*

A forma política concebida é a do Estado-Nação, atribuindo um papel à economia e ao crescimento econômico, cuja filosofia de trabalho embasaram-se no *racionalismo* e no *utilitarismo*².

No século XIX a moderna sociedade industrial recebe novas análises de teóricos sociais, chegando alguns pensadores a postular o fim da modernidade tal como esta foi compreendida. Fatores como a “*globalização da economia, o declínio do Estado-Nação, as grandes migrações populacionais*” influíram como determinantes para o anúncio desta nova era: a pós-moderna.

As transformações sócio-econômicas correspondente à ideologia pós-moderna incidem sobre dois aspectos que, na visão de CHAUI, estão presentes na universidade: a *mídia* e a chamada “crise da razão”.

Para a referida pesquisadora, a mídia provoca uma “*destruição mental dos estudantes, infantilização de professores e estudantes e fetichização dos conhecimentos*”.

No plano teórico (*crise da razão*), esta ideologia decreta a sua falência, substituindo-a pela *razão ocidental*. CHAUI explicita esta tese valendo-se de quatro aspectos básicos:

- *“negação de que haja uma esfera da objetividade. (...) é considerada um mito opressor e destrutivo, e, em seu lugar, surge a soberania da subjetividade narcísica desejante;*
- *negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é pura velocidade e descontínua, fragmentada, desprovida de sentido e necessidade, tecida pelo acaso e pela contingência;*
- *negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por fragmentos, imagens, estilos, diferenças e alteridades*

² Para aprofundamento dos termos *racionalismo* e *utilitarismo*, sugerimos leitura de NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*, Campinas, SP, Alínea, 1998.

dispersas e, portanto, a busca do sentido e da universalidade racionais é um mito totalitário;

- *negação de que a razão seja capaz de dar conta do poder (...) e se realiza à distância do social, graças à mediação de instituições políticas articuladas às instituições sociais, mais diferentes delas, fundadas tanto na lógica da dominação-opressão quanto na da liberdade. Afirmação da existência de micro-poderes invisíveis, dispersos por toda a sociedade, poderes capilares que se realizam sob a forma da disciplina e não da dominação e opressão” (CHAUÍ, 1993: 8).*

Os temas enfocados apresentam-se de forma parcial e fragmentada desconectada com a conjuntura atual do capitalismo. Assim é que,

“Categorias como universalidade, objetividade, finalidade, ideologia, verdade, significação, passam a ser consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se a imagem do espaço-tempo fragmentados e reunificados tecnologicamente nos sistemas de telecomunicações e informações. Surge a idolatria da alteridade e da diferença, da dispersão e da desconstrução, das superfícies e imagens, da subjetividade narcísica e intimista. A isto vem acrescentar-se a imagem dos micro-poderes disciplinares que apagam a figura do Estado, de sorte que à crescente privatização dos fundos públicos, imposta pela economia, acrescenta-se o encolhimento do espaço público e da opinião pública, numa palavra, a privatização do público e, sob os efeitos da mídia, a publicização do privado” (CHAUÍ, 1993: 9).

Estes temas, entretanto, como afirma FLAMARION, não podem ser desconsiderados, particularmente pelo contraponto e resgates importantes na constituição de teorias globais. Todavia, devem ser entendidos na sua relação com a conjuntura atual do capitalismo.

A avaliação institucional, do ponto de vista cultural, vem reafirmando estes valores na medida em que empregam os critérios das grandes empresas de alta tecnologia, para os quais a velocidade e o descartável (em produtos e gente) são a regra fundamental.

BOAVENTURA SANTOS afirma que o projeto sócio-cultural da modernidade é um projeto rico, com infinitas possibilidades, mas complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios. E prossegue:

“O paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas das promessas como o défice no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação semi-invisível, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação” (BOAVENTURA SANTOS, 1999: 76-77).

Na visão de BOAVENTURA SANTOS tal tese se assenta nestes dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. São pilares, eles próprios complexos, cada um constituído por três princípios. O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade. O pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estética, expressiva, da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

E ainda, segundo BOAVENTURA SANTOS, a hegemonia da racionalidade irracional significa simultaneamente seu esgotamento na medida em que, combinada com as receitas neoliberais, acaba por se transformar na lógica de dominação e de regulação em nível mundial. Nesse sentido, a idéia de modernização capta bem esta ambigüidade.

Para GOERGEN, os dois eixos-mestres em torno dos quais se estrutura a universidade moderna, nos exercícios das funções de ensino, pesquisa e prestação de serviços, fundamentam-se na suposta estabilidade e legitimidade dos pressupostos epistêmicos e sociais alicerçada nos dois pilares básicos do iluminismo: o *Estado* e a *Razão* em torno dos quais se estrutura a universidade moderna e que constituem os princípios norteadores da universidade contemporânea, residindo neles “*uma das contradições ou dilemas centrais da universidade atual*”. Tais pilares estão presente de igual modo na avaliação.

São contraditórias porque,

“... enquanto criadora de saber e formadora de profissionais, estará [a universidade] umbilicalmente ligada aos interesses econômicos do Estado ilustrado, e, enquanto guia reflexivo busca preservar sua autonomia para o distanciamento crítico das ações do Estado” (GOERGEN, 1997: 57).

Esta contradição veio a ser depois a contradição medular da universidade capitalista e continua presente na avaliação, cujo enfoque está condicionado pelo olhar com base no qual se lê a ação da universidade: como instituição prestadora de serviços científico-técnico-profissionais para o modelo econômico hegemônico ou como instituição independente que atua como consciência crítica da ação do Estado e dos fundamentos e rumos da sociedade.

Para este mesmo autor, o exercício tanto do poder político-econômico pelo Estado-Nação quanto a racionalidade moderna “encontram-se hoje em crise”, desestabilizando a universidade.

Para GOERGEN

“Estado-Nação e Razão moderna são conceitos que, quando não considerados ultrapassados, como entendem os globalistas e pós-modernistas (Lyothard), necessitam, no mínimo, novamente legitimar (Habermas) seus fundamentos. Se, portanto, compreendemos a universidade como uma instituição (ainda) moderna, cujos encargos se fundam sobre o projeto iluminista, já em crise, e se entendemos a avaliação como uma averiguação da performance da universidade nestas funções, é conseqüente supor que ela também esteja sendo diretamente afetada por esta crise, e que, por isso, além de justificada, é necessária uma reflexão sobre o significado dessa crise para a universidade” (GOERGEN, 1997: 54).

Esta reflexão é oportuna no momento em que a universidade pública brasileira, aquela que produziu e ainda vem produzindo a maior parte da ciência e tecnologia nacionais, deve temer por seu futuro, em razão da política privatista neoliberal. A avaliação, na perspectiva da modernização daria uma excelente contribuição à humanidade, levando a universidade, como instituição de docência e pesquisa, de trabalho científico, tecnológico e humanista, assumindo uma posição diante desse novo paradigma da razão.

A idéia de modernidade muitas vezes aparece associada ao conceito de desenvolvimento⁴. Para OUTHWAITE et al (1998), esta expressão

“indica a conquista do progresso econômico e social (desenvolvimento) através da transformação do estado de subdesenvolvimento (baixa produção, estagnação, pobreza) em países designados de forma variada como “pobres” ou “em desenvolvimento” (OUTHWAITE et al, 1998: 197).

⁴ A modernização como fator de desenvolvimento foi gestado no período populista e nacional-desenvolvimentista, seguido pelo regime militar-autoritário. Segundo MARTINS, apud SGUISSARDI (1997: 46), “O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional”.

Para alguns autores, a idéia de modernidade não chegou a se realizar no Brasil, pois, na sua transmutação para o nosso país, a modernidade passou a significar modernização. Este termo também pode significar adesão ao processo de adoção de padrões sofisticados de consumo.

Vivemos em um país onde a contradição é evidenciada pelos padrões de consumo e do progresso simultaneamente à barbárie, à opressão e à saturação. Em um país cuja sociedade tem mais de 3.000 favelas, com mais de 1.000 domicílios⁵, com 37 milhões de analfabetos, mais de 50 milhões de desempregados e por volta de 70 milhões de famintos, fica difícil entender qualquer projeto de modernização que não esteja atrelado aos problemas sociais como os vividos pelos moradores destas favelas, normalmente carentes de serviços essenciais como água, luz e esgoto, saneamento, instalados de forma precária em terrenos de propriedade alheia. Dentre outros, o fator de opressão está na dificuldade de conviver com a diversidade de bens e serviços colocados à disposição do consumo. Contraditoriamente, a população não consegue manusear a “máquina” adquirida, cujo manual não é entendido pela maioria da população. Os fatores, sem dúvida, estão ligados aos problemas educacionais⁶, sendo compreensivo o “estranhamento” em relação às máquinas. Outra contradição que se observa refere-se ao fato de que, embora as mercadorias estejam em disponibilidade nas lojas, poucos são os que podem comprá-las.

Qualquer processo de modernização que não leve em conta estes fatores será como construir um castelo que não resiste a um sopro. Não existe modernização com uma ruptura tão marcada em seu tecido social. E o caminho para o Primeiro Mundo passa, necessariamente, pelo direito à cidadania para toda a população.

⁵ Fonte: IBGE.

⁶ Dados do IBGE (estimativa de 1990) revela que 17,6 % da população brasileira não sabia ler e escrever e que mais da metade da população brasileira, com mais de dez anos, não completou quatro anos de escolaridade.

Do ponto de vista da universidade moderna, que avaliação atenderia a esses conceitos, preocupações e compromissos? Com certeza não será a universidade conduzida pelo Estado, pelos empresários, nem necessariamente por ela própria enquanto representar interesses privados existentes em seu interior. Para se tornar uma instituição moderna, é preciso começar por fazer uma crítica interna rigorosa com lucidez, com rigor, com ética, tomando as medidas necessárias à superação das deficiências constatadas e ao fortalecimento de suas qualidades. Cabe à universidade pensar o que a constitui e o que a diferencia das outras instituições. É preciso discutir com clareza e distinção os conceitos (e construí-los), sobre os princípios da democracia e da cidadania e perseguir-los com lucidez, autonomia, crítica, ética e compromisso com a sua realização, sem ingerência de controles políticos, ideológicos e de toda e qualquer forma de premiação ou punição. Isto seria o “fazer universidade”.

Cabe à sociedade a tarefa de implementar um projeto político que supere as idéias arcaicas e práticas reducionistas de universidade, negadoras de identidades destas e da possibilidade de sua produção como novas, diferentes e ousadas, sem medo de errar. A modernização pretendida configura-se em uma utopia, ou seja, algo que não existe, mas que precisa ser criada, precisa ser construída, o que hoje não é possível, mas amanhã poderá vir a sê-lo.

O desenvolvimento, no sentido transformador e transitivo tornou-se objetivo de governos e de organismos internacionais como o Banco Mundial, como afirma LEHER (1998), numa estratégia de alívio à pobreza. Nota-se o caráter contraditório do Banco ao direcionar os objetivos e o alcance da sua ação ao caráter essencialmente público, mas como uma prática predominantemente de um grande banco comercial privado.

O debate sobre os fundamentos do proceder avaliativo sugerindo uma nova dimensão na avaliação: - como a universidade está pensando a si mesma ante as profundas transformações epistêmicas e sócio-institucionais,

que vêm ocorrendo nos dias atuais, é uma questão que nos leva a pensar a avaliação na UFV.

Cabe à universidade situar-se como um dos elementos de busca da modernidade. Porém esta modernidade, não se coaduna com os interesses dos países desenvolvidos, como querem alguns teóricos dos países do “Primeiro Mundo”. Para BUARQUE, a definição de uma nova modernidade deve estar relacionada à construção de uma realidade “*que, em vez de imitar uma modernidade que se mostra arcaica, avance ainda mais na direção de um futuro além do próprio Primeiro Mundo*” (1993: 45-46).

Para alguns, esta transição para a modernidade pode ser efetivada tendo-se como um dos pilares a educação/avaliação. Esta é, por exemplo, a teoria defendida pelo Banco Mundial que, por meio do binômio trabalho/educação, por via da avaliação, concebe a educação como, “*principal meio capaz de conduzir os países, regiões e pessoas a se ajustarem ao desenvolvimento e crescimento*”. Ajustada aos conceitos político-ideológico do projeto econômico-educativo da globalização, a educação deverá levar os indivíduos a se adaptarem às mudanças e a se tornarem parte delas.

O fator de modernização no sentido expresso pelo Banco Mundial deverá ser utilizado como emblema nas universidades, a fim de cumprir a sua função social redirecionando-a, sem ignorar, conforme afirma LEHER (1998), “*a coexistência de “Tempos desiguais” no modo de produção capitalista*”.

A problemática acima esboçada tenta apreender dimensões específicas do momento histórico de produção destas análises, particularmente no contexto da realidade econômico-social, política e educacional brasileira, conferindo-lhes sinalizações de possíveis caminhos tanto no plano teórico quanto no plano da ação prática.

Cabe, então, a seguinte pergunta: como está pensando e como está sofrendo a UFV o processo de modernização pela via da avaliação? No nosso entendimento, o que ocorre é sua total submissão ao projeto neoliberal,

o qual invadiu a universidade e os centros de pesquisa, assim como as agências de financiamento dos trabalhos universitários e que encontrou nas reitorias das universidades sintonia com semelhante modelo. As bolsas foram cortadas e o processo de qualificação de pessoal, um dos pilares básicos da modernização, ficou bastante restrito na UFV. Isto se dá, ou pela incapacidade de reação a estas normas emanadas pelo MEC ou pelo conformismo. Aparentemente, não estaria passiva: pelo contrário, parece ter adotado alegre e irresponsavelmente um modelo de organização institucional e um modelo de pensamento cujas conseqüências não estão sendo avaliadas.

No campo das lutas sociais, concordamos com CHAÚÍ, “*a universidade também se deixou absorver pelo modelo neoliberal*”, operando sobre dois pilares: “*a terceirização que dispersa e fragmenta a produção em nome da “qualidade total”*” e a exclusão de grupos crescentes da esfera do trabalho.

O vínculo com o modo de produção capitalista estabelecido entre ciência e tecnologia é compatível e está presente na UFV. Isto não significa que tal relação se dá de forma direta e imediata, sem conflitos. Embora possua uma situação privilegiada, a universidade não está isenta de divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, quando não opostos. A universidade exprime em seu interior a realidade social das divisões, diferenças, conflitos e contradições.

Por meio das entrevistas realizadas, pudemos observar que a maioria da comunidade desconhece o andamento do processo de avaliação, portanto não se faz qualquer vínculo de modernização a esse processo. O que se percebe na realidade é um estado de apatia relacionada, quase sempre, ao conformismo⁷. Manifestações individuais expressas pelas entidades mostraram um grande distanciamento do processo de avaliação e isto ocorre, seja porque no cotidiano não houve até o momento qualquer alteração, seja porque tais

⁷ *Este conformismo, no entanto, não caracteriza a não resistência, mas a total falta de informações sobre o processo de avaliação em andamento na UFV.*

alterações não tenham qualquer efeito imediato. A prioridade, no momento, pauta-se em reafirmar princípios relacionados a problemas estruturais, dentre os quais conta-se a condição salarial, agravada por um congelamento de quatro anos e o agravamento da crise, da qual a greve dos professores e dos servidores das universidades públicas é uma das expressões mais gritantes.

A avaliação na UFV teve seu início formal em 1994, tendo como parâmetro balizador o anteprojeto previamente elaborado por uma comissão que, naquele período já apontava para problemas de “debilidades estruturais”. Hoje pode-se constatar que estas “debilidades” continuam fazendo parte da vida cotidiana do quadro estrutural da instituição. Já considerava a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto que era necessário, antes de iniciar o processo de avaliação, resolver problemas daquela natureza. No entanto, o que se observa é um quadro inalterado.

Se, por um lado, temos a presença do Estado Avaliador, com sua força sobre os sistemas de ensino superior pela via da estrutura tecnocrática, por outro, temos uma universidade relaxada com a qualidade do ensino, justificando-se este estado de crise pela crescente redução orçamentária.

Este fato vem-se refletindo na sociedade que, em tempos de reordenação do sistema capitalista, baseiam suas economias em práticas competitivas de mercado, exigindo deste, competência e criatividade, novos conhecimentos e tecnologias. Estas são as exigências, cujo resultado se pretende seja imediato.

Estas tensões, quer relacionadas pelo lado dos que defendem o projeto de avaliação pelo Estado, quer pelos que defendem um novo modelo, envolvem o controle e a manutenção da instituição.

Estes movimentos vêm sendo neutralizados pelo governo central e local, cuja política de desenvolvimento capitalista, baseada em teses conservadoras, ressuscitadas pelo neoliberalismo, de liberdade de mercado, de competitividade, minimização da esfera pública, provocam atrofiamento dos direitos sociais, duramente conquistados pela classe trabalhadora, provocando

uma certa apatia e imobilismo dos trabalhadores e das lideranças. Um exemplo desta perda é a omissão do Regime Jurídico Único na nova LDB, que, para SAVIANI (1997), poderia caracterizar sua extinção. De acordo com o plano diretor da reforma administrativa do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) e de acordo com a proposta de autonomia, elaborada pelo MEC e segundo, ainda, a lei que institui a GED (Lei n.º 9.678, de 3 de julho de 1998), bem como o decreto que a regulamenta (Decreto publicado no diário oficial de 13 de julho de 1998) pode-se entrever em suas linhas e entrelinhas que a universidade deverá ser transformada em “*Organização Social*” privada.

De lei em lei, decreto em decreto, medida em medida, o governo, de forma “gradual e segura”, vem incorporando ações que, articuladas, vêm se constituindo em um sistema, no qual as universidades públicas passariam a ser privadas. Cabe, então, fazermos o seguinte questionamento: O que significa passar da condição de instituição social à organização social?

Quem nos responde é CHAUI:

“Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe” (1999: 7).

A instituição social percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às

contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a *organização social*, em sua particularidade, como um dos pólos da divisão social, seu alvo não é responder às contradições, mas vencer a competição com seus supostos iguais.

Como foi possível passar da idéia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?

Também quem nos responde é CHAUI:

“A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se na mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra qualificada para o mercado” (1999: 8).

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional, para o mercado de trabalho, a nova universidade, ou a universidade operacional, por estar se definindo como uma organização, volta-se para si mesma, para seu próprio umbigo e sem saber onde este se encontra, *“a universidade operacional opera e por isso mesmo não age”*. Esta perspectiva encontra legitimidade na fundamentação para a lei de autonomia, que está sendo elaborada pelo MEC.

Dada a intensa reação da sociedade e da universidade, em particular, dado o prestígio das instituições públicas no país, vem sendo implementada *“passo a passo”* a tática da *“guerrilha jurídica”*, cujo status de instituição estatal passa à esfera da *“organização social”*, acabando com o Regime Jurídico Único, de isonomia salarial, da carreira unificada nacionalmente, constituindo-se na ótica do governo, em *“liberdade na captação de recursos privados”*, seja na forma de cobrança de mensalidades escolares, seja na forma de contrato com as empresas. A Lei de Diretrizes e Bases - Lei

n.º 9.394; a Lei 9.131/95 (credenciamento das instituições universitárias); a Lei n.º 9.192 (redefinindo o processo de escolha dos dirigentes e a composição dos colegiados), a criação do Decreto 2.306/97 (cria os centros universitários e as faculdades integradas), o Exame Nacional de Cursos, o enquadramento do pessoal das IFES no Siape e as Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação são exemplos importantes deste procedimento.

Se a UFV busca a modernidade, e se esta modernidade garante o princípio básico da indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão, se a instituição em tela deseja estar vinculada ao ensino público, gratuito e de qualidade, na perspectiva crítica em relação entre saber, poder e ideologia, é preciso adotar uma abordagem teórica que possibilite a crítica científica e uma compreensão da busca da modernidade que supere o enfoque funcionalista do pensamento oficial. A universidade deve participar da construção de uma modernidade subordinada à ética, e, para isso, terá primeiro de submeter-se a si própria de modo crítico. A fala de BUARQUE (1993) direciona bem o sentido de uma universidade moderna que defendemos, bem como os caminhos que a mesma precisará percorrer para ser um instrumento dos sonhos do século XXI,

“... saltando da certeza à dúvida, do materialismo aos valores culturais, da especialização ao holismo, da evolução teórica à revolução das idéias, da modernidade técnica à modernidade ética, da utopia dos meios à utopia dos fins, da ilusão da igualdade do consumismo à igualdade do essencial com diversidade, da linguagem que se afirma neutra a uma linguagem que assume seu caráter ético, do nacionalismo dependente a um cosmopolitismo diversificado, da arrogância do antropocentrismo para a consciência do valor da natureza na construção e enriquecimento do homem, da prioridade à economia para uma prioridade à “econologia”- mistura de ética definindo o propósito com ecologia definindo o objeto global de análise e uma economia que indique a racionalidade do processo, como a natureza (as pedras, as plantas e os animais) se transforma na civilização (os homens e os produtos)” (BUARQUE, 1993: 17).

A universidade deve, ainda, reorientar-se neste novo contexto e, em razão disso, a teoria e prática avaliativas necessitam ser ampliadas mediante um novo espaço reflexivo que ultrapasse a simples averiguação de desempenho da universidade e dos docentes e atinja questões fundantes, concernentes ao modelo universitário em si, na perspectiva do novo contexto social e epistêmico que anuncia para o próximo século.

Como afirma CHAUI:

“Ser moderno e ser contemporâneo do século XX que termina não é adotar acriticamente uma concepção de universidade que a submete aos imperativos do mercado e das modas, mas torná-la capaz de contribuir não só para o debate, mas sobretudo para a solução dos problemas reais do país dos quais ela tem evitado falar e sobre os quais não tem ousado intervir”(1993: 12).

A universidade moderna deve criar pensamentos, densidade e mistério, incentivar a curiosidade e a admiração que levem a descoberta do novo, incentivar toda e qualquer pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

Neste sentido, a política pensada e difundida pelo Ministério da Educação e Cultura, no que tange ao ensino superior é inspirada no modelo neoliberal e segue as orientações do Banco Mundial. Podemos observar que, muito embora não tenha havido uma reforma específica e explícita para o ensino superior como aconteceu com a Lei 5.540/68, percebe-se que uma "reforma invisível" vem ocorrendo com fins de atingir os padrões de excelência almejados pela pedagogia da qualidade. Excelência esta a ser implementada pela avaliação institucional.

A Autonomia como contrapartida para a Avaliação Institucional rumo à modernidade na Universidade

Este é um aspecto que merece nossa reflexão, a avaliação institucional e a autonomia inseridas no contexto da modernização.

Entendemos ser importante um breve histórico do que tem sido uma Instituição de Ensino Superior autônoma, na prática, que nos permita extrair as lições necessárias para o presente e o futuro, com a finalidade de implementar de fato, por meio dos organismos de reivindicação, uma autonomia que venha impulsionar a universidade rumo ao séc. XXI.

A questão da autonomia universitária, no Brasil, segundo CUNHA (1989), é anterior ao próprio nascimento da universidade. A palavra autonomia apareceu pela primeira vez no cenário do ensino superior brasileiro, em meio ao *“movimento de contenção da expansão das inscrições nas faculdades, propiciada pelo ingresso irrestrito dos concluintes das escolas secundárias oficiais e das privadas a elas equiparadas”* CUNHA (1989).

Por meio do decreto n.º 8.659 de 05 de abril de 1911 é concedida *autonomia*, do ponto de vista didático e administrativo, às instituições oficiais com o objetivo de suprimir aquele privilégio: o do ingresso irrestrito nas escolas secundárias e, em troca, diminuiria a fiscalização. O que ocorreu foi a diminuição do número de estudantes nas faculdades, pois os alunos passariam, antes do ingresso, por um processo de admissão. Mas, no ensino superior privado, o efeito da medida implicou a multiplicação das faculdades, *“dispostas a oferecer todas as facilidades propiciadas pela **autonomia**”* (CUNHA, 1989). Como consequência, a expressão é retirada da legislação voltando o poder central a controlar o ensino superior.

Nos anos de 1915 e 1925, o ensino superior e secundário passam novamente por uma reformulação e as mudanças efetuadas reforçaram o controle do governo federal sobre o sistema escolar.

A revolução de 1930 e o regime político por ela implementado produziram a conhecida Reforma Francisco Campos, e, em 1931, é baixado o

primeiro decreto de Estatuto das Universidades Brasileiras, primeira diretriz geral para o ensino superior que pode ser considerado o marco estrutural da concepção de universidade em nosso país, garantindo-lhes ***autonomia administrativa, didática e disciplinar***, observados os limites na própria norma fixada. A forma de escolha para reitor seria por nomeação do Presidente da República.

O estatuto previa a organização das universidades determinando a utilização de mecanismos que permitiam maior margem de manobra com relação à situação anterior, prevendo-se, dentre outras medidas, eleger o diretor da faculdade. No novo estatuto, a forma de escolha do reitor seria elaborada, por meio de uma lista tríplice, pelo conselho universitário e caberia ao chefe de governo escolher o reitor. Esta medida entretanto, só se aplicaria às universidades federais e estaduais, não sendo previsto a forma de escolha das universidades privadas, ficando, no entanto, tal escolha sujeita a veto, caso essa escolha “*oferecesse garantias ao desempenho das altas funções*” (CUNHA, 1989).

Definida pela “***autonomia relativa***”, a Reforma Francisco Campos faria a justificativa em virtude de estar o regime universitário em fase nascente, pois, na sua concepção, estaria ***exercendo uma grande função educativa sobre o espírito u niversitário***, já que a prática e a experiência que a universidade iria adquirir seria o critério indispensável para uma ***autonomia ampliada***, tanto no campo administrativo, quanto didático.

O que ocorreu, entretanto, foi a restrição às competências das universidades, submetendo-as ao controle e intenso processo de radicalização político e ideológico. Estatutos, por via de decretos, eram editados submetendo as universidades, cada vez mais, ao controle governamental.

Com relação às universidades estaduais, a regulamentação deu-se por meio do Decreto 5.616, de 28 de dezembro de 1928 assegurando-lhes “***administração econômica e didática com perfeita autonomia***”. No entanto,

esta autonomia estava condicionada a requisitos que viriam, na prática, a inviabilizá-la.

A situação das universidades estaduais não difere, em sua essência, das federais. O que se pode acrescentar, entretanto, com relação à autonomia, é que no Estado de São Paulo, foi concedido pelo governo estadual, a partir de 1989, uma autonomia financeira, atrelada à arrecadação do ICMS, ficando estabelecido, no primeiro ano, um percentual de 8,4%, com alterações nos anos posteriores.

As experiências relatadas por assessores técnico-financeiros da UNICAMP e da UNESP (Revista ADUNICAMP, 1998) demonstram que o percentual repassado é insuficiente, agravando a crise nas universidades e contribuindo para que as mesmas entrem em uma situação de "estrangulamento orçamentário".

Ainda, referindo-nos às universidades estaduais, quanto ao estatuto que as regulamenta, reza o estatuto que se essas instituições pretendessem equiparar-se às federais, deveriam incluir, em cada curso, como mínimo, todas as matérias obrigatórias do curso correspondente em uma universidade federal. As mesmas exigências são feitas para os exames vestibulares, ou seja, duração e rigor equivalentes. A escolha dos dirigentes, nas faculdades estaduais ficariam a cargo do governador do estado e, nas privadas, pela associação ou entidade mantenedora.

No período pós deposição de Vargas, na fase do governo provisório que antecedeu as eleições para Presidente da República e com a ascensão dos movimentos pela liberdade democrática no Brasil, a universidade teve de volta a pequena autonomia perdida durante o início do Estado Novo. Pela via do decreto, assinado pelo governo provisório, a instituição passava a gozar de **autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar** e acontecia a volta da escolha de dirigentes pelo mecanismo da cooptação, conforme Estatuto de 1931.

Observa-se um pequeno alcance, no que se refere à autonomia, mas o governo continuava tendo o controle da universidade valendo-se da legislação sobre temas específicos. A autonomia, neste contexto, pode ser definida, segundo CUNHA (1989), “*como a capacidade de praticar os atos deixados livres pela legislação, que não eram muitos, nem os mais importantes*”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1946 e promulgada 15 anos depois rezava que dizia que as universidades gozariam de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida de forma determinada pelos seus estatutos respectivos (Lei 4.024/1946). Esta mesma lei, ao definir as atribuições do Conselho Federal de Educação, estabelecia que os estatutos elaborados pelas universidades deveriam ser submetidos a este Conselho, que poderia suspender a autonomia da instituição em caso de desrespeito à lei ou a seus próprios estatutos, além de nomear reitor *pro tempore* e chamar a si as funções do conselho universitário.

A autonomia fica assim limitada, uma vez, que no Conselho Federal de Educação, têm assento pessoas livremente nomeadas pelo Presidente da República.

Na Lei 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária, é reconhecida a ***autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira*** das universidades, mas no seu interior continha dispositivos que a limitavam, como também o faziam os atos de exceção e as intervenções governamentais. A forma de escolha do reitor passa a dar-se por meio de elaboração de lista contendo seis nomes, não mais três, como na legislação anterior e elaborada não mais somente pelo Conselho Universitário, mas, além deste, por outros conselhos da universidade como: ensino, pesquisa, extensão e por curadores.

Atos de exceção baixados pelo governo militar inviabilizaram o exercício da autonomia, que se viu drasticamente reduzida no seu âmbito e

limites, resumindo-se ao fim e ao cabo, por gerir as imposições governamentais.

A Constituição Federal editada em 1988 prevê a concessão da autonomia universitária que, em seu art. 207, assim a define:

“as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”(Constituição Federal, 1998, art. 207).

A autonomia, assim definida, assegura às universidades uma autonomia que vem ao encontro dos anseios da comunidade. Esta é, pelo menos, a concepção de autonomia defendida pela diretoria do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES:

“A Autonomia Universitária é inerente às especificidades de suas funções, princípio historicamente consagrado, além de preceito constitucional de eficácia auto-aplicável, não se constituindo em concessão de Governo” (Nota da Diretoria da ANDES-SN sobre Documento do MEC que trata da Autonomia das Universidades Federais).

E justifica:

“Isto porque a autonomia universitária é anterior ao Estado Moderno. Ela surge no terreno da sociedade, mas sem estar subordinada aos interesses que determinam a trama das relações sociais em sua dimensão econômica. Enquanto espaço de conhecimento, garantidor da liberdade intelectual necessária à busca do conhecimento, ela se constitui, nas sociedades modernas, em um dos elementos indispensáveis à constituição de uma ética pública” (Ibid).

Embora o MEC não tenha encaminhado o projeto de lei que venham regulamentar a autonomia universitária, dispõe entretanto, de fundamentos que a regulem. O que se pode observar é que, em sua proposta, o que se pretende é reduzir custos, desonerar o Estado de suas obrigações com a manutenção do ensino superior. A tendência é priorizar as regiões ricas em detrimento das pobres. Define-se o atingimento de metas⁸ em contrapartida à concessão de autonomia. A reforma administrativa, pelo do contrato de gestão, fica atrelada à questão da autonomia, em que a relação com a instituição torna-se específica e particular.

Concebe-se, mediante estas e outras questões, a posição da universidade como prestadora de serviços, em que a *avaliação institucional*, juntamente com fatores como *qualidade universitária*, *flexibilização da universidade*, determinam a idéia de autonomia.

CHAUÍ, sintetiza bem a idéia por nós referida:

“De fato, a autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem autonomia para “captar recursos” de outras fontes” (1999: 6).

Para CHAUÍ, a “flexibilização é o corolário da autonomia”. Segundo ela,

⁸ As metas apresentadas pelo MEC são: aumento do número de estudantes, sem investimento no patrimônio físico, infra-estrutura e em equipamentos das universidades, não se vinculando a um plano de capacitação docente e técnico-administrativo, sem a devida assistência aos estudantes carentes, o que acarreta, no nosso entendimento, perda da qualidade de ensino.

“Na linguagem do Ministério da Educação, “flexibilizar” significa; 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para a proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da reforma referente aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos”(1999: 6).

Para atingir a “qualidade” a universidade precisa ser “competente” para atender as necessidades da “modernização”. Para ser competente é preciso “medir” o seu produto, como se houvesse formas que pudessem fazê-lo. Assim, critérios como: quanto? em que tempo? e qual o custo? definirão os contratos de gestão. Perguntas como: como? para quê? e para quem se produz? não fazem parte das indagações. Esta inversão, atribuída ao acúmulo de soluções eficazes, baratas e rápidas, em detrimento da reflexão, é realizada pelo modelo operacional, bem definido por CHAUÍ (1999). Esta inversão ideológica transforma a instituição da quantidade em norma ou critério para a qualidade.

O que se espera do Estado, entretanto, é a manutenção de um sistema federal de ensino superior, público e gratuito.

A dificuldade se dá (considerando-se seu lado econômico-financeiro) quando, dentro de um orçamento definido, a entidade precisa manejar-se por si mesma. A autonomia deve ser discutida nos termos de sua própria finalidade.

Em breve o Congresso receberá o projeto de autonomia, elaborado pelo MEC, e, de acordo com o que se tem exposto até o momento, pode-se conjecturar que o documento fere, em todos os sentidos, a Constituição Federal de 1988.

Esta lei, por se tratar de regra constitucional, só poderá ser alterada mediante emenda constitucional, e não por legislação ordinária ou ato do Poder Executivo.

A necessidade da avaliação é justificada pela necessidade da prestação de contas à sociedade e como contrapartida, é concedida autonomia à universidade, “*uma espécie de compromisso social de sua eficiência*” (CARDOSO, 1991).

Sobre estas questões, CARDOSO faz a seguinte reflexão:

“... a sociedade é tratada como um conjunto, naturalmente diferenciado, de contribuintes, com o sentido subjacente de que, quem paga, por isso tem direito.

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).

A autonomia proclamada, no entanto, nunca foi alcançada, jamais respeitada, no campo financeiro nunca existiu. No âmbito administrativo e acadêmico, as universidades têm sido impedidas de exercer qualquer autonomia, seja na contratação de recursos humanos, seja na abertura de cursos de qualquer natureza.

Há muito tempo as Instituições de Ensino Superior clamam por autonomia. O Ministério da Educação dispõe-se a concedê-la, mas não na forma esperada. Propõe, entretanto, liberdade de manter, expandir e aperfeiçoar programas, mas a **captação de recursos** deve ser buscada em outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas, propiciando economia ao Tesouro da União. A autonomia que o governo se dispõe a conceder é a liberdade para captação de recursos na empresa privada ou na cobrança de

mensalidade, o que já vem ocorrendo, particularmente na pós-graduação. A questão do financiamento é o cerne da preocupação do governo, não importando se isso trará conseqüências ao desenvolvimento do país ou se privatizará a produção do conhecimento.

A autonomia da universidade vem-se mostrando, ao longo do tempo, relativa, sujeitando-se aos limites materiais, sociais e políticos da sociedade em que está inserida. As circunstâncias podem definir rumos e rótulos diferentes.

CAPÍTULO V

NA CONTRA-MÃO DAS PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO BASEADAS NA PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL

Nos capítulos anteriores procuramos mostrar que a avaliação institucional ora em curso nas Instituições Federais de Ensino Superior tendem a ser implementadas pela a ótica economicista, cujas diretrizes baseiam-se nas propostas dos organismos internacionais como o Banco Mundial – já referido anteriormente – por força da reordenação capitalista, tendo como intermediário o Estado Avaliador.

Se, por um lado, constatamos a presença de organismos internacionais, opinando em nossas políticas educacionais, por outro, constatamos a força reativa, cuja cultura no meio acadêmico se faz presente por meio de “armas corporativas”, aliando poder intelectual-político, fazendo emergir novas propostas (LEITE, 1997). Estas tensões são intermediadas pelo Estado, que geralmente opta pelas leis do mercado. Esta lógica é rebatida pela comunidade universitária que a vê como um “trabalho-intensivo” e não como um “capital-intensivo”, como afirma BOAVENTURA SANTOS (1994).

Estas reações, no entanto, não se têm dado de forma intensiva, e a luta dos trabalhadores e dos estudantes que pretendem alcançar um lugar no mercado restringem-se, no caso dos primeiros, a campanhas salariais e na luta pelo emprego; no caso dos segundos a alcançar um lugar no mercado que cada vez discrimina mais, agravando as diferenças sociais.

Se temos, por um lado, a força do Banco Mundial, com suas propostas de política de ensino superior para a América Latina, voltada para

atendimento ao mercado, assistimos do outro, à UNESCO que vem apresentando documentos em resposta e estas investidas do Banco, no intuito de qualificar as instituições de ensino superior em escala mundial e de reafirmar o papel do Estado no financiamento da educação pública. A UNESCO vem se constituindo no principal fórum internacional de elaboração e discussão da educação em nível mundial, cujas propostas, contrapondo as proposições do Banco Mundial, defende acesso com equidade ao ensino superior. O “*Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*”, primeiro texto oficial da UNESCO, encontra-se em ampla discussão no cenário político nacional, com grande repercussão, sendo debatido em seminários promovidos pelas associações.

Várias reuniões têm sido realizadas com o objetivo de definir ações, estabelecer bases valendo-se de uma nova visão de educação para o ensino superior. Dentre essas ações está o compromisso que assegura não se seguir a receita thatcheriana da Inglaterra com inspiração neoliberal, segundo a qual o Estado se responsabiliza pelo financiamento da pesquisa, mantendo seu sistema universitário público e gratuito. Para exemplificar citamos a reunião preparatória à Conferência Mundial de Paris, cuja discussão centrou-se em cinco grandes áreas: pertinência, qualidade, gestão e financiamento, novas tecnologias de informação e da comunicação e cooperação internacional, resultando em um documento no qual se procura encontrar soluções aos desafios, desencadeando um processo de profunda reforma do ensino superior.

Como exemplo de ação prática desta nova visão de ensino superior é criado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação de HELGIO TRINDADE, o Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior (CIPEDES), o qual é filiado ao Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC) e vinculado ao escritório da UNESCO de Caracas. As diretrizes desta última organização coadunam com as orientações centrais da UNESCO, a qual, juntamente com outros centros de pesquisa latino-americanos, buscam

responder aos desafios de hoje e aos do próximo século” com relação à valorização da pertinência social como traço identificador das universidades, associando-as à qualidade acadêmica, à equidade e à internacionalização.

O Ministério da Educação vem adotando uma política progressiva de asfixiamento das universidades, para, em seguida, apresentar como alternativa a concessão de maior autonomia administrativa às instituições para compensar a penúria financeira por meio de uma gestão menos controlada burocraticamente.

A contrapartida da universidade fica associada à fixação de metas, cujo teor encontra-se em discussão no MEC. Com base nos fundamentos já elaborado por esta entidade do governo, pode-se aferir que somente as maiores universidades federais poderiam viabilizar as metas, constituindo-se, a médio prazo, na quebra da unidade do sistema federal de ensino superior.

Para sensibilizar a sociedade, o MEC utiliza-se de ações com resultados imediatos como a Lei que institui o Exame Nacional de Cursos, o chamado “Provão”, buscando legitimidade política, para agir em nome do interesse público. Para TRINDADE (1995) estas ações visam “qualificar competitivamente o ensino privado com recursos governamentais”.

As diversas formas de avaliação: o PAIUB, a avaliação da CAPES, o Exame Nacional de Cursos - “Provão”, articulados, vem se constituindo em um sistema “gradual e seguro” de ação governamental, na qual as universidades públicas passariam a se ocupar da pós-graduação e da pesquisa, e as universidades privadas, da graduação.

Pelo exposto, vimos que o ensino superior

“... a universidade, em especial encontra-se, no Brasil, em processo de ampla e profunda reforma. Apesar de se conhecerem vários elementos definidores dessa reforma, o sentido das mudanças é ainda difícil de se estabelecer, devido

às possibilidades que se abrem pelos conflitos entre os protagonistas do processo em curso” (CUNHA, 1996: 329).

É possível antecipar, no entanto, que essa reforma acabará na quebra de importantes parâmetros que, até agora, definiram o ensino superior no país: a gestão das universidades públicas e o status jurídico, a carreira docente, o acesso ao ensino superior, a avaliação e o financiamento do sistema.

As universidades federais autônomas, ou como sugere o documento de proposta elaborado pelo MEC, *autonomia ampliada*, se tornariam os grandes centros de formação de recursos humanos de alto nível, ficando as universidades não autônomas (ou autonomia restrita), em competição com as privadas, submetidas ao controle do “Provão”. Esta proposta de autonomia mostra que o governo ainda não está disposto a reconhecer, de fato, a autonomia das universidades.

Esta é a lógica do governo para justificar, perante a opinião pública, um orçamento compartilhado entre o ensino superior público federal e o ensino superior privado, contando com a participação de uma mídia cúmplice do governo ou desinformada, para justificar esta ação.

“...o máximo em termos de autonomia administrativa e financeira, as universidades ficarão muito mais expostas do que hoje ao controle de grupos econômicos, políticos, religiosos, oligárquicos, vale dizer, perderão o que já alcançaram em termos de sua autonomia propriamente didática e política. Ou seja, a autonomia propriamente universitária ficará seriamente comprometida. (...) a autonomia é ainda, uma possibilidade, embora não garantida pela indefinição das normas legais e pelas práticas prevalentes nos órgãos de governo (que tenderão a repor o controle, se prevalecerem as tendências até aqui observadas) e nas próprias universidades” (CUNHA, 1996: 329).

Em razão do alto custo político destas medidas para o governo e a capacidade de resistência da comunidade universitária às investidas a favor da privatização das universidades, o governo encontra no setor da pós-graduação local apropriado para introdução do ensino pago, pois, atualmente, nos cursos “lato sensu”, as mensalidades já podem ser cobradas. Na UFV o curso de pós-graduação “Estratégia de Gestão”, já em funcionamento, está sendo oferecido mediante pagamento de mensalidades. Por outro lado, as concessões de bolsas da CAPES para treinamento de docentes e técnicos na UFV foram cortadas.

Para TRINDADE, isto ocorre porque,

(...)“diante do alto custo de seu financiamento e dos salários defasados dos professores face ao mercado, esse tende a ser o setor em que o governo vai tentar primeiro romper a gratuidade do ensino público. (...) Sua implementação pode ser facilitada pela oferta de um estoque razoável de bolsas nas agências financiadoras e o fato dos laboratórios de pesquisa terem criado uma cultura de interação remunerada com o setor produtivo” (1995: 9).

Na contra-mão desta corrente de projeto neoliberal de educação superior é importante observar as propostas da UNESCO que se recusa à concepção mercantil, afirmando ser função da universidade “transmitir conhecimentos e qualificações”, bem como posicionar-se como lugar de “*aprendizado da democracia, de formação dos cidadãos e de realização individual*”. Considerando, ainda, a importância da questão financeira para manutenção das universidades, esta deve ser buscada, desde que se mantenha a educação como serviço público, no qual o Estado deverá manter um papel que venha garantir igualdade de acesso a todos.

Na UFV, observa-se um grande movimento de reação a este processo empreendido pelo MEC. Há aproximadamente trinta dias foi desencadeado nessa instituição um movimento dos estudantes em protesto à

política privatista do MEC, a qual encontrou na Reitoria da UFV acolhimento, estando em sintonia com o modelo neoliberal regulador.

No entanto, a capacidade de reação dos estudantes conseguiu dar respostas e barrar, pelo menos, o avanço da proposta na Universidade Federal de Viçosa.

CAPÍTULO VI

PROVOCAÇÕES COM BASE EM CONCLUSÕES: Para onde a Universidade deve Caminhar?

Diante do quadro exposto no decorrer da pesquisa realizada, algumas considerações podem ser apontadas no sentido de suscitar reflexões que podem direcionar o sentido da universidade que queremos.

Estas reflexões apontam para o fato de que a avaliação institucional deverá estar inserida em um projeto de universidade que contemple: a qualidade da profissionalização dos estudantes e docentes; a universidade e suas relações no que tange à articulação entre o ensino fundamental e médio e os processos de exclusão educacional; autonomia universitária em seu aspecto amplo; universidade como centro crítico de conhecimento que permita redirecionar a sua função social; redirecionar o funcionamento dos órgãos financiadores de pesquisa (distribuição de recursos que viabilizem sua realização); transparência orçamentária, distribuição de recursos que atendam as necessidades de infra-estrutura da docência e da pesquisa, e ainda, a sua desburocratização; redimensionar a indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão; implementar a ética e a cidadania; e ainda, criar condições reais que viabilizem a organização de um coletivo-pedagógico no qual temas como: autonomia, modelos de gestão, qualidade do ensino, globalização, neoliberalismo, ingerência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, avaliação institucional, dentre outros, sejam amplamente discutidos, objetivando soluções que levem a universidade a cumprir a função social que lhe é inerente.

Hoje, levando em conta um quadro bastante distinto do que apresentavam as universidades em períodos anteriores, os movimentos de

reação não podem ser utilizados como tática para viabilizar uma universidade que queremos. Invasão ao campus, como no passado, não significa mais um mecanismo eficiente de reação, como ocorrera no passado. A nova concepção de universidade não corresponde a uma mera forma de organização social, ou melhor, usando a expressão de CHAUÍ: um modelo operacional, resultante das atuais transformações do sistema capitalista. Temas como: universidade e produtividade; universidade operacional, universidade de resultados, o desmantelamento do ensino público, a reformulação curricular, devem ser debatidos no interior das universidades, tendo em vista a sua superação.

Estas propostas, ou seja, este esboço de propostas, tem como objetivo a real democratização da universidade e, dentro dela, a avaliação institucional, que só pode ser equacionada se for pensada, dentro de um modelo de universidade. O modelo de universidade a que nos referimos é este:

“... universidade real, se faz no cotidiano, se constrói nas contradições, se projeta no conjunto de situações que lhes são oferecidas e que ela ajuda a compor, conforme suas condições, suas vontades e escolhas políticas” (DIAS SOBRINHO, 1992: 8).

Pensando sobre uma universidade real e sobre a avaliação institucional por uma mesma perspectiva é que entendemos a necessidade de implementar um coletivo, que, de pronto, acaba por criar outros. A forma mais imediata do coletivo, sem dúvida coloca a escola unitária enunciada por GRAMSCI, e é nesta composição que se chegará à “*competência coletiva*”, criando condições para a ação pedagógica, insinuando-se rumo a tal competência. Quando aqui nos referimos ao coletivo, buscamos suporte em MAKARENKO,

“... e o que é coletivo? Não se poderá imaginar o coletivo se tornarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições,

responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos” (1987: 154).

O coletivo, assim pensado, constitui-se em ação organizada e prospectiva envolvendo a comunidade (docente, discente, servidores técnico-administrativos) e a sociedade, incorporando as ações isoladas (indícios de mudança) à competência coletiva.

Diante de tal pressuposto, GRAMSCI nos diz:

“Indubitavelmente, nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas...” (1995: 120).

Neste sentido, o projeto de avaliação institucional incorpora-se ao projeto de universidade igualmente articulador tendo em vista o aprofundamento da ciência básica e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da tecnologia, viabilizando a formação cidadã, cumprindo a sua função social.

O presente trabalho procurou deslocar um pouco a insistente atenção que vem sendo dada à avaliação institucional, tratando-a de forma isolada do projeto político da universidade.

A pesquisa realizada mostrou-nos que um projeto construído com base nas propostas acima mencionadas, levando em conta a força política da avaliação institucional, cria condições reais que contribuem para o redirecionamento de seus princípios norteadores e os da universidade. Nesse sentido, a avaliação institucional, incorporada ao projeto coletivo, transforma-se em instrumento capaz de sustentar a resistência a favor da escola pública, com qualidade e equidade, assumindo, de fato, a sua função social, até porque tal coletivo “... não pode ser formado por um decreto, nem criado num lapso de dois ou três anos” (MAKARENKO, 1987), mas, sim, construído tomando-se

por base “*indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas*” (MARX e ENGELS, 1986).

Podemos deduzir, mediante o que nos foi colocado até então, que falta à universidade a síntese humanística, o grau de plenitude, a contextura perfeitamente ordenada. Para SAVIANI, como instituição, a universidade tem sido “*produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais.*” A universidade concreta sintetiza a realidade humana em seu conjunto.

Concordamos com TRIGUEIRO MENDES, quando diz que a tarefa da universidade constitui o ensino das profissões intelectuais e o incremento da investigação científica convencional. Esta forma de investigação passou a ser a denominação de uma forma de conhecimento vaga, incompleta com falsas ou superficiais generalizações.

A cultura moderna acha-se em crise, e isto pode ser conferido baseando-se nas gerações adultas que não podem legar às novas gerações uma herança que represente a continuidade normal da tradição cultural. As suas convicções se tornam todas problemáticas, rompeu-se e fragmentou-se totalmente o conteúdo de nossa cultura: a educação tornou-se, assim, “insegura e difusa” ou puro tecnicismo sem conteúdo. O novo bárbaro, afirma ORTEGA, é principalmente o profissional mais sábio que nunca, porém mais inculto também: o engenheiro, o médico, o advogado, o cientista. “Os grandes progressos da ciência e tecnologia preparam para dirigentes muitos especialistas que, do ponto de vista cívico político, apresentam com freqüência, incapacidades preparadas. Faltou-lhes “oportunidades de adquirir a compreensão de nossa situação humana e social e desenvolver a síntese cultural”.

A compreensão da realidade implica a capacidade de analisar a sociedade e a cultura em que se vive, inserindo-a num contexto mais amplo, percebendo semelhanças e diferenças entre o mundo imediato e outras

realidades. Não adianta a universidade incorporar o que é moderno de maneira simplista, articulando "modismos" e "carreirismos". Se tem ela participado do processo histórico, deve participar também do processo social. Acreditamos que mudar é muitas vezes dever e fidelidade à natureza humana.

Para tanto, os educadores precisam mover-se dentro da sociedade e fazer que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e sobretudo de suas possibilidades. Por esta perspectiva, a universidade deve ser algo vivo, que resume, aclara e enriquece a vida.

O próprio contexto do neoliberalismo, com suas contradições que a cada dia tornam-se mais evidentes, aponta para a necessidade de superação desse modelo político. E neste sentido devemos reunir e mobilizar forças em torno do objetivo central, pondo em prática a estratégia de resistência no sentido de mudar o modelo social vigente, conforme proposto pelo Congresso Nacional dos Docentes.

No momento, o CONED, constitui-se da principal iniciativa da democracia participativa contra a política educacional neoliberal em curso no país, transformando-se em referencial político para inúmeras entidades profissionais da educação, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, cujas propostas são direcionadas para a sociedade brasileira representada pelo eixo *“educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos em todos os níveis”*.

Propõe o CONED,

"transformar a sociedade tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado" (CONED, 1997: 1).

Para tanto é necessário reunir os melhores quadros da área, existentes nas universidades, instituições de pesquisa e entidades científicas e sindicais, constituindo, conforme assinala SAVIANI,

"...uma espécie de "DIEESE da Educação" a partir do qual será possível dispor permanentemente e de forma atualizada de uma grande massa de dados que permitirá uma compreensão razoavelmente precisa da situação educacional sobre cuja base será possível traçar políticas mais adequadas ao enfrentamento dos problemas a serem resolvidos" (SAVIANI, 1999: 165-166).

Esta poderá constituir-se de um coletivo ao qual nos referimos anteriormente e dar força e eficácia às entidades participantes do CONED, tendo em vista ações articuladas capazes de pressionar a sociedade e o governo, em direção a uma política educacional que permita o uso racional dos recursos, tendo em vista a realização do valor social da educação.

Este caminho poderá nos conduzir a uma educação que corresponda às aspirações e necessidades da população brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- ATCON, Rudolph P. *Administração Integral Universitária*. MEC/PREMESU, empréstimo 158/SF-BR, mec/bid., Rio de Janeiro, 1974.
- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES*. Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária, UNICAMP/FE/GEPES, Campinas, SP, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington.
- BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República: das origens a 1889*, 4. ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- _____. *História Sincera da República: de 1889 a 1930*, 5 ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1986.
- _____. *História Sincera da República: de 1930 a 1960*, 4 ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1981.
- BELLONI, Isaura. *Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente*. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.), *A Universidade em Questão*, Cortez, 1989.
- _____. *A Função Social da Avaliação Institucional*. In: Seminário sobre Avaliação: institucional e escolar, Campinas, 1998, texto inédito.
- BRASIL, "*Lei 9.131, de 24/11/95*". In: Diário Oficial da União, de 25/11/95.
- BRASIL, "*Lei 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*". In: Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 833-27.8dI, 1996.

BRASIL, "**Decreto 2.026, de 10/10/96**. In: Diário Oficial da União, de 11/10/96.

BRASIL, Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Ministério da Justiça. Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República. **Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade**, Brasília, maio/1990.

BRUYNE, P., HERMAN, J. E SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

BUARQUE, Cristóvam. **A Aventura da Universidade**, São Paulo, Paz e Terra, 1993.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da História**, Cia das Letras, 1995.

CARDOSO, Irene. **A Avaliação Acadêmica e as Fundações**. In: Caderno ANDES, n. 7, Juiz de Fora, fev/1989.

CARDOSO, Miriam L. **A Avaliação da Universidade: concepções e perspectivas**. In: Universidade e Sociedade, Brasília, vol. 1, n. 1, pp. 14-24, set/1991.

CHAUÍ, Marilena. **A Crise na Educação Brasileira: confusão entre privilégio e direito**, in: I Congresso Internacional - Qualidade e Excelência na Educação: em encontro entre humanismo e tecnologia, Niterói, RJ, 1993.

_____ **Em Torno da Universidade de Resultados**. In: revista USP - Dossiê Universidade-Empresa, n. 1, (mar/mai), São Paulo, USP, 1989.

_____ **A Universidade Operacional**. In: Revista ADUNICAMP, Desafios da Universidade Pública, Ano 1, n. 1, jun/1999.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**, 4 ed., Brasiliense, 1989.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez, PUC-SP, 1996.

CONGRESSO NACIONAL DOS DOCENTES, *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*, Belo Horizonte, II CONED, 1997.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1988.

CUNHA, Luis. Antonio, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

_____ *Reforma Universitária em Crise: Gestão, Estrutura e Território*. In: Revista CIPEDDES, n. 1 (1), jun., 1998, Separata da Revista Avaliação, Ano 3, vol. 3 - n. 2 (8) - jun. 1998.

_____ *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

_____ *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2. ed., 1986.

_____ *Qual Universidade?*, São Paulo, Cortez, 1989.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, 6. ed., São Paulo, Cortez, 1995.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión e Acción. In: Revista CIPEDDES, n. 1 (3), dez., 1998.

DE TOMMASI, Livia. *Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez, PUC-SP, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: marco teórico e campo político*. In: Revista Avaliação, n. 1 (1), jul., 1996.

- _____. *A Imprescindibilidade da Avaliação Institucional Diante da Crise das Universidades*. In: Avaliação Institucional: desafio da universidade diante de um novo século, UFPa, Belém, 1997.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *O Sistema Federal de Ensino Superior: Problemas e Alternativas*, RCBS, n. 23, Ano 8, out., 1993.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Anais do IX ENDIPE: *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*, Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios, Águas de Lindóia, SP, 1998.
- FAGUNDES, José. *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*, Campinas, UNICAMP, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*, Vozes, 1977.
- _____. (org.). *A Universidade em Questão*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 29. ed., São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. *Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*, Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- _____. *Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*, São Paulo, Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa educacional*, 3. ed., São Paulo, Cortez, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil Anos 60: o pacto do silêncio*, 2 ed., Loyola, São Paulo, 1988.
- FERREIRA, Alice Soares. *Reflexões sobre o Processo da Avaliação de Instituições Universitárias*. In: Avaliação Institucional de Universidades, Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária, UNICAMP/FE, GEPES, 1995.
- FERNANDES, Luis. *Neoliberalismo e Reestruturação Capitalista*. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático, 4 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

- FRANCO, Maria Silvia Carvalho. *Em Defesa da Universidade Pública*. In: Jornal da ADUNICAMP, Campinas, junho/julho, 1999, Ano XIII, n. 143, pp. 6-8.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século, 2. ed., Rio de Janeiro, 1998.
- _____ *O Enfoque Dialético Materialista Histórico na Pesquisa Educacional*. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional, 3. ed., São Paulo, Cortez, 1994.
- FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*, Editora UNESP, 1997.
- GAMBÔA, Silvio Ancizar Sanches. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Tese de Doutorado, UNICAMP, 1996.
- GENTILI, PABLO, A.A. e SILVA, TOMAZ TADEU (org.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*, 4. ed., Vozes, Petrópolis, 1996.
- GENTILI, Pablo. *La Maldición Divina? Las Complejas Relaciones entre los Hombres de Negocios y Las Políticas Educativas*. In: Reunião Anual da ANPED, GT 02, set/1996.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, 2. ed., Cortez, 1995.
- GLOBALIZAÇÃO**. Jornal Folha de S. Paulo, Especial 2, p. 6, de 01/11/1997.
- GOERGEN, Pedro. *A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade*. In: Revista Avaliação, vol. 2, n. 3 (5), set. 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*, 9. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

- _____ *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 9. ed., Rio de Janeiro, 1995.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Globalização e Educação: Novos Desafios*. In: Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.
- _____ *Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola*, in: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século, 2 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do banco Mundial para “alívio da pobreza”*, São Paulo, USP, 1998, Tese de Doutorado.
- LEITE, Denise. *Avaliação e Tensões Estado, Universidade e Sociedade na América Latina*. In: Avaliação, ano 2, vol.2 - n 1(3) - mar., 1997.
- LIMA, Antonio Luiz de et al.(org.). *UFV 70 Anos: a trajetória da Escola de Viçosa*, texto de Eduardo Lara Coelho, Viçosa, UFV, Imprensa Universitária, 1996.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, Cortez, São Paulo, 11 ed., 1996.
- LÜDKE, Menga et al. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer Universidade: Uma proposta metodológica*, 5 ed., São Paulo, Cortez, 1989.
- MAKARENKO, Anton S. *Problemas da Educação Escolar: experiência do trabalho pedagógico*, Moscovo, Progresso, 1987.
- _____ *Poema Pedagógico*, 2 ed., Brasiliense, 1987.

- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*, 6 ed., São Paulo, Cortez, 1997.
- MARTINEZ, Miguel. *Nuevos Métodos para las Investigaciones del Comportamiento Humano*. Caracas (Venezuela), Universidad Simon Bolivar, 1985.
- MARK, Karl. *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, Editorial Estampa, Lisboa, 1971.
- MARX, Karl. *O Capital - Crítica da Economia Política*, vol. I, Posfácio da 2 ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 8-176.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. *A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach*, São Paulo, Hucitec, 1986.
- MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise B. C. *Avaliação Institucional com um Organizador Qualificado: na prática é possível repensar a universidade?* In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: reformas do estado e da educação superior*, Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- MOROSINI, Marília Costa. *Avaliação Institucional e Qualidade Universitária*. In: COSTA, Maria José Jackson. *Avaliação Institucional: desafios da universidade diante de um novo século*, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.
- NORONHA, Olinda Maria. *Olhando a Universidade Hoje: da compreensão das propostas neoliberais às possibilidades de sua superação*, texto inédito, 1999.
- _____ *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*, Campinas, São Paulo, Alínea, 1998.
- _____ *História da Universidade*. In: Revista da APROPUC, Ano 1, n.1, Campinas, SP, 1998
- OLIVEIRA, Francisco. *Neoliberalismo à Brasileira*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*, 4. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

OUTHWAITE, William et al. **Dicionário do Pensamento Social do século XX**, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1996.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**, 11. ed, Brasiliense, São Paulo, 1969.

Proyecto Marco de Acción Prioritária para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, In: revista CIPEDDES, n. 1 (3), dez., 1998.

ROCHA, Fernando Antonio et al.. **Relatório da Comissão Institucional** (portaria 309/93) da UFV, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1993.

ROBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

Revista **AVALIÇÃO**, Ano 1, n. 1, Campinas, SP, jul/1996.

Revista da **APROPUC**, Associação dos Professores da PUC-CAMPINAS, Ano 1, n. 1, Campinas, SP, 1998.

Revista **AVALIÇÃO**, Campinas, SP, Ano 2, vol. 2, n. 1 (3), mar/1997.

Revista **AVALIÇÃO**, Ano 2, vol. 2, n. 3 (5), Campinas, SP, set/1997.

Revista **AVALIÇÃO**, Ano 2, vol. 2, n.º 4 (6), Campinas, SP,dez/1997.

Revista **AVALIÇÃO**, Ano 3, vol. 3, n.º 2 (8), Campinas, SP, jun/1998.

Revista **AVALIÇÃO**, Ano 3, vol. 3, n.º 3 (9), Campinas, SP, set/1998.

Revista **PRO-POSIÇÕES**. Número Temático: Avaliação Institucional da Universidade, vol. 6, n. 1 [16], Faculdade de Educação, UNICAMP, mar/1995.

- SANFELICE, José Luis. *Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*, São Paulo, Cortez, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 5.^a ed., São Paulo, Cortez, 1999.
- SANTOS FILHO. *Especificidade da Universidade: implicações para a Avaliação Institucional*. In: Pro-Posições, UNICAMP, vol. 6, n. 1 [16], março, 1995.
- SAVIANI, Dermeval, *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*, Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*, São Paulo, Autores Associados, 1998.
- _____. *Ensino Público e Algumas Falas sobre a Universidade*, 5 ed., São Paulo, Cortez, 1991.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*, Martins Fontes, 1978.
- SGUISSARDI, Valdemar (org.) *A Avaliação Universitária em Questão: reformas do estado e da educação superior*, Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil*. In: Avaliação Universitária em Questão: reformas do estado e da educação superior, Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- SINGER, Paul. *Desenvolvimento e Crise*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1968.
- SOUZA FILHO, José Camilo dos. *Especificidade da Universidade: Implicações para a Avaliação Institucional*. In: Avaliação Institucional de Universidades, Anais do I Seminário sobre Avaliação Universitária, UNICAMP, FE, 1995.

- SOUZA, José Geraldo. *Universidade Brasileira: História e Perspectivas*, Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, v.1. n.1, p. 40-56, ago/1996.
- SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez, PUC-SP, 1996.
- SOUZA, José Geraldo. *Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Algumas Abordagens Preliminares*. In: Revista de Educação, Faculdade de Educação da PUC-Campinas, n. 1, ago/1996.
- TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez, PUC-SP, 1996.
- TRINDADE, Hélió. *A Conferência Mundial da UNESCO e os Cenários da Educação Superior na América Latina*. In: CIPED - Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior, n. 1 (3), dez., 1998.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio à Geisel*, 2 ed., São Paulo, Cortez, 1985.