

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Élvio Franco de Camargo Aranha

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DUAS
PERSPECTIVAS CONTRADITÓRIAS**

Sorocaba / SP

2012

Élvio Franco de Camargo Aranha

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DUAS
PERSPECTIVAS CONTRADITÓRIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Dias Sobrinho

**Sorocaba / SP
2012**

Élvio Franco de Camargo Aranha

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DUAS
PERSPECTIVAS CONTRADITÓRIAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: Junho/2012

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof. Dr. José Dias Sobrinho
Universidade de Sorocaba – UNISO

Ass.: _____

1º Exam.: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Ass.: _____

2º Exam.: Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba – UNISO

À minha esposa Celi, pelo apoio, paciência e incentivo; aos meus filhos Carolina e Álvaro, a quem desejo que o resultado deste esforço sirva de incentivo contínuo ao seu desenvolvimento humano. Desejo, ainda, que utilizem a educação como caminho de iluminação e de alegrias que possam compartilhar entre si e seus próximos.

Aos grandes amigos que ao longo de muitos anos de salutar convivência “familiar”, assumiram importantes papéis na minha vida, conquistando significância equivalente a de irmãos, mães e pais.

A todos os seres humanos que de alguma forma tenham sido excluídos dos processos de educação formal e, a despeito disso, têm muito a ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o resultado deste trabalho.

Especialmente ao meu orientador, Professor Dr. José Dias Sobrinho, pelas palavras certas nos momentos certos.

Aos Professores: Dr. Paulo Gomes Lima, Dr. Pedro Laudinor Goergen e Dr. Waldemar Marques, pelo apoio e disposição em contribuir na concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Wilson Sandano e a todos os professores que integram o corpo docente do curso de mestrado da UNISO, destaco um agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, pelo companheirismo, exemplo e incentivo.

Aos amigos, professores, funcionários e estagiários da UNISO que se fizeram presentes de maneira cordial e solícita durante o período de pesquisa e construção deste trabalho, especialmente ao Prof Dr. Haroldo Lhou Hassegawa e a Profa. Me. Ariane Diniz Silva.

À Direção e professores do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, especialmente: Prof. Dr. Antonio Carlos de Oliveira; Prof. Dr. Luiz Carlos Rosa; Prof. Dr. Mauro Tomazela; Prof. Dr. Anderson Luiz de Souza; Profa. Me. Margarete Aparecida Leme Andrade; Prof. Me. Francisco de Assis Toti; Prof. Me. Edson Del Mastro; Profa. Helena Setsuko Del Mastro Espíndola e demais amigos das FATECs de Sorocaba e de Tatuí.

À Profa. Me. Maria Lígia Conti, pelo auxílio na revisão e formatação deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho se desenvolve na linha de Pesquisas da Educação Superior, analisando indicadores de qualidade para esse segmento, e prospectando questões pertinentes aos referenciais que balizam o referido conceito entre duas principais vertentes previamente identificadas: a mercantilista/neoliberal e a humanista/social. Os instrumentos avaliativos utilizados na conceituação de qualidade na Educação Superior apontam para a adoção de sistemáticas e modelos oriundos das relações comuns ao mercado, que conflitam com premissas que se inserem na perspectiva humanista-social, acordadas em conferências internacionais, quais sejam CRES 2008 e CMES-UNESCO 1998; 2009. Nesse sentido, é realizada pesquisa bibliográfica em obras de autores que tratam da temática, dando-se ênfase ao material produzido por reconhecidos pesquisadores nessa área acadêmica que fundamentam o referencial teórico metodológico deste trabalho. Esta pesquisa permite uma análise crítico-descritiva, evidenciando a proximidade e a distância entre parâmetros utilizados como indicadores da qualidade na educação superior brasileira e internacional, com relação a parâmetros vinculados ao desenvolvimento humano e social em uma linha de pensamento, e as influências dos fenômenos da globalização neoliberal em outra, permitindo ao leitor uma reflexão sobre a construção desses indicadores. Na tarefa de identificar os elementos básicos formadores dos sistemas de avaliação institucional na educação brasileira contemporânea, é traçada uma linha cronológica para observância de fatos históricos que a impactaram desde o século XVI. Posteriormente, são pinçados parâmetros internacionais relacionados à realidade da América Latina, do Caribe, dos Estados Unidos e da Europa, que influenciaram na formação dos indicadores hoje utilizados. Finalmente, os indicadores são questionados quanto à sua real natureza, origem e utilidade perante o que se pretende da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação superior. Qualidade. Indicadores de qualidade. Qualidade social. Qualidade neoliberal.

ABSTRACT

The present study, developed in the line of Research in Higher Education, analyzes quality indicators for that segment, and prospects issues which are related to the referential that marks out the concept between two main strands previously identified: the mercantilist / neo-liberal and the humanistic / social. The evaluation instruments used in the conceptualization of quality in higher education point to the adoption of systematic relationships and models from the common market, conflicting with assumptions which fall into the social-humanistic perspective, agreed to at international conferences, such as CRES 2008, UNESCO/WCHE, 1998 and 2009. In this sense, research is conducted upon writings produced by authors who deal with the theme, giving emphasis to the material produced by renowned academic researchers in the area underlying the theoretical framework of this study. This research provides a critical and descriptive analysis, showing the closeness and distance in parameters used as indicators of quality in higher education in Brazil and internationally, regarding parameters linked to human and social development in one line of thought, and the influences of the phenomena of neoliberal globalization in another, allowing the reader to reflect upon the construction of those indicators. In the attempt to identify the basic elements of systems for institutional evaluation in contemporary Brazilian education, this document traces a timeline for compliance with historical facts that have impacted that education since the sixteenth century. Furthermore, there is a brief analysis of a selected number of international standards related to the reality of Latin America, the Caribbean, the United States and Europe, which influenced the formation of the indicators used today. Eventually, the indicators are questioned as to their real nature, origin and usefulness before what is expected for Brazilian Education.

Keywords: Higher education. Quality. Quality indicators. Social quality. Neoliberal quality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE	- Avaliação das Condições de Ensino
ACG	- Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	- Avaliação das Condições de Oferta
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ATCON	- Rudolph Atcon - teórico norte-americano
AVALIES	- Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAICs	- Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEs	- Conselhos Estaduais de Educação
CEFAMs	- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIASs	- Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
CINDA	- Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
CMES	- Conferência Mundial de Educação Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAMA	- Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPC	- Conceito Preliminar de Curso
CRES	- Conferência Regional de Educação Superior na América Latina
EFQM	- European Foundation for Quality Management
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	- Exame Nacional de Cursos
EPB	- Estudo de Problemas Brasileiros
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

- IDD** - Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
- IES** - Instituição de Educação Superior
- IESALC** - Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e no Caribe
- IGC** - Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional IMEC – Ministério da Educação do Brasil
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OSPB** - Organização Social e Política do Brasil
- PAIUB** - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PARU** - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- PAS** - Programa de Avaliação Seriada
- PISA** - Programme for International Student Assessment da OCDE
- PROEP** - Programa de Expansão da Educação Profissional
- PROUNI** - Programa Universidade para todos
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- TQM** - Total Quality Management
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- USP** - Universidade de São Paulo
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
- USAID** - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A QUESTÃO DA QUALIDADE.....	18
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	18
2.2 ANÁLISE TEÓRICO CONCEITUAL.....	40
2.3 QUALIDADE E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	43
3 PERSPECTIVA HUMANISTA E SOCIAL	47
3.1 QUALIDADE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO	55
4 PERSPECTIVA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO DA QUALIDADE... 	60
5 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	71
5.1 O PROCESSO AVALIATIVO BRASILEIRO E INDICADORES DE QUALIDADE	71
5.2 PARTICIPAÇÃO DO BRASIL EM PROGRAMAS INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO	73
5.3 ESTATÍSTICAS, INOVAÇÕES EDUCACIONAIS E MODELOS INTERNACIONAIS DE ENSINO	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação no Brasil e no mundo é impactada por contradições entre diversos setores da sociedade: o Estado, a Igreja, a burguesia, o mercado, o capital e as relações de trabalho; trazendo consequências nas relações sociais, nas concepções filosóficas e científicas que permeiam o processo educacional.

Entre todos os níveis e segmentações relacionadas ao tema Educação, este estudo toma por objeto a Educação Superior e as questões ligadas ao conceito de qualidade na área educacional com seus respectivos indicadores e suas origens, transitando entre duas perspectivas aparentemente contraditórias.

Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro tem sofrido reformas que visam à padronização de currículos, objetivando servir a sistemas de acreditação em âmbito institucional, estatal e internacional. Esses modelos, implantados no início do século vinte nos países desenvolvidos, com o propósito de mensurar o nível de ensino, são hoje amplamente utilizados.

Nesse contexto, os parâmetros utilizados para sugerir preceitos fundamentais à qualidade da educação superior nacional sofrem distorções de entendimento, em razão da subjetividade, dos atributos e dos interesses que norteiam o processo de certificação.

Considerando que é comum o mercado entender a qualidade como elemento tangível e perceptível pelo consumidor de um produto e a dificuldade de tratar a qualidade intangível (SLACK, 1996), torna-se tarefa complexa o estabelecimento de parâmetros objetivos, com o mesmo grau de percepção, quando o produto em questão é uma prestação de serviços ou pertence ao campo simbólico, particularmente em se tratando de relações que envolvem o processo educativo.

Para tentar compreender o que é qualidade de educação nas Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil, é realizada uma ampla investigação bibliográfica visando conectar informações complementares sobre a evolução histórica para o conceito de educação de qualidade no país (como exemplo: Carvalho, 1980; Cunha, 2004; Fávero, 2006; Neves, 2002; Romanelli, 1997; Xavier, 1990), buscando sentidos em várias fases da história.

Para alguns estudiosos (Anderson; Demo; Dias Sobrinho; Freire; Gentile; Ginkel e Dias; Goergen; Lamarra; Maués; Saviani; Sguissardi; Stubrin), a educação

se constitui, principalmente, na formação do ser social. Esses estudiosos, de diferentes nacionalidades, defendem uma educação humanista. Em geral os autores com formação na área de educação tendem a incorporar as razões humanistas, restando a tecnocratas e estudiosos de outras áreas apoiarem veementemente as demandas da globalização, que visam a atender ao sistema econômico vigente, nesse sentido são elencadas neste trabalho visões neoliberais de autores predominantemente humanistas.

Quanto à qualidade na educação, para muitos, ela significa quase um modo de sobrevivência no mundo atual, sendo que têm como objetivos a melhoria e consolidação, sempre em nome de um “padrão de qualidade” a ser alcançado.

O assunto torna-se complexo à medida que se pensa em múltiplos fatores envolvidos na consolidação dessa qualidade, principalmente no que se refere à diversidade entre instituições públicas e privadas. São diversos os processos de avaliação e comparações quantitativas com outros países. Esses processos podem basear-se em estatísticas educacionais, currículo (referindo-se tanto à escola quanto à formação de professores), interesses próprios, busca do lucro, culturas distintas, políticas governamentais, estrutura organizacional etc.

A análise do conjunto de perspectivas delimitadas neste estudo reforçam a necessidade de utilização de indicadores de qualidade de caráter humanista e social. Algumas estatísticas chegam a apontar questões que se interrelacionam com essa característica, porém, limitando-se a um contexto geral e sem foco na qualidade da educação superior.

Os indicadores utilizados por institutos nacionais e internacionais (INEP, IBGE, UNESCO, OCDE, OMC etc.) podem revelar, entre outras coisas, a situação da desigualdade social em sua comparação com índices internacionais, mas as medidas e políticas governamentais baseadas nesses indicadores são implementadas com intuito de melhoria de índices e atendimento a acordos multilaterais, sem a responsabilidade com a qualidade do que se oferece e sim com ênfase no enfoque quantitativo.

Como exemplo, podemos analisar as condições de acesso à educação superior em nosso país, o que exporá as dificuldades em proporcionar oportunidade à parcela mais ampla ou numerosa da população. Entretanto, somente aumentar a oferta de vagas não chegaria a favorecer essa população, pois a simples ampliação da oferta não garante que o ensino seja de qualidade.

Outro indicador importante está relacionado às instituições públicas. Parece haver um consenso de que as instituições públicas oferecem cursos com melhor qualidade. Porém, questionamos sobre quais indicadores levam a essa consideração. Melhor índice de empregabilidade de egressos? Melhor qualificação docente? Melhor remuneração ou maior procura pelo mercado de trabalho por formandos dessas instituições?

Os indicadores utilizados para atribuir qualidade às instituições públicas de ensino superior podem ter origem nas práticas de mercado? No neoliberalismo? Nas questões emergentes da educação para o trabalho?

Que outros critérios não estão identificados como parâmetros de qualidade com concepção humanista e filosófica na qualidade da educação superior? Que indicadores garantem, por exemplo, o pensamento crítico aos estudantes de cursos de formação superior nas áreas de ciências exatas e biológicas, onde tudo é pautado em postulados, leis e teorias que assumem veracidade enquanto novas pesquisas não os questionem até que, de repente, assumam outra trajetória?

Em contraposição à prática mercadológica da concorrência capitalista, Goergen (2008) aponta a necessidade de interpor conceitos éticos e culturais nas práticas de ensino, como critérios de qualidade.

A cultura abriga a identidade, as formas mais identitárias de ser e de pensar, abriga as normas, regras e formas de comportamento e o domínio do dever numa sociedade na qual tudo se tornou poder, domínio, performance. Por isso, os paradigmas científicos e as práticas do ensino precisam ser complementados por paradigmas éticos e culturais. (GOERGEN, 2008, p.22)

A questão que emerge dessa concepção está relacionada à ideia de como garantir que esses princípios façam parte da educação superior. Alguns cursos nas áreas das ciências exatas e biológicas oferecem disciplinas específicas para esse fim, e talvez haja a necessidade de revisão curricular para ampliação dessa iniciativa. E mesmo com a viabilização dessa tarefa, ainda haveria a necessidade de se criar indicadores para sua verificação.

Um indicador para representar o desenvolvimento humano e social, produzido num ambiente de educação superior, poderia ser, por exemplo, a quantidade de registros de patentes (invenção ou modelos de utilidade), desde que essa inovação tecnológica partisse das universidades públicas e produzisse melhoria da qualidade de vida da sociedade indistintamente e não atendesse meramente aos interesses do mercado. Exemplos seriam: a automação de uma operação, como a de um caixa de

supermercado; os sistemas de auto-atendimento; a cobrança eletrônica na praça de um pedágio. Essas inovações deveriam resultar em diminuição de custo para o usuário, devolvendo à sociedade o resultado de pesquisas, na maioria das vezes financiadas ou subsidiadas com recursos públicos. Daí a necessidade de se avaliar distintamente as instituições públicas e privadas, nesse quesito.

Na prática, porém, não é o que acontece em nosso país. Percebe-se que o progresso tecnológico tem atendido, principalmente, aos interesses do capital, a exemplo dos bancos que nos impingiram a obrigação de realizar a maioria dos serviços em máquinas de auto-atendimento, diminuindo substancialmente seus custos com pessoal e aumentando as tarifas e batendo recordes de lucro na última década.

[...] pesquisas recentes demonstram a situação brasileira em relação a patentes e a voracidade da iniciativa privada em obter a Propriedade Intelectual em diversas áreas de conhecimento. Em 2009, em plena recessão, a Toyota sozinha registrou no mercado internacional mais de mil patentes. No mesmo ano, todas as empresas brasileiras reunidas não conseguiram registrar pelo sistema internacional nem metade desse volume. [...]

Multinacionais como Sharp, LG, Dupont, Motorola ou Microsoft também registraram mais patentes que todo o setor privado e institutos de pesquisa do Brasil, o que mostra a distância entre o país e os principais centros de inovação. Só a Panasonic registrou um número de patentes cinco vezes maior que todo o Brasil. (BRASIL..., 2010, p.14)

A partir desses dados, vemos que no Brasil a iniciativa de pesquisas científicas associadas ao desenvolvimento tecnológico (P&D) diferentemente de pesquisas acadêmicas estão muito aquém do que se esperaria em termos de utilidade pública e, portanto, inúmeras vezes sua qualidade, relevância e pertinência são duvidosas.

Avaliando outro indicador, se considerarmos a taxa de escolarização bruta (razão entre o total de matrículas e o total da população na faixa etária correspondente) no Ensino Superior, que em 1960 era de 1% no Brasil (INEP, 2004), e o aumento em relação a esse índice nos anos de 1999/2000, quando atingimos 15%, temos a impressão de que houve um grande avanço em relação à diminuição da desigualdade social. Porém, é preciso avaliar o nível de qualidade com que esse índice foi atingido. Há que se questionar se esse crescimento foi somente para atender cláusulas de organismos internacionais, ou interesses ligados à iniciativa particular. Se esse for o caso, o resultado terá sido uma massificação, para atingir o propósito da quantidade, e depois, se possível, poderiam ser

empenhados esforços pela qualidade, desde que essa fosse exigida por fatores motivacionais, desastres por falha humana associadas a formação de má qualidade ou a atendimento aos interesses do capital em função de prejuízos financeiros decorrentes de frequentes insucessos de profissionais mal preparados.

Considerando que a avaliação é necessária, na maioria dos casos é evidente a dificuldade em se definir instrumentos para sua efetivação, de modo a quantificar o aprendizado. Toda avaliação implica uma série de sentidos, como: ideologia, interesses, cultura, grupos sociais e uma diversidade de outros atributos que subjetivam a questão.

Com o objetivo de identificar as principais linhas do pensamento relativo aos processos de avaliação e certificação de qualidade na educação superior, consideramos pertinente selecionar alguns autores, entre os de maior destaque na atualidade, a fim de procedermos à análise de seus textos, levantando possíveis pontos de concordância e de discordância entre suas teorias. A partir da constatação desses pontos, e do estabelecimento de um diálogo entre os autores em questão, apresentamos os rumos tomados para constituição dos critérios de qualidade e seus modos de avaliação no ensino superior no Brasil. Essa é a essência deste estudo.

Nos textos considerados relevantes para este estudo, percebe-se a preocupação em garantir que fiquem claros pressupostos incontestes, como se pode verificar na obra **Public Responsibility for Higher Education**, na qual Dias Sobrinho, no capítulo 6, inicia sua argumentação com a seguinte afirmação: “Todas as reflexões que seguem partem de uma premissa fundamental: A educação é um bem público, direito de todos, dever do Estado”. Além desse texto, traremos outras reflexões apresentadas pelo mesmo autor, que se mantém fiel à premissa, em suas diversas obras, sendo essa uma questão trabalhada ao longo de anos por diversos estudiosos e consensuada por esses na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina (CRES – 2008).

Buscando maior unidade de pensamento, concatenando visões que podem sugerir consensos entre alguns pesquisadores, destaca-se o Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) e seus colaboradores, em especial José Dias Sobrinho, citado na obra **Universidad, Sociedad e Innovación: una perspectiva internacional**, como “uma das

autoridades mais reconhecidas na América Latina” sobre o tema deste trabalho. (LAMARRA, 2009, p. 602)

Frequentemente um grupo de especialistas ligados ao IESALC, órgão conectado à United Nations Educacional Scientific and Cultural Organization (UNESCO), escreve sobre a problemática aqui discutida, permitindo-nos a percepção das influências e o entendimento construído sobre o assunto, do ponto de vista das relações sociais e do desafio de se estabelecer parâmetros de qualidade para o ensino superior. Com o intuito de estabelecer bases para uma reflexão sobre a questão, sob a perspectiva humanista e social, na primeira parte da revisão bibliográfica elaborada neste estudo, as citações foram limitadas a colaboradores daquele Instituto, considerando-se, especialmente, os textos de Dias Sobrinho.

O autor é utilizado como referência por sua dedicação e contribuição à temática da Qualidade na Educação Superior, expressas em suas inúmeras publicações, em âmbito nacional e internacional. Dias Sobrinho trata da questão analisando causas, consequências e origens de sistemas avaliativos e de acreditação.

Assim como os textos de Dias Sobrinho, a produção de autores aqui estudados representa fronteiras da formação de uma consciência coletiva sobre causas e efeitos de políticas públicas utilizadas para construção de um sistema para mensuração do conhecimento, e analisa fatores muitas vezes negligenciados por tecnocratas que desconhecem o âmago das questões educacionais.

Deve-se ter cuidado ao analisar alguns fatores, pois muitas vezes a essência que se busca preservar pode estar sendo abafada pelo foco em determinado índice estabelecido para mensuração da qualidade na educação superior, que não reflete a realidade.

Pesquisar esse universo deverá permitir a organização de ideias, gerando subsídios que poderão balizar novos estudos dentro das diversas dimensões que a problemática em questão assume.

O presente estudo tem caráter descritivo e aborda aspectos históricos, novas tendências e perspectivas que sustentam ideias Neoliberais e Humanistas relativas ao que se considera qualidade na educação.

Este trabalho está dividido em seis capítulos, sendo a Introdução o primeiro deles. No capítulo 2, elaboramos um breve histórico da educação superior brasileira, tentando mostrar o caráter elitista desse processo, desde o início até os dias atuais.

Na sequência, fazemos uma discussão a respeito da questão da qualidade, conforme a conceituam diversos autores. Os dois capítulos seguintes tratam de duas perspectivas distintas e, em muitos aspectos, contraditórias. São elas: a perspectiva humanista e social (cap. 3 p. 46) e a perspectiva neoliberal proveniente do mercado (cap. 4 p. 59).

Essa discussão, que em princípio se apresenta independente da área de sua percepção, será de definitiva relevância para que se possa compreender e avaliar os processos de avaliação da qualidade do ensino ao longo do percurso histórico das IES. No capítulo cinco, buscamos fazer uma imersão em alguns aspectos conceituais que de certa maneira marcaram a história da qualidade e da avaliação da qualidade.

Ao longo do diálogo entre os diversos autores apresentados, fazemos considerações pertinentes ao processo de globalização, mercantilização da educação, meritocracia, políticas e sistemas de gestão da Educação como bem público e seu relacionamento com o sistema privado.

As considerações finais trazem algumas questões relacionadas à qualidade no ensino superior e, com base nas ideias e fatos apresentados, é elencado um conjunto de diferentes perspectivas que deverão possibilitar melhor análise, convidando o leitor a fazer uma reflexão mais profunda sobre o tema em questão.

Considerando a dificuldade em estabelecer consenso sobre um conjunto de atributos para mensurar a qualidade no ensino superior no Brasil, pretendemos verificar, por meio de levantamento bibliográfico, quais são os principais indicadores considerados no ambiente acadêmico (utilizando referenciais de diversos autores que tratam do assunto) e que concepções e indicadores advêm das relações mercadológicas, do trabalho ou simplesmente de imposições políticas.

A metodologia utilizada no presente estudo tem caráter qualitativo/descritivo, com prospecção na produção acadêmica e científica relativa ao tema da Qualidade na Educação Superior, apresentando aspectos históricos de relevância, novas tendências e perspectivas que sustentam as ideias Neoliberais e as Humanistas em relação ao que se considera “qualidade” nessa área. Para tanto, é realizada uma investigação nas principais obras dos autores citados e outros, considerando livros, periódicos, artigos e publicações pertinentes, em mídia impressa e internet, compondo o levantamento bibliográfico. Entre as várias obras investigadas na primeira fase do estudo, optamos por nos debruçar sobre aquelas cujos autores

estiveram comprometidos com a CMES/1998 e a CRES/2008, uma vez que há entre eles o consenso de que a educação é um bem público, direito de todos.

Dissertações e teses nos permitem lançar outros olhares à questão. Além dessas obras selecionadas, encontramos aquelas elaboradas por estudiosos que enveredam por um lado puramente filosófico, seara pela qual, por sua complexidade, evitamos transitar.

Pretende-se investigar as teorias ou ideias de cada trabalho, buscando estabelecer os conceitos, prós e contras sobre o tema estudado. Independente da motivação política e ideológica dos autores, pretendemos estudar os referidos textos sob a premissa do “bem comum”, e questionar quando esses não atendem a princípios éticos e morais ou quando permitam o aumento da desigualdade social, prestigiando o elitismo ou atendendo meramente a questões mercadológicas.

Um ponto relevante deste estudo é que as correntes humanista e neoliberal podem ser percebidas em várias obras de um mesmo autor. Sob nossa ótica, buscamos prospectar e encontrar, nos quesitos de qualidade utilizados para alimentar o sistema de acreditação, concepções que garantam o desenvolvimento do ser social.

Para identificar alguns conceitos de qualidade utilizados na área de educação superior, são consideradas diferentes perspectivas, principalmente as razões provenientes de duas vertentes: a do desenvolvimento humano e social e a do neoliberalismo.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A QUESTÃO DA QUALIDADE

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos um breve histórico da educação superior brasileira, com o objetivo principal de entender, ainda que rapidamente, a orientação elitista das políticas de educação superior desde os seus primórdios até os dias de hoje. Assim, prevalece a ideia de que a qualidade é para poucos: a elite. Cabe a ressalva que nas duas últimas décadas o governo federal implementou vários programas buscando a democratização da educação superior. E, ainda estão ocorrendo vários avanços, porém, o elitismo histórico para acesso a formação superior não está totalmente superado.

Na segunda parte deste capítulo, é dedicada a discussão sobre alguns aspectos gerais da questão da qualidade.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A história da educação superior mundial começa no século XII, com a criação das primeiras Universidades na Europa: Universidade de Bolonha (1088) e Universidade de Paris (1170). Na América Latina, a primeira a iniciar suas atividades, em 1538, foi a Universidade de Santo Domingo na República Dominicana, seguida pela Universidade do México, em 1553. Já a consolidação da Educação Superior no Brasil, com implantação de uma Universidade (USP), só aconteceu efetivamente nos anos de 1930. (ABREU, 2010, p.42)

Desde o Brasil colonial, alguns fatos marcaram nossa história, mudando sistemas de governo, dependências político/administrativas, relações comerciais entre países fronteiriços e intercontinentais, vinculando o passado ao início tardio do processo de Educação Superior no país.

Da catequização jesuítica até o surgimento da primeira Universidade do Brasil e a atual proliferação de oferta de vagas no ensino superior (no sistema particular de ensino), existem relações de causa e efeito que surgem, entre outros motivos, da baixa oferta de vagas/matrículas (no sistema público de ensino), reforçando o elitismo e refletindo a desigualdade social, presente no país desde o tempo do Império, como veremos na exposição a seguir.

As principais reformas educacionais e a qualidade no ensino através dos séculos.

1549 a 1759 - Período Jesuítico - Primeiro modelo de educação implantado

Nas civilizações mais antigas, como no Egito, Grécia e Roma, a educação voltava-se para as classes dominantes, que recebiam formação para o exercício do poder, isto é, para governar, enquanto, para a classe dominada, era oferecido o aprendizado de ofícios. No caso da Grécia, a educação através da música, da ginástica e da escola alfabética, sendo direito de todo cidadão livre. Já na Idade Média, criaram-se, por religiosos, as escolas cristãs, que substituíram as clássicas escolas laicas.

Em 1534, foi fundada, por Inácio de Loiola, em Paris, a Companhia de Jesus, com objetivos catequéticos, em contraposição à Reforma Protestante e sua expansão na Europa. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, implanta-se e consolida-se o primeiro modelo educacional na Colônia. Até 1759, esses religiosos se responsabilizaram pela educação brasileira. Após esse período, o então primeiro ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, marquês de Pombal, decreta a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro. (BELLO, 2001)

Principais feitos da Cia. de Jesus:

- Edificação de seis escolas de instrução elementar no Brasil: localizadas em Salvador, Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além de três colégios, localizados no Rio de Janeiro, em Pernambuco e Bahia;
- Cursos secundários de Letras (Gramática Latina, Humanidades e Retórica) e Filosofia (Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais);
- Os cursos de nível superior ficaram restritos a Teologia e Ciências Sagradas, especificamente para a formação de sacerdotes.

Os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia (sic) e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens de classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. (ROMANELLI, 1997, p. 35)

1760 a 1808 - Período Pombalino – Ocorre a desconstrução do sistema jesuítico e os mesmos são expulsos da colônia.

Pesquisadores apontam que, nesse período, com a quebra do sistema de organização religiosa consolidado há séculos, não houve continuidade no sentido de uma nova proposta educacional, mas não se furtam em reconhecer que o término da metodologia eclesiástica permitiu o desenvolvimento do espírito moderno de educação na sociedade, orientado pelo pensamento de escola pública e laica.

As medidas implementadas para o Brasil colônia originavam-se no pensamento do Marquês de Pombal, buscando organizar a escola para que servisse aos interesses do Estado.

Algumas das medidas adotadas:

- Foram suprimidas as escolas jesuíticas de Portugal e das colônias (Alvará de 28 de junho de 1759);
- Mantiveram-se em funcionamento somente os Seminários Episcopais no Pará, São José e São Pedro (que não se encontravam sob domínio dos jesuítas), a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia, e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.
- Criaram-se as aulas régias de Latim, Grego e Retórica (autônomas e isoladas, que não se articulavam entre si e que eram mantidas com um único professor).
- Foi criada a Diretoria de Estudos, que passou a funcionar após o afastamento de Pombal.
- A educação é estagnada e passa-se a oferecer, como solução, a cobrança de imposto, sob o nome de “subsídio literário” (imposto cobrado sobre vinho, carne, vinagre, etc), para sustentar o ensino promovido pelo Estado. (BELLO, 2001)

É, pois, toda a estrutura do ensino que entra em derrocada; a reforma pombalina, que decorre de necessidades ligadas à expulsão dos jesuítas, não cria estrutura nova, limitando-se a prescrições gerais. Dela, no que afetou a colônia, a consequência ostensiva esteve na fragmentação, na dispersão, que passa a constituir, no ensino, a característica maior, e é o antípoda da unidade que tanto marcara aquele a que os jesuítas haviam emprestado o seu nome. (SODRÉ, 1994, p. 28)

Com relação à educação superior, a alternativa oferecida era a possibilidade de acesso a cursos, especialmente na reformulada Universidade de Coimbra, reservado àqueles financeiramente abastados.

1808 a 1821 - Período Joanino – Vinda da Família Real para o Brasil

Com a vinda da família real para o Brasil (1808), marcada pelo Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte, segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente “descoberto”, permitindo-se, assim, uma ruptura com o período antecedente. Porém, esses mesmos autores reconhecem que, na época, não se conseguiu implantar um sistema educacional aqui, apesar de D. João VI ter tomado importantes iniciativas relativas à educação, como, por exemplo, a criação da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

Em decorrência da mudança da família real portuguesa para o Brasil, deu-se a criação dos primeiros cursos superiores (Medicina, Direito e Engenharia), instituições mantidas pelo Estado que tinham como objetivo a formação de profissionais que atendessem as necessidades da sociedade e do próprio Estado. (FRAUCHES, 2004, p. 1)

O motivo pelo qual se deu a implantação da primeira faculdade no Brasil foi o impedimento dos fidalgos de cursar as universidades da Europa, após o bloqueio continental. Em fevereiro de 1808, criou-se o Curso Médico de Cirurgia (Bahia) e, no Hospital Militar (Rio de Janeiro), a escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. (FÁVERO, 2006)

Assim, no Brasil, na época colonial, o ensino de qualidade voltava-se a uma pequena parcela da sociedade, sendo que às classes menos favorecidas era oferecido um ensino de qualidade inferior.

Para atender às necessidades da corte portuguesa, durante sua estadia no Brasil, foram criados os seguintes suportes:

- 1800 – Imprensa Régia.
- 1810 – Biblioteca Pública e Jardim Botânico (RJ).
- 1818 – Museu Nacional.

Quanto ao campo educacional, foram instituídos:

- 1808 – Academia Real da Marinha;

Curso de Cirurgia e Curso de Economia (BA);

Cursos de Cirurgia e Anatomia (RJ).

- 1809 – Curso de Medicina (RJ).
- 1810 – Academia Real Militar (RJ).
- 1812 – Curso de Agricultura (BA);
Escola de Serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG).
- 1817 – Curso de Química (BA).
- 1818 – Curso de Desenho Técnico (BA). (RIBEIRO, 2007)

[...] a 'abertura dos portos', além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos 'brasileiros' (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura. (LIMA, 1974, p.103)

1822 a 1888 - Período Imperial

Durante todo o período imperial, segundo relatos e documentos relativos àquela época, a educação era destinada à elite, enquanto à classe não privilegiada eram destinadas as expectativas de realização de trabalhos diversos. E não se previam soluções para problemas educacionais dessa parcela da população.

Nesta época, discutia-se a construção de uma forma organizada de educação escolar, pois, até então, existiam poucas escolas e Aulas Régias (herdadas do período colonial) e alguns cursos de nível superior, criados na fase joanina. (XAVIER, 1994, p.60)

O ensino superior brasileiro, no Império, era estatal e centralmente controlado. (CUNHA, 2004)

Dentre as medidas mais importantes na educação, no período imperial, podem ser considerados os seguintes marcos:

- 1822 - Institui-se o Método Lancaster numa escola do RJ. (Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", no qual um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor).
- 1824 - Torna-se gratuita a instrução primária - artigo 179 – da Constituição do Império do Brasil, (primeira constituição brasileira).
- 1825 - Abertura do Ateneu do Rio Grande do Norte;

- Implantação do Curso jurídico provisório na Corte.
- 1827 - Implantação dos Cursos de Direito em São Paulo e Olinda;
 - Implantação do Currículo das escolas de Primeiras Letras;
 - Institui-se o ensino primário para mulheres.
- 1832 - Convertem-se em Faculdades de Medicina, as Academias Médicas-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia.
- 1834 - É decretado o Ato Adicional da reforma constitucional ficando a educação primária e secundária a cargo das províncias e a administração nacional o ensino superior.
- 1835 - É implantada a primeira Escola Normal do Brasil em Niterói (RJ).
- 1836 - São criados os Liceus da Bahia e Paraíba;
 - É criada a Escola Normal (BA).
- 1838 - É fundado o Colégio Pedro II (RJ).
- 1839 - É criada a Escola Normal no Pará.
- 1845 - É fundada a Escola Normal no Ceará.
- 1846 - É fundada a Escola Normal em São Paulo.
- 1854- Reformam-se os ensinos primário e secundário, exige-se credenciamento de docentes e cria-se a Inspeção Geral das Instruções primária e secundária (com a volta da fiscalização – Decreto 1331A, de 17 de fevereiro de 1854);
 - É criada a Escola Normal na Paraíba.
- 1870 - Objetiva-se imprimir caráter formativo aos estudos no Colégio Pedro II, RJ (Reforma Paulino de Souza);
 - É criada a primeira Escola Americana (confessional protestante)¹
 - É fundada a Escola Normal no Rio Grande do Sul.
- 1873 - São instaladas bancas de exames gerais (objetivando-se desenvolvimento dos estudos secundários e facilitação do acesso aos cursos superiores).
- 1874 - Transforma-se a Escola Central do Rio de Janeiro em Escola Politécnica.

¹ Em São Paulo, o advogado John Theron Mackenzie doou 42.000 dólares para construção de um prédio para a escola de engenharia, e deixou mais uma herança de oito mil dólares. O Instituto Presbiteriano Mackenzie, hoje a Universidade Mackenzie tem esse nome em homenagem a esse benfeitor. Fonte: www.mackenzie.com.br.

- 1878 - Reforma de ensino (Conselheiro Leôncio de Carvalho) – passou-se a permitir a liberdade de pensamento, ensinamento e métodos de ensino, mantendo-se matrículas avulsas, introduzindo-se a frequência livre e os exames vagos no Externato do Colégio Pedro II.
- 1880 - Fundada a primeira Escola Normal da capital do Império.
- 1881 - É fundado o Colégio Piracicabano (Protestante, de cunho metodista).
- 1884 - É fundada a Escola Neutralidade (Primária, de cunho positivista).
- 1888 - É criado o Instituto Pasteur (RJ) (LIMA, 1974)

O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente, entretanto, quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu a independência e que precedeu a reforma constitucional de 1834. (HAIDAR, 1982. p. 43)

“No Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk [...], a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”. (CARVALHO, 1980, p. 64)

1889 a 1930 - Primeira República (República Velha ou República dos Coronéis)

Nesse período, o governo federal empreendeu reformas no campo da educação no Ensino Médio e Ensino Superior.

Registros na literatura indicam que a organização política e econômica da República, norteava-se pelas ideias liberais, que colaboraram firmemente para a organização das leis educacionais nos estados.

Para Erivaldo F. Neves (2002, p. 8), a organização da educação coube “às confrarias de elites ilustradas, formadas na tradição iluminista, reproduzindo o modelo europeu”.

No período republicano, criou-se o projeto de ensino superior, no qual as escolas superiores tinham por objetivo o atendimento da modernização da agricultura, e seu foco principal resumia-se à formação de mão de obra especializada para desenvolvimento da agricultura intensiva. O discurso dos detentores do poder (classe cafeeira) girava em torno da modernização e do

progresso, mas, na realidade, utilizava-se da educação de modo geral como um dos instrumentos de barganha política. (NADAI, 1982)

Nessa época, dá-se a primeira ruptura de escolas geridas sob controle do governo central, representada pelo surgimento do sistema educacional paulista. E, em 1896, criam-se em São Paulo os cursos superiores de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. (TEIXEIRA, 1969)

Com a instauração da República, as faculdades se multiplicaram; mesmo assim, as instituições de educação superior herdadas do Império permaneceram estatais. Na defesa da qualidade de ensino, foram criados, em 1911, exames vestibulares, para ingresso no ensino superior, bem como outras medidas alternativas semelhantes. (CUNHA, 2004)

Objetivava-se, no que diz respeito à educação superior, uma reestruturação dos cursos politécnico, de medicina e militar (1890).

As principais reformas educacionais nesse período foram:

- 1890 - Reforma Benjamin Constant.
Pregavam-se como princípios a liberdade e laicidade do ensino, e também a escola primária gratuita. (LIMA, 1974)
- 1901 - Código Epiácio Pessoa.
Inclui-se a Lógica entre as matérias escolares e retira-se a Biologia, a Sociologia e a Moral, acentuando-se a parte literária em detrimento da científica. (LIMA, 1974)
- 1911 - Reforma Rivadávia Corrêa.
Recebendo o nome do titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, o decreto 8.659 de 05 de abril de 1911 normatizou o ensino médio e superior. (RAMOS, 2004)
- 1915 - Reforma Carlos Maximiliano (PALMA FILHO, 1998)
Manteve-se a extinção dos privilégios dos concluintes do Ginásio Nacional e o ingresso ao ensino superior através dos “exames de admissão”, os quais passaram a ser chamados de “exames vestibulares”. (RAMOS, 2004)
- 1925 - Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (PALMA FILHO, 1998)
É criado o Conselho Superior de Ensino, - para fiscalizar as instituições superiores (Decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925) através do

qual se restringia o acesso, impondo um número de vagas fixas por curso e turma. (RAMOS, 2004)

Além das consagradas faculdades de Direito no Convento de São Francisco / São Paulo -1827 e Mosteiro de São Bento / Olinda-1828 e dos cursos de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia - 1832, começam a surgir várias outras faculdades, sempre atendendo as necessidades e interesses da elite.

1930 a 1945 - Era Vargas

Nos estudos dessa época, são indicadas mudanças, principalmente no que diz respeito aos movimentos políticos protagonizados em meio aos processos de industrialização e urbanização que marcaram o período. Em relação à educação, reforça-se a necessidade da criação de um novo Plano Nacional de Educação. Como consequência de diversos acontecimentos desencadeados pela revolução constitucionalista, ocorrem várias Reformas Educacionais (exemplo: o governo começa a se interessar pelo desenvolvimento dos ensinos Superior e Médio visando formar mão-de-obra para as indústrias que estavam aparecendo, e assegura a criação de um ensino primário gratuito e obrigatório).

Nos anos 1930, a elite brasileira considerava a educação como caminho para o progresso. Na era Vargas, aprovou-se, em 1931, a primeira legislação universitária. (SCHWARTZMAN, 2005)

Em 1932, o estado de São Paulo inicia uma revolta contra o governo de Getúlio Vargas, exigindo a promulgação de uma constituição. Na ação militar desse intento, São Paulo é derrotado; mas a história considera como resultado político do movimento a criação de uma universidade estadual como uma forma de fortalecer o estado. É, então, fundada a Universidade de São Paulo, criada pela fusão de quatro faculdades, anteriormente isoladas, por força de uma lei promulgada em 1920. (FRAUCHES, 2004, p. 1)

Ocorrem durante o período chamado “Estado Novo” (1932 a 1947), uma disputa entre elites católicas conservadoras e intelectuais liberais. São criadas as universidades públicas (USP e UFRJ), e define-se a legislação no que diz respeito à criação de instituições de ensino, que deveriam estar sujeitas à supervisão do poder público, inclusive os estabelecimentos privados. Com isso, tanto o ensino público quanto o privado subordinavam-se plenamente ao governo central, que assumia

todas as decisões como: indicações de professores, currículos, sistema disciplinar, duração de cursos, programas, mensalidade e taxas pagas pelos alunos. (DURHAM, 2005)

Originado na Europa, no final do século XIX, o movimento escolanovista produz repercussões no Brasil em meados da década de 1920. Esse movimento, que ficou conhecido como Escola Nova, ganhou força em meio a profundas mudanças sociais, políticas e econômicas e teve apoio da elite intelectual que pretendia, através da educação, conduzir o país à modernização.

A proposta pedagógica da Nova Escola tem caráter humanista, e o ensino passa a ser centrado no aluno, em contraposição à escola tradicional, na qual o ensino era centrado no professor. (XAVIER, 2002)

Saviani (1997) afirma que, no pensamento escolanovista, se permite o aprendizado do aluno, com foco nos meios de ensino e não mais no conteúdo, uma das características mais evidenciadas da escola tradicional. Para os escolanovistas as práticas até então empregadas na educação eram incoerentes e inadequadas à compreensão dos alunos, ocasionando desinteresse e conseqüente aprendizagem insuficiente.

[...] a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1985, p. 14)

Para Bloch (1951), na escola tradicional, os conteúdos ministrados não dão às crianças oportunidade de se expressarem de forma natural e, por isso, os exercícios escolares tornam-se artificiais.

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança é nada menos que pedir-lhe que realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve fora dela. É essa revolução – exigência fundamental do movimento de educação nova – que Claparède compara à de Copérnico na astronomia. (p. 37)

Assiste-se, no período, à luta do movimento estudantil, através da qual se defendia o ensino público, em oposição às escolas isoladas, reivindicando-se a

eliminação do setor privado e a estatização da educação. Visava-se à reforma na educação de modo geral, mas o foco principal era para a reforma das universidades. (MARTINS, 2002)

Na era Vargas, têm-se como objetivos principais ordenar a educação, definir competências entre Municípios, Estados e União, visando ainda à articulação entre os diferentes ramos de ensino e à implantação de uma rede de ensino profissionalizante. (CUNHA, 1981, p. 122)

O ensino profissionalizante diferenciava-se do ensino secundário quanto a objetivos e forma de se organizar: no secundário, a formação era para o exercício de funções técnico-burocráticas, voltadas à classe dominante, que, daí, dirigia-se a cursos de nível superior. Já os cursos profissionalizantes objetivavam formar a classe trabalhadora. (XAVIER, 1990, p. 111)

Visando à qualidade no ensino superior, o governo central limitou as matrículas nos cursos superiores, relacionando-as à capacidade dos cursos existentes. O governo federal preocupou-se em atrelar o fortalecimento do regime universitário a uma acirrada fiscalização de sua parte. (p. 128)

Principais reformas educacionais no período de 1930 a 1945:

- 1930 - Cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto 19.402).
- 1931- Reforma Francisco Campos - Decretos objetivando a organização do ensino secundário e das universidades:
 - Decreto 19.850 de 11 de abril – cria o Conselho Nacional de Educação;
 - Decreto 19.851, de 11 de abril – institui o Estatuto das Universidades Brasileiras (que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário);
 - Decreto 19.852, de 11 de abril – organiza a Universidade do Rio de Janeiro;
 - Decreto 19.890, de 18 de abril - organiza o ensino secundário;
 - Decreto 20.158, de 30 de julho - organiza o ensino comercial,e regulamenta a profissão de contador;
 - Decreto 21.241, de 14 de abril - consolida as disposições sobre o ensino secundário.

- 1932 - Lança-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”² (LIMA, 1974).
Consolida-se a reforma do ensino secundário (Decreto 21.241, de 04 de abril, resultando na implantação do currículo enciclopédico. (LIMA, 1974)
- 1933 - Institui-se o Código de Educação do Estado (que diz respeito a uma nova orientação à educação rural e reforma do aparelhamento escolar).
- 1934 - Promulga-se a nova Constituição, na qual se destaca que educação é direito de todos, e passa a funcionar o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs);
É criada a Universidade de São Paulo;
É fundada a Universidade de Porto Alegre;
- 1935 - Cria-se a Universidade do Distrito Federal (LIMA, 1974)

1946 a 1963 – Período da Nova República

A nova **Constituição** determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e atribui à **União** o poder de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A **Constituição** volta a prever que "*a educação é direito de todos*".

- Em 1946 são baixados os seguintes **Decretos-lei**:
8.529, de 2 de janeiro que regulamenta o ensino primário;
8.530, de 2 de janeiro, regulamenta o ensino normal;
8.621 e 8.622, de 10 de janeiro que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC;
9.388 de 20 de junho de 1946 que cria a Universidade Federal de Pernambuco;

² **O Manifesto**: Era preciso organizar um sólido sistema educacional nacional para que se pudesse atingir o nível educacional da Europa e os Estados Unidos. Liderado por Fernando de Azevedo, é criado um Manifesto, que teve um grupo de 26 intelectuais como signatários. O Manifesto determinava que não se pensaria apenas na educação, mas também na sociedade, que deveria modernizar-se, construindo outra identidade nacional que deveria centrar-se na educação popular, inserida na vida urbana e industrial. Constata-se que apesar das divergências ideológicas, todos os que assinaram o documento tinham em comum a questão de reformar as estruturas educacionais brasileiras. (XAVIER, 2002)

9.613 de 20 de agosto que regulamenta o ensino agrícola;

Ainda em 1946 é criada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito, cuja missão era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

- Em 1947 temos a criação do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica);
- 1948 é encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
- 1949 é fundada a Escola Superior de Guerra – ESG, e é criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC
- 1950 Anísio Teixeira inaugura em Salvador o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de *escola-classe* e *escola-parque*.
- 1951 é fundada a Universidade Católica de Pernambuco.
- 1952 é fundada a Universidade Mackenzie, em São Paulo.
- 1953-com a criação do Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura. é criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES;
- 1954 é fundada a Universidade Federal do Ceará. São criadas as Inspetorias Seccionais do Ministério da Educação.
- 1955 é criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, com o objetivo de criar uma "*cultura brasileira*". É criada a Campanha Nacional de Alimentação Escolar - CNAE, vinculada ao Ministério da Educação. Anísio Teixeira funda os Centros de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre. O Deputado Carlos Lacerda apresenta seu primeiro substitutivo ao projeto de Lei para Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São fundadas a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a Universidade Federal da Paraíba.
- 1957 é criada a Revista Escola Secundária, pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, do Ministério da Educação. O ministro Clóvis Salgado altera o projeto

original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e envia para o Congresso Nacional o Substitutivo nº 2.222. É fundada a Universidade Federal do Pará.

- 1958 É criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). É fundada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 1959 A Emenda Carlos Lacerda (seu terceiro substitutivo) prevalece sobre o texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterando substancialmente a pujança do projeto original.
- 1960 fundação da Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, da Universidade Federal Fluminense e das Universidades Federais de Goiás, Juiz de Fora, Santa Catarina e Santa Maria.
- 1961 é promulgada a Lei 4.024, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O presidente João Goulart ainda vetou 25 artigos que posteriormente receberam aprovação pelo Congresso. Surgem os Centros Populares de Cultura - CPC, intimamente ligados à União Nacional dos Estudantes - UNE, e o Movimento de Educação de Base - MEB, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e ao governo da União. A Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização ("*De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*"). A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. São criadas as Universidades de Brasília, a Federal de Alagoas e a do Espírito Santo e as Universidades Católicas de Petrópolis e a de Salvador.
- 1962-em cumprimento ao artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases é criado o Conselho Federal de Educação, este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação. É criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. É fundada a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Norte de Ensino Superior de Montes Claros, Minas Gerais.

1964 a 1985 - Regime Militar

No período de 1964 a 1985, em que o Brasil esteve sob o regime da ditadura, com pretensão de assentar politicamente suas bases, os militares ocupam-se em propiciar à classe média facilidades de ingresso nos cursos superiores. Essa medida não funcionou, pois a referida classe transformou-se, mais tarde, em oposição crescente ao governo. Nessa época, houve a multiplicação de instituições privadas, tanto em número, como em disponibilidade de vagas e extensão física. Em relação à qualidade de ensino, e com o regime privatista, os exames vestibulares se transformam em concursos, verdadeiras disputas de vagas em detrimento da aferição da habilitação para os cursos superiores. (CUNHA, 2004)

A Lei nº. 5.540/68 “Lei da Reforma Universitária”, baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra), extingue o regime de cátedras; o vestibular torna-se classificatório; aglutinam-se as faculdades em universidades; cria-se o sistema de créditos, pelo qual se permite a matrícula por disciplina e a nomeação de reitores e diretores, que até então era atribuição do corpo docente das unidades. (ARANHA, 1996)

A estruturação das universidades brasileiras deu-se em quatro modelos básicos:

- a) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros;
 - b) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas;
 - c) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias;
 - d) a superposição dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas.
- (CUNHA, 2000, p. 182)

Principais reformas educacionais:

- 1968 - Reforma do Ensino Superior - Lei nº 5.540, precedida de decretos-lei, por diversos acordos firmados entre o MEC e a United States Agency for International Development - USAID. Além de outras razões, através dessa lei, institui-se o princípio da indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando fortalecer o formato institucional da universidade e subsidiar o capital industrial nacional. (SGUISSARDI; SILVA, 2005)

- 1970 - Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) objetivando erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Através do Programa, se propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. (MENEZES, 2002)
- 1971 - Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei nº 5.692/71, tencionando-se profissionalizar, obrigatoriamente, o ensino médio. Nessa reforma, destacam-se como metas a preparação de mão de obra, visando à sustentação do capital industrial nacional, e a contenção de acesso à educação superior. (SGUISSARDI; SILVA, 2005)
- 1983 - Criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), sendo um de seus objetivos a garantia da qualidade dos cursos de graduação. (INEP, 2004)

Na ideologia tecnicista, propagada pelos tecnocratas na vigência do governo militar, concebiam-se um sistema de ideias organizadas de modo a legitimar a unidade orgânica entre economia e educação. (FERREIRA; BITTAR, 2008)

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1971), qualidade educacional definia-se em “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação”. Portanto, “o saber que a escola democrática transmitirá terá de ser um saber das coisas e não um saber sobre as coisas, com que se contenta a escola tradicional”.

Nesse período, a política educacional destina-se a garantir a “dominação política existente, assegurar a manutenção do processo de acumulação do capital e afastar focos de tensão e de conflito para a obtenção da hegemonia”. (GERMANO, 2005, p. 32)

1985 a 1990 – Governo José Sarney

Registra-se na literatura o lema do governo Sarney para a educação: “Uma escola por dia, um ginásio por mês, uma faculdade por ano”.

Principais medidas relativas à educação:

- 1985 - Extingue-se o MOBRAL e cria-se o Projeto Educar.
- 1986 - É reformulado o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus.
- 1987 - É incluído o conteúdo de Educação Ambiental nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus.
- 1988 - Implantam-se no estado de São Paulo diversos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs. (BELLO, 2001)

1990 a 1992 - Governo Collor de Melo

A educação pautava-se na universalização do ensino fundamental, erradicação do analfabetismo, capacitação para exercício de atividades profissionais e, por fim, aludia-se a habilitação para o exercício da cidadania. (MENEZES, 2001)

- 1990 - É criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (com o propósito de reduzir em até 70% o número de analfabetos. até 1995);
São implantados projetos de construção de Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs, em todo o Brasil (inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, do Rio de Janeiro);
É implantado, sob coordenação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), com apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. (BELLO, 2001)

1992 a 1994 – Governo Itamar Franco

Neves (1997, p. 78) afirma que, no governo Itamar Franco, considerava-se a proposta neoliberal de educação para a competitividade como única alternativa viável. Também se buscou aumentar o patamar mínimo da escolaridade do trabalhador e a universalização da Educação Básica de oito anos, a partir da elaboração do Plano Decenal da Educação.

Principais medidas do governo, em relação à educação:

- 1992 – Deixaram de ser obrigatórias as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), nos ensinos de segundo grau e superior;
Os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) passam a chamar-se Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes –CAICs;
- 1993 - Aprovam-se 172 novos cursos superiores e quatro novas universidades federais;
Institui-se em caráter permanente, através da Portaria 773/93 do MEC, o Grupo de Trabalho para Educação Ambiental, a fim de implementar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades (em acordo com as recomendações aprovadas na Rio-92);
Cria-se o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras);
Cria-se o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). (BELLO, 2001)
- 1994 - Extingue-se, através da Medida Provisória de 18 de outubro, o Conselho Federal de Educação, e cria-se o Conselho Nacional de Educação (vinculado ao Ministério da Educação e Cultura), que se torna menos burocrático e mais político. (BELLO, 2001)

1995 a 2002 - Governo Fernando Henrique Cardoso

Nas políticas educacionais no governo de Fernando Henrique, constata-se preocupações em difundir e sedimentar a cultura empresarial, para assim aumentar a produtividade, adaptando a ciência e a tecnologia das empresas multinacionais. (M. L. NEVES, 2002)

No governo de Fernando Henrique Cardoso deu-se ênfase à Educação Básica e ações educacionais de curto prazo, sem considerar a interrelação, e as consequências, com os demais níveis e modalidades de ensino. (NEVES, 1997, p. 83-84)

Medidas implementadas nesse governo:

- 1995 - É instituído na Universidade de Brasília o Programa de Avaliação Seriada (PAS), para o ingresso nas universidades, extinguindo-se o exame vestibular tradicional;
Cria-se a Câmara Técnica temporária de Educação Ambiental no CONAMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente);
Através da Lei 9131, cria-se o ENC (Exame Nacional de Cursos). (BELLO, 2001)
- 1996 - Sanção à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo-se as diretrizes, os princípios e rumos da educação no país, com “obrigatoriedade” e “gratuidade” para o ensino fundamental (Art. 32), não se prevendo, porém, novas fontes de recursos para a educação de um modo geral;
Emenda Constitucional nº14, pela qual se instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado para universalizar o ensino fundamental, através de ações de financiamento, que, entre outras medidas, modifica o regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios. (SAVIANI, 2000)
- 1997 - O PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) é criado pelo Ministério da Educação.
- 1998 - Institui-se, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- 1999 - Promulga-se a Lei n.9.795, através da qual se institui a Política Nacional de Educação Ambiental. (BELLO, 2001)
- 2001 - Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) estabelece objetivos e metas para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino, concentrando-se na formação e valorização do magistério, financiamento da educação e gestão educacional. (SAVIANI, 2000)

2003 a 2010 - Governo Luís Inácio Lula da Silva

Inicia-se o governo Lula, com ênfase na educação profissional. No que tange a distorções sobre conceitos e práticas da educação profissional, o Ministério da Educação do governo Lula, através do Decreto 5.154 de 23 de junho de 2004,

permite que a educação profissional de nível médio possa ser desenvolvida de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. (BRASIL, 2011, p. 2)

Mudanças significativas nos sistemas avaliativos:

- 2004 - Instituiu-se o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Os principais instrumentos que compõem o SINAES são: avaliação institucional (compreendida por dois momentos distintos: autoavaliação orientada e avaliação externa), avaliação dos cursos de graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
- 2008 - É instituído o CPC (Conceito Preliminar de Curso). O conceito final dos cursos é formado por: 30% de variáveis de insumo (corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico), 40% conceito ENADE e 30% valor do IDD (Índice de Diferença de Desempenho). (INEP, 2011)

Para que se pudesse apurar com mais segurança a construção do conceito Enade, foi criado o Indicador de Diferença de Desempenho (IDD), motivado pelo fato de que o perfil dos ingressantes varia entre os cursos e entre as IES. (BITTENCOURT et al., 2008)

O conceito ENADE é determinado com base nas notas das avaliações, gerando um índice de 1 a 5, atribuído aos respectivos cursos. Como a mesma prova é aplicada para alunos ingressantes e concluintes dos cursos, é possível usar esses dados para se calcular o IDD (medindo-se o incremento de conhecimento).

O índice IDD representa a diferença entre o desempenho médio dos concluintes relacionado com os resultados médios de outras IES, cujos ingressantes tenham perfil semelhante. Em tese, esse parece ser um indicador mais justo do que o conceito Enade, pois leva em conta o perfil dos candidatos, promovendo, assim, uma concorrência entre indivíduos supostamente nivelados quanto às condições de entrada. (INEP, 2006)

Para Fernandes (2009), com a divulgação dos índices, o estudante poderá ter acesso a diferentes opiniões sobre os cursos. No caso do conceito ENADE, o autor diz que “Ele mostra qual curso forma profissionais mais bem preparados. É muito importante analisá-lo” (p. 5). Quanto ao IDD, afirma: “O IDD tenta isolar o efeito do ingresso do aluno, mostra o quanto a faculdade acrescenta aos estudantes”. (p.18)

Ainda no governo Lula, instalou-se o IGC (Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior), consolidando-se informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utiliza-se esse índice como referencial orientador das comissões de avaliação institucional. Neste índice, 40%, referem-se ao ENADE, 30% ao IDD, 3% a instalações e infraestrutura, 8% a recursos didáticos, 12% a percentual de doutores e 7% correspondem a percentual de professores com tempo integral. (POLIDORI, 2009)

Percebe-se, pela cronologia apresentada, que as ações que resultaram nas primeiras universidades brasileiras caminharam em significativo atraso em relação a iniciativas semelhantes em âmbito internacional, trazendo consequências que refletiram no tardio processo de democratização do Brasil e permitindo o acesso aos cursos públicos restrito à parcela elitizada da sociedade.

O elitismo do ensino percebido em toda linha do tempo perdura até o século XX, quando, como vimos, o ensino público de nível básico e médio destinava-se às classes mais favorecidas que tinham como meta o ensino superior.

Essa afirmação não implica que tenha havido, num momento posterior, a extinção desse elitismo, apesar dessa distinção ser perceptível até o final do século XX. Contudo, ainda convivemos com a discrepância relativa ao acesso à Educação Superior Pública de qualidade, que ainda privilegia a elite, embora se observem, na contemporaneidade, ações de caráter inclusivo, como sistemas de cotas e outros critérios para permitir acesso da classe financeiramente menos favorecida a instituições públicas de ensino superior - ações essas que contribuem (apesar da polêmica) para minimização do problema.

Afirma-se que a educação não pode se orientar somente pelos desafios tecnológicos que fazem parte da emancipação, mas devem, também, se orientar no sentido de formar sujeitos sociais capazes, mantendo-se assim, sua essência “humanista”. (DEMO, 2002, p 123)

Rousseau (1999, p. 10) diz: “Nascemos fracos, precisamos de força. Nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”.

Para Kant, educa-se o homem para a liberdade, possibilitando-o, assim, agir livremente, conhecendo e respeitando os limites individuais e coletivos.

Para convencer-se de que os pássaros não cantam por instinto, mas aprendem a cantar, vale a pena fazer a prova: tire dos canários a metade dos ovos e os substitua por ovos de pardais; ou também misture aos canarinhos filhotes de pardais bem novinhos. Coloque-os num cômodo onde não possam ouvir os pardais de fora; eles aprenderão dos canários o canto e assim teremos pardais cantores. É estupendo o fato de que toda espécie de pássaros conserva em todas as gerações um certo canto principal, assim, a tradição do canto é a mais fiel do mundo. (KANT, 2006 p.15)

Kant escreveu esse texto para um curso que foi ministrado 12 anos antes do início da Revolução Francesa, em pleno apogeu do Iluminismo.

Na sequência, diz: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (p.15)

Tomemos o cuidado em não cair na tentação de tornarmos a “Educação Redentora”, como uma panaceia, considerada assim em diversos movimentos educacionais do passado, porém não podemos deixar de lhe atribuir o devido valor no papel que lhe cabe na sociedade contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento do ser social, agregando capacidade técnica para todas as áreas educacionais e científicas.

Pode-se tentar entender a educação como um produto, como um objeto, como um processo, ou simplesmente como uma necessidade da sociedade de desenvolver tecnologias, transmitir conhecimento, formar cidadãos. O problema começa quando sabemos de outra necessidade dessa sociedade, que é garantir renda, e aí voltamos a focar no mercado e amearhar o contexto capitalista.

Cullen (1987, p. 171) afirma: “Sem descartar os objetivos puramente educacionais, sociais e políticos da educação é possível examinar a educação superior como um processo produtivo”.

Na perspectiva neoliberal, o conhecimento é produzido pela lógica da disputa do mercado, buscando-se o lucro, não se promovendo nem cidadania nem tampouco o progresso da ciência, deixando-se de lado pesquisas prioritárias no campo humanitário, as quais não se desenvolvem por não serem lucrativas. (MANCIE, 1999, p.10)

Em termos industriais e mercadológicos, alguns setores da sociedade contemporânea percebem, após três revoluções industriais, a necessidade de redução da utilização dos recursos extrativistas primários, dando ênfase à

reciclagem e à reutilização de materiais, de maneira a prestigiar ações que minimizem os efeitos do consumo desenfreado, atribuindo a isso o “rótulo” de “socialmente responsável”. De certa forma, essa concepção afeta a qualidade da educação, revelando um impacto importante do antagonismo proveniente da relação entre altos níveis de empregabilidade de egressos de cursos superiores e indicadores de qualidade de educação. Em suma, se a educação é para o trabalho (em análises que consideram essa afirmação verdadeira), frear o consumo traz consequências diretas à organização do trabalho e também aos objetivos educacionais.

Em relação à qualidade da educação nas Instituições de Educação Superior (IES), as opiniões se divergem a tal ponto, que o assunto torna-se um jogo de ideias contraditórias, que dificultam a formulação de projetos estratégicos, comprometendo seriamente a implementação de uma política de qualidade.

Por outro lado, essas discussões, independentes de correntes de pensamentos e ideologias, visam à consolidação de princípios gerais e de valores mais elevados. Não se pode deixar de ressaltar que o objetivo é comum, ou seja: melhoria da qualidade da educação nas IES. Também é notório que esse choque de opiniões está relacionado diretamente com o modelo político vigente, e não está isento de interesses.

Após o apontamento de fatos relevantes sobre a educação, durante a história do Brasil, torna-se indispensável uma análise segmentada sobre o conceito de qualidade e, nesse sentido é o que passamos a tratar no item a seguir.

2.2 ANÁLISE TEÓRICO CONCEITUAL

Para abordagem do tema referente à qualidade na Educação Superior, há que se ter em mente que, em primeiro lugar, é preciso definir qualidade de uma maneira mais abrangente. Contudo, em razão da complexidade que o conceito comporta, em quaisquer dos segmentos aos quais se aplique, tal definição terá sempre um caráter subjetivo.

Da área de Administração de Negócios emerge o seguinte conceito: “não se pode melhorar nada que não se possa medir”. Tal conceituação concretiza a ideia da necessidade de se estabelecerem indicadores para mensuração de atributos que constituem o que pode se chamar de qualidade.

“Fácil de reconhecer... difícil de definir”, é assim que começa a resposta da Associação de Bibliotecas do Reino Unido à questão “o que é a qualidade?”

A qualidade é considerada universalmente como algo que afeta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de uma forma positiva. Referimo-nos a um produto como produto de qualidade, se este cumpre a sua função da forma que desejamos. (apud GOMES, 2004, p.7)

Um conjunto de leis, conhecido como Código de Hamurabi, talhado em rocha, encontrado na região da Mesopotâmia, com idade estimada de 3.800 anos, escrito pelo rei Hamurabi, é um dos mais antigos registros que faz menção à qualidade de uma forma geral. Prevendo punição ao trabalho de “má qualidade”, em seus parágrafos 229 a 233 Hamurabi diz: "Se um construtor edificou uma casa, mas não reforçou seu trabalho, e a casa que construiu caiu e causou a morte do dono da casa, esse construtor será morto." (O CÓDIGO DE HAMURABI, 2012)

O objetivo desse código era homogeneizar o reino juridicamente e garantir uma cultura comum. Hamurabi afirma que elaborou o conjunto de leis "para que o forte não prejudique o mais fraco; a fim de proteger as viúvas e os órfãos" e "para resolver todas as disputas e sanar quaisquer ofensas". (O CÓDIGO DE HAMURABI, 2012)

O Código de Hamurabi, relacionado com a Idade dos Metais, na Pré-História, representa um registro documentado do início das preocupações com a qualidade e seus reflexos na sociedade.

O Brasil só reconhece sua história a partir da idade moderna, marcada pela chegada da armada portuguesa, no ano de 1500. Está claro que ocorreram muitos registros históricos a respeito da qualidade entre o período das leis de Hamurabi e o século XVI, entretanto, em razão de estarmos trabalhando especificamente sobre a educação superior no Brasil, optamos por nos restringir ao resgate de alguns dos registros históricos assentados a partir daquele marco do início de nossa história.

A qualidade na idade moderna apresenta alguns fatos circunstanciais no período que antecede à primeira revolução industrial, demonstrando seu cunho artesanal e, portanto, sua dependência direta da habilidade do artesão - aquele que executava determinada atividade ou que produzia algo que permitisse à comunidade reconhecer esse atributo. Tal atividade teve início com produção de artigos manufaturados sob encomenda, como: roupas (alfaiataria), móveis e sapatos, entre outros.

A partir do século XVIII, com a ciência em um constante processo de evolução desencadeando uma série de novas tecnologias que transformaram de forma rápida a vida do homem, sobretudo, no modo de produzir mercadorias, acelerando o desenvolvimento do sistema capitalista, desencadeando a aceleração do sistema capitalista de métodos de produção inovadores, sobretudo com a utilização da nova matriz energética (o carvão), ocorre a primeira revolução industrial; a exigência de qualidade começa, então, a ser observada em outras áreas, como na lutheria (a exemplo do violino Stradivarius) nos armamentos (como os revólveres COLT) e nos produtos têxteis.

Com a segunda Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XIX, a humanidade adquiriu um mais alto nível de conhecimento em química e elétrica (podendo melhor explorar o petróleo e aço, por exemplo). Esse avanço tecnológico alavancou a indústria, estabelecendo um novo paradigma de produção: a produção em massa. Surgem, nesse momento, novos ícones de qualidade, como, por exemplo, a mecânica Suíça (famosa pelos relógios e canivetes) e os vinhos franceses (como Bordeaux). Segue-se a esse movimento, o surgimento de uma série de marcas registradas, que se tornam mundialmente conhecidas e que investem em sua imagem (nome, apresentação e qualidade) até os dias de hoje.

A terceira Revolução Industrial (década de 1970) é marcada por novo paradigma: a produção enxuta, com o desenvolvimento de novos métodos de controle de qualidade e ferramentas para aferir indicadores e assegurar a qualidade dos produtos. Esse novo padrão é também conhecido como Toyotismo, em alusão ao fenômeno atribuído à empresa japonesa Toyota, que revolucionou todo o sistema produtivo.

Após uma corrida na busca do aprimoramento dos sistemas produtivos industriais, essas ferramentas migraram para a área de serviços, servindo para estabelecer quesitos de qualidade para o intangível. Alguns grandes exemplos são citados por Nigel Slack, em seu livro de administração da produção, no qual cita histórias como a da Ikea, loja de móveis e utilidades, onde os clientes deveriam ter pleno acesso aos produtos sem serem importunados, sendo que os vendedores só se aproximariam ao serem solicitados. Outro exemplo dado por Slack é o parque de diversões Disney World, onde não seria permitido que um personagem (Mickey, Pluto, Pateta etc.) trabalhasse com mau humor ou estressasse um visitante. (SLACK et al., 1996)

A Sociedade Americana para a Qualidade (ASQ apud QUALIDADE conceito e definição, 2010) apresenta o seguinte conceito de qualidade:

Um termo subjetivo, para o qual cada pessoa, ou setor, tem a sua própria definição. Em sua utilização técnica, a qualidade pode ter dois significados:
a – As características de um produto ou serviço que dão suporte (ou sustentação) à sua habilidade em satisfazer requisitos especificados ou necessidades implícitas;
b – Um produto ou serviço livre de deficiências. (Qualidade... 2010)

Percebe-se, assim, que a definição do conceito qualidade vai tomando forma e, a um certo limite, tornando-se específico, ainda que possa variar de acordo com quem o utilize ou o emprego que se deseja lhe dar.

2.3 QUALIDADE E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Há uma estreita relação entre qualidade e avaliação. Daí a necessidade de refletirmos sobre os dois conceitos e interrelacioná-los num diálogo íntimo.

Maria Cristina Fernandes e Patrícia Papa (2005) realizaram pesquisa sobre a qualidade de educação para os licenciandos do ensino superior privado noturno, e conseguiram identificar, por meio da leitura de diversos autores, seis concepções diferentes sobre a qualidade:

- a) Em relação ao método de ensino: identificaram o conceito saudosista autoritário da educação tradicional, no qual estima poder encontrar a excelência da qualidade através da educação rígida;
- b) Como qualidade: a orientação técnica usada como sinônimo de efetividade, sendo a qualidade avaliada pelos resultados dos trabalhos apresentados e provas aplicadas aos alunos. Ou seja, aferição a partir da medição de resultados do ensino;
- c) Qualidade de ensino com conotação liberal: defendendo a igualdade para todos, acreditando-se no esforço pessoal - a escola é vista como possibilidade de ascensão social e profissional;
- d) Sob a perspectiva neoliberal: o ambiente acadêmico funciona como uma empresa, visando preparar os alunos para o mercado de trabalho;
- e) A concepção subjetivo-interpretativa: destaca a posição do professor como facilitador no processo ensino aprendizagem;
- f) O conceito de qualidade crítico-dialético: espera, através da educação e pesquisa, que os alunos se desenvolvam técnica e politicamente.

Diante dessas seis concepções identificadas, fica evidenciada a dificuldade em se estabelecer conceitos de qualidade no setor da educação, ainda que haja confluência de ideias e conceitos entre dois ou mais estudiosos..

Bertolin, em sua tese de Doutorado, define três diferentes visões de qualidade nas IES: visão economicista da qualidade, visão pluralista e visão de equidade.

Quanto à primeira diz: “[...] em tempos de neoliberalismo, a visão de que a educação superior tem como missão principal o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho está em grande evidência”. (BERTOLIN, 2007, p. 144)

Quanto à visão pluralista da qualidade esclarece:

Nessa visão, além da questão econômica, outros aspectos, como desenvolvimentos cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades, também são considerados importantes para os propósitos da educação superior. (p.148)

E sobre a visão de equidade, se expressa o autor:

[...] a equidade na educação superior pode englobar diversos aspectos, como a igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais. (p.152).

Ginkel e Dias (2007) tratam da garantia da qualidade na educação superior, com base na diversidade, inovação e criatividade, abordando a importância que a acreditação tem assumido nos tempos atuais, e destacando, ainda, as mudanças de valores que vêm transformando a educação superior de “bem público” em mercadoria. Questionam o propósito da acreditação, os quesitos de qualidade, quem seriam os guardiões do sistema e quais seriam os critérios utilizados para esse fim. Acreditam que os métodos hoje utilizados pelos sistemas de certificação de qualidade trarão consequências econômicas, financeiras, culturais, sociais e políticas para instituições e nações.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES, UNESCO, 1998), tem-se aceitado a ideia de que a qualidade na educação superior é multidimensional e, desde então, a acreditação que era utilizada em vários países desenvolvidos (em especial nos E.U.A.) ganhou relevância na agenda internacional.

Uma proposta da CMES solicitava que as instituições de educação superior definissem ou redefinissem suas missões em conjunto com a sociedade, fato que Ginkel e Dias (2007) consideravam de suma importância para adequar as

avaliações, comparando o resultado das instituições com o esperado pela sociedade e, com esse modelo, definir padrões de qualidade, ao invés de se importar modelos prontos que não refletem a realidade cultural de cada região.

De acordo com os autores, não foi fácil chegar ao consenso de 1998, quando os participantes da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (Paris) argumentaram que “a qualidade do ensino superior é um conceito pluridimensional que deveria compreender todas as suas funções e atividades” desde o ensino em si até prestação de serviços à comunidade e ao mundo universitário. O texto da Conferência também sugere que a melhoria da qualidade poderia ser feita através de uma avaliação transparente feita por especialistas independentes, de preferência especializados no âmbito internacional da questão. Além dessa avaliação externa, o texto sugere uma avaliação interna. A uniformidade é apontada pelos participantes da Conferência como algo que se deve evitar, embora sugiram a comparação com as normas de qualidade reconhecidas internacionalmente, e recomendam que, “com vistas a se ter em conta a diversidade”, a atenção deveria recair sobre o particular de cada instituição, nos âmbitos institucional, regional e nacional. (UNESCO, 1998)

Segundo Ginkel e Dias (2007), três processos interconectados refletem diretamente nas IES e na forma de organização dos sistemas de acreditação: a Declaração de Bolonha (documento assinado por 29 países, com o objetivo de reformar estruturas dos seus sistemas de ensino superior de uma forma convergente no continente europeu); a definição de diretrizes para estabelecer um sistema de acreditação em nível internacional e a crescente presença da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Com o objetivo de promover a acreditação, a UNESCO vem estimulando a revisão de instrumentos normativos em caráter regional e transfronteiriço para a convalidação de estudos e títulos na educação superior. (GINKEL; DIAS, 2007)

A OMC, ao promover o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), aprovado em 1994, apresenta cláusulas sobre relações internacionais, baseadas em reconhecimento e acreditação, nas quais se percebe preocupação especial com as nações mais favorecidas (NMF), o que, na concepção de Ginkel e Dias, demonstra a necessidade de se contrapor ao mercantilismo da OMC o princípio da educação superior como bem público, fundamentado nos valores de igualdade, continuidade e

adaptabilidade, o que, para esses autores, poderá contribuir para um futuro melhor para todos, em todos os países.

3 PERSPECTIVA HUMANISTA E SOCIAL

A seguir, será detalhadamente apresentada a concepção de Dias Sobrinho, especialmente a elaborada no capítulo 3; *Calidad, Pertinencia Y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*, que integra o livro **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**, organizado por Gazzola e Didriksson, publicado pelo IESALC/UNESCO, como texto base da CRES/2008. Às ideias de Dias Sobrinho, acrescentamos algumas citações de outros autores, que podem ser considerados como pertencentes à mesma perspectiva coerente com o texto da CMES/1998.

Dias Sobrinho ressalta que é fundamental distinguir os conceitos de qualidade que têm suas raízes em concepções empresariais daqueles que os têm em concepções educacionais. Diz, ainda, que hoje é bastante comum associar qualidade em educação a conceitos como: eficiência, produtividade, custo-benefício, rentabilidade, adequação à indústria, ao mundo do trabalho e a suas traduções em expressões quantitativas, ou seja, uma visão empresarial. Refere-se também a concepções dos responsáveis pela gestão da educação, para quem a qualidade quase sempre está associada a desempenhos e rendimentos estudantis, capacitação para o trabalho, diminuição de custos e ampliação da matrícula. Esta é a ênfase conferida à qualidade pelos membros da burocracia central.

O autor sustenta que não há necessariamente uma oposição entre qualidade e quantidade, pois são dimensões coexistentes que se constituem mutuamente. Para ele, por diferentes razões, os grupos de interesse divergem em relação ao significado de educação de qualidade; conforme cada aspecto, é mais importante para um grupo ou para outro. Para uns, a educação é importante para aumentar a competitividade econômica; para outros, sua importância está em melhorar os indicadores qualitativos da cidadania; outros valorizam criar mais condições de empregabilidade ou, ainda, dar credibilidade pública ao correto exercício dos serviços educativos, etc. Também considera que, com o crescimento das matrículas e instituições de nível superior, alguns países alcançam um nível de massificação na educação, e esse fenômeno de expansão no contexto da globalização apresenta como consequência uma disputa pelo significado da qualidade. Elitistas sustentam que a qualidade em educação só é possível para poucos. Por outro lado, se pensa

na educação como uma estratégia de fortalecimento de todas as potencialidades nacionais, como um bem público ao qual todos têm direito, principalmente no que tange à diminuição de desigualdades e elevação da justiça social. Conclui Dias Sobrinho que educação para mais gente significa enriquecimento e não perda de qualidade.

Os autores Ginkel e Dias abordam a questão da educação como serviço público, indicando que tal conceito está baseado nos princípios de igualdade, continuidade e adaptabilidade. (BARTOLI, 1997 apud GINKEL; DIAS, 2007, p. 52)

[...] para que um serviço seja considerado público, em primeiro lugar é preciso que seja fornecido de maneira equitativa, assim como de forma continuada e permanente, e não deverá estar sujeito a nenhum tipo de discriminação, incluídas a comercial e a econômica. Isto em relação a toda a educação e, naturalmente, à educação superior.

A UNESCO (1998) considera que a qualidade tem como referência o conjunto de dimensões que constitui o fenômeno educativo (excelência de programas acadêmicos – investigação e bolsas de estudo – pessoal – estudantes – instalações – equipamentos e serviços para a comunidade e para o mundo universitário etc.). Comentando essa concepção, Dias Sobrinho (2008) diz que a qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional e, para mantê-la, o docente deve se submeter a constante aperfeiçoamento, e ter promoção de planos de estudo adequado, programas que facilitem sua mobilidade e a de estudantes, além do acesso a novas tecnologias, sem perder de vista a referência ao social e o bem comum.

Dias Sobrinho não concorda com as importações acríticas de práticas e critérios gerados em países industrialmente avançados, que são impostos a nações em desenvolvimento, cujas sociedades podem ter outras prioridades e diferentes condições. Alega que nem todos os critérios internacionais e transnacionais de qualidade, nem tampouco todas as estratégias dos sistemas educativos dos países ricos, são necessariamente adequados ou importantes para as nações pobres, ou seja: as “boas práticas” dos países industrialmente desenvolvidos, onde há uma importante demanda e capacidade tecnológica das empresas, nem sempre correspondem às necessidades dos países economicamente mais atrasados. Alerta, porém, que essa afirmação não significa uma rejeição à internacionalização, insistindo na necessidade de que os sistemas nacionais de educação superior pratiquem efetivas políticas de inserção internacional, não somente para não

estarem passivos e vulneráveis frente às indesejáveis influências externas, mas como estratégia de cooperação dos países a partir da afirmação das identidades políticas e culturais de cada nação. Neste caso, estão as nações latino-americanas e caribenhas. Além disso, é fundamental a participação do Estado nas políticas educacionais, uma participação que assegure os recursos necessários à educação em maior nível de comprometimento, como condição básica para o cumprimento do princípio de que a educação é um direito de todos.

Entre outros temas, o autor trata da dificuldade de acesso à educação superior enfrentada por jovens tradicionalmente marginalizados, que são postos a competir com aqueles que possuem um capital cultural e econômico, o que lhes facilita a entrada nas instituições públicas, sobretudo no preparo para as carreiras de maior prestígio. Também aponta para a necessidade de se introduzir medidas de apoio que favoreçam a formação dos setores estudantis que sofrem maiores desvantagens sociais. Porém, ressalta que não se trata somente de aumentar as matrículas, como também lembra Martin, pois é muito importante desenvolver políticas que assegurem a permanência de todos, além de adequadas condições de estudo e titulação. Martin (apud DIAS SOBRINHO, 2008) assevera ainda que o acesso à educação superior não deve ser considerado somente como o “momento de entrada” do estudante na IES, mas como um processo que se inicia nos níveis primários e médios.

O texto de Dias Sobrinho, que estamos analisando, recupera algumas passagens importantes de um documento da UNESCO, fruto da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em Paris, em 1998. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), em seu artigo 9º, diz que, considerando as rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo, há a necessidade de se assumir uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que estejam centrados no estudante. O texto esclarece que a maior parte dos países deverá promover reformas profundas em suas políticas de acesso, possibilitando a diversidade de pessoas “e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade.” O texto indica que cabe às IES motivar e preparar criticamente os cidadãos e cidadãs para que possam encontrar soluções para os problemas sociais. E diz, ainda, que os

currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares. (Artigo 9)

O artigo 10º adverte que os professores da educação superior devem, acima de tudo, ensinar seus alunos a aprender e a tomar iniciativas, e determina que os estabelecimentos de ensino superior “devem estabelecer diretrizes claras, preparando professores nos níveis pré-escolar, primário e secundário, incentivando a inovação constante nos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem”. Os estudantes devem ser o centro das preocupações das IES, devendo esses serem vistos como parceiros e protagonistas responsáveis pela renovação da educação superior, incluindo questões relativas aos processos de avaliação, métodos pedagógicos, curriculum e gestão institucional. Além disso, diz a Declaração, no mesmo artigo, deve ser dada atenção especial e apoio tanto aos estudantes que ingressam nas instituições, quando àqueles que abandonaram os estudos e desejam retomá-los num momento que consideram apropriado.

Dias Sobrinho reforça a ideia de que uma das mais importantes dimensões da responsabilidade de uma educação superior de qualidade é com relação aos níveis anteriores, sobretudo as políticas e ações para melhorar a formação dos estudantes e docentes.

Para o autor, a educação superior não tem só a missão de formar cidadãos e profissionais com as qualidades necessárias para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas, dotadas de capacidades técnicas que potencialmente podem gerar avanços econômicos, mas que deve ser, também, uma referência básica para o fortalecimento da memória e aprofundamento das culturas e identidades nacionais, além de respeitar a pluralidade das expressões e os projetos dos diferentes grupos sociais.

Destaca, ainda, a responsabilidade social da educação e afirma que essa deve ser radicalmente diferente da responsabilidade social das empresas. Envolvida num novo discurso cívico, a responsabilidade social praticada pelas empresas, incluindo as do setor educativo, é, em geral, um subterfúgio que busca aumentar os lucros. Constitui-se marketing a partir do qual pode se gerar “altos dividendos de

imagem pública e social”, agregando valor à marca da empresa. Para reforço da afirmação, cita Dupas, que adverte: “essas práticas privadas diluem as referências públicas e políticas no intento de reduzir as injustiças sociais”. São práticas incapazes de resolver os graves problemas de exclusão social e, produzem despolitização. (DUPAS, 2005 apud DIAS SOBRINHO, 2008)

A responsabilidade social exige que a universidade se reconstrua internamente, levando em consideração a realidade sociocultural da qual participa. Uma educação superior pertinente e socialmente responsável deve contribuir para o conhecimento e a solução, em seu âmbito e de acordo com suas possibilidades, dos problemas e necessidades da sociedade. Um dos maiores problemas na América Latina e no Caribe é a falta de recursos, que vem associada ao analfabetismo e à baixa escolaridade, principalmente no que se refere a grupos sociais historicamente marginalizados – negros, mestiços, indígenas e os pobres em geral. É de responsabilidade de toda a sociedade, e de maneira especial das IES, inclusive as privadas, atribuir cada vez mais importância à garantia de igualdade de oportunidades para todos. (DIAS SOBRINHO, 2008)

Ideias essenciais do texto de Dias Sobrinho foram contempladas no documento oficial da CRES , que se realizou em Cartagena, em 2008 e que representou a posição da América Latina e do Caribe, sob a coordenação do IESALC, levada à conferência mundial da UNESCO , em Paris, 2009. A Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, declara, no item C - 3 – Cobertura e modelos educativos e institucionais:

a diversidade cultural e a interculturalidade devem ser promovidas em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não se refere apenas a incluir indígenas, afro-descendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, tal como existem na atualidade. Antes de tudo, urge transformar as instituições para que sejam mais pertinentes com a diversidade cultural. É necessário incorporar o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor. (p. 4)

O mesmo documento indica a necessidade de haver aprofundamento nas políticas de equidade, quanto ao acesso à educação superior, através de novos mecanismos de apoio público aos estudantes (bolsa de estudos, residências estudantis, serviços de saúde e alimentação e acompanhamento acadêmico), objetivando não apenas a entrada do aluno nas IES, mas sua permanência e bom desempenho, até a conclusão de seus estudos.

De volta ao texto de Dias Sobrinho, destacamos um conceito fundamental: trata-se da pertinência e da responsabilidade social. Para o autor, a qualidade educativa esta estreitamente ligada a esse tema. Não é uma questão meramente técnica. A qualidade é também uma questão política e social. A formação integral dos indivíduos se correlaciona com o desenvolvimento humano social, que requer um amplo incremento da escolaridade da população em termos de cobertura e qualidade, uma forte ação das políticas de aumento de recursos e diminuição da pobreza, estratégias de aproveitamento de recursos naturais e de aplicação de conhecimentos para o desenvolvimento sustentável. Isso, segundo o autor, requer recursos materiais e humanos, ou seja: financiamento, vontade política e capacidades intelectuais e éticas dos Estados, da sociedade e das instituições. A educação superior, como parte da sua responsabilidade social, deve colocar no centro de sua agenda de reflexões e preocupações os temas urgentes e graves que acometem a humanidade, como são as questões ambientais, os problemas interculturais, os enfoques transdisciplinares, a paz, o desenvolvimento sustentável etc.

Aqui fazemos uma pequena digressão, para três citações que reforçam a ideia de que a educação não tem somente uma dimensão técnica. Os autores citados corroboram com a perspectiva humanista e a valorização das humanidades tendo em vista a qualidade da existência humana para além das contingências do mercado. Na sequencia, apresentamos a definição de Ginkel e Dias sobre “qualidade” e a definição de acreditação que aparece na **Encyclopaedia of Higher Education**.

- A professora Leyla Perrone Moisés (2002), da Universidade de São Paulo, argumenta que os estudos humanísticos estão entre os cursos mais incômodos para os tecnocratas, pois tendem a questionar o “status quo”. E para combater os argumentos dos críticos das humanidades, que consideram os custos com esses cursos desnecessários para o Estado, explica a decadência desses cursos na USP, afirmando que é o mercado que dita as ordens no âmbito educacional de nível superior; daí a ênfase nos cursos profissionalizantes e aplicados, e, como consequência, o Estado diminui sucessivamente as verbas para essa área de estudo. Essa afirmação pode ser constatada na USP, onde nos cursos humanísticos, atualmente, não se tem o básico para a realização de uma aula, ou

seja, faltam professores e salas de aula. Sobre as humanidades, a professora indica para que servem.

Servem para que a universidade continue a ser, além de um local de pesquisas científicas e tecnológicas, um lugar onde se exerce também o pensamento crítico, sem o qual esses avanços procederiam às cegas. Sem a compreensão da história dos homens, de seu habitat natural e social, de suas línguas, culturas e religiões, as conquistas científicas e tecnológicas são utilizadas ou inviabilizadas num mundo guerreiro e repartido de forma injusta. As humanidades servem para pensar a finalidade e a qualidade da existência humana, para além do simples alongamento de sua duração ou do bem-estar baseado no consumo e nas metas do FMI. (MOISÉS, 2002, p. 12-14)

- Einstein (1981) já declarou:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem. [...] A compreensão de outrem somente progredirá com a partilha de alegrias e sofrimentos. A atividade moral implica a educação destas impulsões profundas. (p.42)

Pedro Demo (2002) afirma que “[...] a não linearidade do conhecimento se apresenta no plano epistemológico, tanto na tessitura hermenêutica, quanto selecionista” (p.125). Propõe que se consideramos o plano hermenêutico, “o conhecimento é sempre reconstruído em face de uma interpretação e seu resultado nunca é o mesmo, cada experiência traz uma nova compreensão, diferente da anterior”. (p.123)

Demo faz uma série de considerações a respeito das particularidades das relações sociais que envolvem o ensino de um modo geral, demonstrando a dificuldade em se estabelecer parâmetros únicos para atributos de sucesso na relação ensino/aprendizagem.

- Segundo Ginkel e Dias, (2007, p. 41), a qualidade não pode ser baseada num modelo universal, e não pode surgir unicamente da teoria e da abstração, assim como não pode ter como critério principal os interesses do mercado. A qualidade, dizem, “é o resultado de um conjunto de ações que respondem a umas necessidades sociais determinadas que existem em um momento muito concreto”. A qualidade verdadeira, concluem, “está no aqui e agora”.

Como definição da qualidade na educação superior, os autores citam um texto de Bikas C. Sanyal, que, por sua vez, cita Charles F. Carter:

[...] a excelência de um sistema de educação superior significaria que o sistema reúne as características de conformidade com padrões elevados, quer dizer até que ponto o programa terá alcançado os resultados desejados. Isso leva a identificar os resultados ou objetivos desejados de um sistema de educação superior. (GINKEL; DIAS, 2007, p. 41)

C. Adelman define na **Encyclopaedia of Higher Education**, editada por Burton Clark y Guy Neave (p.1313-1318): “A acreditação se refere a um processo de controle e garantia da qualidade na educação superior, em que, como resultado da inspeção e/ou da avaliação, ou pelos dois, se reconhece que uma instituição e seus programas satisfazem os requisitos mínimos aceitáveis.” (apud DIAS SOBRINHO, 2008)

Sobre o conceito de desenvolvimento, Dias Sobrinho indaga a respeito de seu real significado para o ser humano, e alega ser essa uma questão ampla e complexa. Porém, diz, em um primeiro momento que a principal preocupação de nosso tempo deverá ser alcançar um modelo no qual o desenvolvimento seja universal (deve alcançar todos os seres humanos de todos os países e regiões), integral (envolvendo o ser humano como um todo - em sua dimensão material e espiritual) e sustentável (porque não pode ser limitado a um breve período de tempo e sim assegurado para as futuras gerações).

Aqui voltamos ao texto de Dias Sobrinho. Ele lembra que muitos organismos multilaterais e muitos acordos estão abordando essa questão, mas ainda sem resultados concretos. Como exemplo, pode-se citar os documentos produzidos nas Conferências de Estocolmo (1972), do Rio de Janeiro (1992) e de Johannesburgo (2002), que dão ênfase a um conjunto de boas intenções em termos de política geral de estado. Mas ainda é muito pequena a preocupação com ações efetivas de educação, mudança de consciência dos indivíduos e apoio às investigações que poderiam favorecer o desenvolvimento sustentável.

Em suas reflexões tem grande importância a questão da globalização. Para ele, a globalização traz alguns importantes avanços, em especial na área de informação, mas também acrescenta problemas como crescimento da pobreza, fome, analfabetismo, violência e depredação da natureza, e faz surgir novas formas de exclusão associadas à desigualdade, precarização do trabalho, expansão da violência urbana e novas epidemias. Além disso, vê-se tomar grandes proporções a exclusão digital, que limita o acesso ao novo padrão tecnológico aos menos favorecidos, excluindo-os dos grandes circuitos internacionais que dominam não somente a economia, mas também as próprias culturas. A rigor, estão excluídos do

mundo do trabalho, da cidadania e, assim, de qualquer possibilidade de vida digna. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 239)

Diante de um cenário de dominação de instituições privadas e da forte pressão da economia, o autor propõe a seguinte pergunta: o que significa para a universidade a formação profissional, em especial levando-se em conta a alta demanda dos indivíduos e a escassa oferta de empregos? Sem grande aprofundamento da questão, indica pistas para reflexão, como, por exemplo, o tema da profissionalização e da inserção dos indivíduos na vida produtiva.

Dias Sobrinho afirma que a educação superior não pode ser instrumento dessa globalização que aumenta as desigualdades sociais, produz riquezas materiais para poucos e miséria para muitos. Ela não deve adotar o conceito de qualidade associado à globalização econômica, que não respeita as culturas e não está sujeita a princípios éticos de justiça e sociabilidade. Sendo assim, o grande desafio da educação superior é a construção de uma globalização que consiste em produzir conhecimentos e proporcionar a formação, com muita atenção para a relevância e o horizonte ético que dá a direção e os sentidos do futuro a construir, como indivíduos autônomos e nações soberanas, fortalecendo a cidadania no plano interno. Assim, a educação superior não pode deixar de oferecer também as condições cognitivas e éticas para o fortalecimento nacional frente às imposições da economia globalizada. Relevância é compromisso com o conhecimento e a formação a serviço de um projeto ético-político da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 245)

3.1 QUALIDADE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO

Para Dias Sobrinho, a questão da qualidade está estreitamente associada à avaliação. No fundo, avalia-se a qualidade seja para melhorar, seja para oferecer garantia de qualidade, isto é, certificar. A avaliação da aprendizagem tem mais tradição na história da educação, em razão da importância central que a aprendizagem tem no processo educativo. Além da avaliação da aprendizagem, adquire crescente importância a avaliação institucional, de programas, de professores e de sistemas.

O texto avança fazendo uma distinção entre avaliação e acreditação. Nos termos do texto, avaliação é uma palavra mais comumente utilizada para se fazer

referência a processos de análises, estudo e discussão a respeito do mérito e valor de sistemas, instituições e programas, com objetivos de melhora. E processos podem combinar ações internas e externas, com ampla participação da comunidade acadêmica ou apenas especialistas ou comissões de pares. A palavra avaliação está associada principalmente ao melhoramento da qualidade, enquanto que a acreditação de instituições, programas, carreiras, validação de titulações e planos de estudo, centrada no Estado ou na sociedade, tem como foco central a garantia de qualidade. (STUBRIN, 2004 apud DIAS SOBRINHO, 2006)

Dias Sobrinho menciona vários modelos de garantia de qualidade: Modelo Experimental de Acreditação de Carreiras do MERCOSUL, Modelo do Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA), Modelo Gestão de Qualidade Total (TQM), Modelo Europeu de Gestão de Qualidade (EFQM).

Para avaliação de instituições e unidades acadêmicas, muitos são os aspectos propostos e muitos deles elaborados por organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os aspectos mais comuns são apontados por Gonzáles e Espinosa (apud DIAS SOBRINHO, 2008): inclusão em seu meio e satisfação da comunidade do entorno com as atividades que realiza a instituição; integridade e coerência com sua missão e princípios; existência e qualidade do plano estratégico; grau de cumprimento do plano, segundo os indicadores fixados, e dos prazos estipulados para as funções de docência; investigação; extensão; prestação de serviços e gestão institucional; disponibilidade de infraestrutura, equipamento; financiamento; quantidade e qualidade do corpo acadêmico e administrativo; quantidade e qualidade dos estudantes, bibliotecas e recursos informáticos; eficiência do uso dos recursos disponíveis; disponibilidade e qualidade da prestação de serviços estudantis; organização e estrutura; liderança, participação e governo; sistemas de informação e de registro; processos internos de avaliação; controle de gestão e correção de deficiências.

Dias Sobrinho, referindo-se aos exames nacionais, que em muitos países são utilizados como importantes indicadores de qualidade, critica a ênfase exagerada atribuída a essa modalidade de medição e faz uma distinção em relação ao ENADE: no Brasil, o ENADE faz uma avaliação dinâmica buscando verificar a potencialidade de aprendizagem dos estudantes e as mudanças que ocorrem ao longo dos anos de estudo. Os modelos de implementação da avaliação de qualidade na América Latina

e Caribe estão distantes de ser acabados e requerem não só contínuos reajustes senão mesmo um debate técnico e político, sustentado em um esforço de conceituação integral e integrador.

O autor enfatiza que a qualidade necessita ter um valor social, público, de compromisso com as comunidades em que se inserem as instituições educativas. Em consequência, os processos de avaliação e de acreditação na América Latina e no Caribe devem conceder indiscutível primazia aos indicadores de pertinência e relevância social, portanto, às políticas e ações que geram mais igualdade e bem-estar para todos. Levando-se em conta a pertinência e a responsabilidade social, é preciso respeitar as realidades concretas em que se inserem as instituições educativas. E continua: não há um modelo universalmente válido de educação superior, tampouco há um modelo de produção e apropriação de conhecimentos. Assim, os indicadores gerais não podem sobrepor-se às determinações propostas por cada IES, como processo de construção de sua identidade. Onde há sistemas diversificados e IES diferenciadas, com histórias e identidades diferentes, é necessário que exista a possibilidade de várias interpretações a respeito da qualidade e cumprimento de padrões, de acordo com os compromissos essenciais que cada instituição atribui a si mesma, à luz dos requisitos internacionais, estratégias nacionais, necessidades da comunidade e oportunidades próprias. (DIAS SOBRINHO, 2008)

O texto em análise enfatiza bastante o significado social da educação, entendendo esta como um bem público e um direito humano fundamental. Dias Sobrinho afirma que a formação, os conhecimentos e as técnicas necessitam ter um significado social. A promoção de uma educação com qualidade, pertinência e relevância social não é só um direito das pessoas, é também uma necessidade social e um dever do Estado. A falta dela representa a violação de um direito humano fundamental e um desperdício de potencialidades intelectuais e morais, resultando em prejuízos econômicos, cívicos e humanos irrecuperáveis, diz o autor. A América Latina e o Caribe contam com importantes exemplos de combinar, em um enfoque global, os diferentes objetivos e metodologias de avaliação e acreditação.

A criação de organismos e agências a partir dos anos de 1990 tem contribuído paulatinamente para impulsionar projetos e ações gerais de autoconhecimento institucional e de regulação dos sistemas de educação superior. Apesar das muitas dificuldades e problemas técnicos, políticos e financeiros e a

enorme diversidade como tipos e tamanhos de organização e o nível de qualidade das instituições, diz o autor, os processos de avaliação e acreditação já podem demonstrar importantes avanços, tanto no campo teórico como nas práticas que correspondem à área, porém, também são muito grandes e graves os problemas e desafios ainda a serem enfrentados. Um dos maiores desafios consiste na articulação dos processos de avaliação baseados no conceito de melhora, emancipação, autonomia e liberdade acadêmica, com as práticas de acreditação orientadas ao controle, à regulação e à conformidade com normas externas. Os países da América Latina, em geral, carecem de ofertas educativas suficientes e de boa qualidade.

Dias Sobrinho considera alguns riscos produzidos pela ação da globalização de caráter mercantilista. Considera que a carência educativa dos países pobres ou emergentes e de histórica desigualdade social abre interessantes oportunidades de ganho para empresas transnacionais com fins de lucro.

É preciso deixar clara a distinção que o autor faz entre internacionalização cooperativa e transnacionalização. Esta última consiste em trocas comerciais transfronteiriças, e se refere aos interesses econômicos dos grandes atores da globalização econômica, cujo poder é utilizado para criar as bases de um mercado livre que favorece o fluxo de oferta e demanda da educação superior transnacional. De escala global, o objetivo é quase sempre a rentabilidade, com mínimas regulações.

A internacionalização cooperativa, por sua vez, vincula as autoridades e universitários de diferentes instituições, sistemas e espaços sub-regionais, em esforços comuns para alcançar a qualidade, concertando discursos e práticas que podem ser traduzidos e adaptados à realidade concreta de cada nação, respeitando a diversidade cultural. Esta internacionalização, que cria redes de intercâmbio da educação superior, deve ter como requisito básico a igualdade das nações. Dias Sobrinho salienta que os intercâmbios intra e inter regionais propiciam aprendizagens mútuas entre países, cada um beneficiando-se da experiência do outro, mas, além dos intercâmbios bilaterais, é necessário criar, com urgência, redes multilaterais que permitam os acordos cooperativos entre os países da região latino-americana.

O autor considera que a UNESCO, entre todos os organismos multilaterais, é a instância internacional que tem melhores condições para exercer o papel de

articulação da internacionalização cooperativa, pois goza de ampla credibilidade nos meios acadêmicos e científicos e goza de respeitável tradição em defesa dos valores humanísticos e democráticos, que constituem o núcleo essencial da educação como bem público. As redes multilaterais e os trabalhos cooperativos que aproximam diferentes países latino-americanos e caribenhos são importantes para o fortalecimento da Região frente às determinações e critérios gerados em países centrais, e perante as leis e lógicas marcadamente mercantis.

Dias Sobrinho propõe que a América Latina e o Caribe, em seus processos de avaliação e acreditação, não deixem de ter em conta alguns valores fundamentais do cumprimento e melhoramento da qualidade:

- pertinência, responsabilidade social, equidade, relevância social, ética, compromisso com a construção da nacionalidade, autonomia, liberdade de pensamento, respeito à identidade institucional, democracia, transparência; internacionalização, cooperação, integração e articulação de redes entre Estados e atores universitários;
- concepção e trato da educação como um sistema que articula as diversas dimensões, diferentes níveis e redes; respeito e confiança mútua entre agências e atores universitários;
- processos de avaliação e acreditação participativos, democráticos e formativos, servindo também para controle e regulação; respeito ao meio ambiente e a todas as formas de bem viver em sociedade;
- responsabilidade na transformação da sociedade, em especial na formação técnica e ética de cidadãos, e na produção de conhecimentos que contribuam ao fortalecimento da democracia, a cultura de paz, erradicação do analfabetismo e superação de todas as formas de injustiça social; respeito à missão institucional.

Esses são elementos constituintes da qualidade, diz Dias Sobrinho, remetendo-se a outro texto de sua autoria, datado de 2006: **Acreditación de la educación superior em América Latina y el Caribe.**

4 PERSPECTIVA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO DA QUALIDADE

Após a discussão da perspectiva humanista e social, fundamentada sobretudo nos textos de Dias Sobrinho e em textos da UNESCO (UNESCO, 1998; CRES, 2008), apresentamos considerações gerais sobre outra perspectiva: a de caráter neoliberal. São duas perspectivas que se opõem e têm grande centralidade nas disputas que ocorrem na sociedade, em geral, e na educação, em particular. São duas óticas distintas a respeito da qualidade e que pertencem a diferentes e até opostas cosmovisões. Iniciamos o capítulo com uma breve apresentação do neoliberalismo.

Educação como um produto: uma perspectiva neoliberal

Os efeitos suscitados pela educação, vista como um produto, tornam-se tema inevitável para uma discussão sobre o tema, e, conseqüentemente, o que se refere a insumos e processos devem, também, ser parte integrante dos estudos relativos à educação. O produto gerado pela educação apresenta três modos notáveis: pesquisa; formação de mão de obra qualificada considerada “produtos intermediários” para o setor produtivo; necessidades culturais do usuário em relação à satisfação, entendida como produto final. (SCHWARTZMAN, 1994)

Para Gentili (1994), no neoliberalismo criou-se uma nova dimensão de qualidade educacional, vinculando-a à concorrência do mercado, ou seja, quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se tornaria o sistema educacional.

A ideia de associação entre mercado, mundo globalizado e educação é também evidenciada por Libâneo e Oliveira, que descrevem a visão neoliberal.

Na visão neoliberal, educação, conhecimento, desenvolvimento e desempenho econômico correlacionam-se diretamente, estabelecendo uma conexão, onde a educação passa a ser considerada um problema econômico e sob o ponto de vista capitalista torna-se força motriz da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Transforma-se educação e conhecimento em bens econômicos necessários à transformação da produção, atrelados ao aumento do potencial científico e tecnológico, onde visa-se aumento de lucro e poder, acelerando-se a competição num mercado concorrencial livre e globalizado defendido pelos neoliberais. (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 602)

Dias Sobrinho discute a problemática conceitual da educação como bem público ou privado, destacando a complexidade derivada de tais concepções:

A educação é um “bem comum, público” ou, ao contrário, um “bem ou serviço de consumo, privado”? Esta é a grande questão de fundo para as reformas educacionais que hoje se discutem ou se empreendem. A questão se refere a fenômeno complexo, que não admite uma simples resposta disjuntiva. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 137)

João Barroso identifica quatro tipos de respostas a esta questão. Em duas, refere-se ao papel do Estado em relação à educação, primeiramente como um bem essencialmente público, justificando a hegemonia da intervenção do Estado no que diz respeito a financiamento e operacionalização da oferta do serviço educativo, e depois, educação como bem predominantemente público, em relação o qual ao Estado cabe grande participação no financiamento e na regulação e prestação de serviço educativo, juntamente com participação de alunos e suas famílias.

Nas outras duas respostas, educação passa a ser vista como um bem privado, não se justificando qualquer intervenção do Estado, ficando a oferta educativa a cargo de um mercado livre e desregulado, sem a participação dos indivíduos nela interessados, embora se admita a existência de benefícios fiscais nas despesas com a educação; como um bem predominantemente privado, no qual, apesar de caber ao Estado uma contribuição significativa para o financiamento do serviço educativo, ele deve se ater a esse papel, reduzindo sua intervenção no que diz respeito à concorrência e autonomia que deve ficar sob o gerenciamento de prestadores de serviço e consumidores desse mercado. (BARROSO apud DIAS SOBRINHO, 2005 p. 137-138)

Educação, indústria e mercado de trabalho

Proporciona-se através das relações entre universidade e empresa uma troca de conhecimentos que beneficia as duas partes, resultando para ambas um aumento do nível de conhecimento. Portanto, essas instituições envolvidas não devem contentar-se apenas em trocar serviços ou equipamentos, pois o verdadeiro objetivo reside na troca desses conhecimentos. (BORGES; FERREIRA; NEVES, 1999)

À medida que se acentua a presença de cientistas ou aprendizes de cientistas no ambiente empresarial, estar-se-á promovendo a capacidade das empresas em

definir suas necessidades e absorver novas tecnologias , dando, ao mesmo tempo, oportunidades para que as instituições de pesquisa se familiarizem com as demandas do setor produtivo. (VELHO, 1999, p.54)

Universidades, indústrias, institutos de pesquisa e desenvolvimento, e o governo têm que interagir e buscar interesses comuns. Nesse processo de interação, como consequência, complementar-se-á o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da economia como um todo. (MARCOVITCH, 1983)

Ginkel e Dias (2007, p. 40), citando o documento da UNESCO (1998), elaborado quando da CMES, dizem que o consenso a que se chegou com relação aos objetivos de educação superior é que essa deve “satisfazer as necessidades e os objetivos de desenvolvimento da sociedade”, além de orientar-se por planos a longo prazo, com relação à cultura e ao meio ambiente. Ou seja, segundo o documento da UNESCO, a sociedade deveria beneficiar-se diretamente das pesquisas e projetos desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Ginkel e Dias, indicam que tal propósito foi reforçado, ou atualizado, pela ONU, em 2000, nos “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, que são:

1. Erradicar a extrema pobreza e a fome;
2. Atingir o ensino básico universal;
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Dizem os autores: “A participação de uma instituição de educação superior na execução de tais objetivos poderia contribuir, no momento atual, para avaliar se a mesma instituição é pertinente.” (p. 40)

Porém, afirmam, hoje em dia essa abordagem não tem respaldo internacional. Conforme esclarecem, desde os anos 1990, com a aplicação dos princípios do

[...] Consenso de Washington (a abertura das economias, o reajuste estrutural, a supressão da inflação e o déficit público, a privatização), concebidos pelo economista inglês John Williamson, defendem a adoção de uns princípios e padrões de excelência como instrumento para se obter a qualidade sem prioridade alguma em relação aos seus vínculos com a pertinência. Essa tendência se consolidou com a aprovação do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), em 1994 e a criação da

Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995. (GINKEL; DIAS, 2007, p. 40)

Nas instituições de ensino superior, o que se vê hoje em dia, dizem os autores, é que “ao invés de cooperação, o lema é competitividade”. (p.40)

Contudo, Ginkel e Dias não discordam da necessidade de as instituições de ensino superior, vinculadas a propósitos humanitários, estarem também em cooperação com empresas públicas e privadas, considerando o estado atual da economia. Ressaltam, porém, que a visão dessas instituições não deve se ater a objetivos de curto prazo, nem devem estar vinculados às flutuações do mercado ou exclusivamente às necessidades imediatas da indústria e comércio; deste modo, perderão definitivamente sua relevância e, conseqüentemente, não poderão ser consideradas de qualidade. (GINKEL; DIAS, p. 47)

Respeitando as concepções entendidas por diferentes correntes de pensamento, ainda coexistem, no mesmo ambiente, outras variáveis importantes a considerar, como o fenômeno da globalização e a disponibilidade de acesso à informação, através da Internet. Esse acesso facilitado às informações, confundido por leigos como conhecimento acessível, desrespeita a necessidade do uso de práticas pedagógicas utilizadas pela área acadêmica para sua interpretação, assimilação, desenvolvimento, aplicação e, finalmente, construção de conhecimento.

Assim, hoje nós vivemos num mundo onde universidades e faculdades interagem com a comunidade em todos os pontos. À medida que nos internamos na sociedade pós-industrial, na qual o que você sabe é mais importante do que o que você possui, universidades e faculdades se tornarão cada vez mais importantes. Não seria tão grande exagero dizer que universidades e faculdades estão se tornando as instituições centrais para o bem-estar nacional e estão sendo o que a igreja foi no passado — os preservadores das tradições, os produtores de riqueza, fonte de conhecimento, o campo para o desenvolvimento da tecnologia e patrocinadores das artes. (PELTASON, 1983, p. 30-31)

As universidades são as principais detentoras e verdadeiras formadoras dos profissionais que dominarão as tecnologias, e isso se torna o principal interesse da indústria em relação às IES. A chamada sociedade do conhecimento está diretamente atrelada ao desenvolvimento dos países. Daí, a valorização da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento. Nesse contexto, a educação surge como variável fundamental na economia, no que diz respeito, principalmente, a competições de empresas.

Luis Eduardo González e Oscar Espinoza (apud DIAS SOBRINHO, 2008, p. 24) apresentam diferentes concepções de qualidade encontradas na literatura,

destacando uma entre as mais tradicionais: a classificação de Harvey e Green, que apresenta cinco opções:

- 1 - Qualidade como uma exceção, apresentando três variantes:
 - 1.1. qualidade vista como algo de classe superior;
 - 1.2. qualidade equivalente à excelência;
 - 1.3. qualidade definida como a conformidade com os padrões mínimos.
- 2 - Qualidade como perfeição ou coerência - baseado em duas premissas: a de zero defeito e Fazer as coisas direito.
A abordagem de zero defeito é, segundo Peters e Waterman, intrinsecamente ligada à noção de "cultura da qualidade" em que todos em uma determinada organização são igualmente responsáveis pelo produto final. Fazer as coisas direito significa que não há erros em qualquer fase do processo e que a qualidade é uma responsabilidade partilhada, que fica próximo ao conceito de qualidade total.
- 3 - A qualidade e capacidade de atingir uma missão ou finalidade - qualidade entendida como produto geralmente é determinada pelas especificações do cliente – Definição normalmente usada pelos governos para assegurar que a alocação de recursos é suficiente.
- 4 – A qualidade e valor. Conceito usado desde a década de oitenta, juntamente com rentabilidade e eficácia exigida – Qualidade seria o grau de excelência a um preço aceitável.
- 5 – Qualidade como transformação – Noção de mudança qualitativa – Educação produz mudanças no aluno e o enriquece. O aluno retoma o processo de aprendizagem.”

O Centro Interuniversitário de Desarrollo – CINDA (Chile) diz que o conceito de qualidade em educação superior só existe como um termo de caráter comparativo entre elementos homologáveis ou em comparação com um determinado padrão de referência. Assim, só se pode estabelecer que uma instituição seja melhor ou pior que outra quando são homólogas em seus fins, concordantes em sua missão e se encontram em um contexto similar. (apud DIAS SOBRINHO, 2008, p.90)

Teixeira (1996) afirma que o neoliberalismo foi posto em prática para sanar a crise econômica. No discurso neoliberal, apresentou-se um conjunto de propostas de elites políticas e econômicas, patrocinadas por organismos internacionais, e que foram implantadas inicialmente por países latino-americanos.

Para Moraes (2001), o início do neoliberalismo data da segunda metade dos anos 1970, tendo se propagado por todo o mundo por meio de organizações multilaterais (Banco Mundial e o FMI – Fundo Monetário Internacional). Resume-se a uma corrente de pensamento, ideologia e movimento intelectual organizado, que realizam reuniões, conferências e congressos, publicações, criando-se centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos.

Entre um dos temas mais discutidos em relação à qualidade de ensino está a formação dos professores, dando origem a questões de como realizar reformas que

garantam bons resultados no âmbito acadêmico e com reflexos positivos no mundo do trabalho. (MAUÉS, 2003)

Em artigo recente, Maués identifica em documentos elaborados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o arcabouço ideológico que essa Organização utiliza como base de entendimento de educação e formação docente, concluindo que, para a OCDE, a educação desempenha papel chave para o crescimento econômico, ou seja, notória inclinação para atendimento ao mercado, e estreita linha de visão economicista da educação em detrimento das áreas das ciências humanas. (MAUÉS, 2011)

Para a autora (2003), a reforma na formação de professores é uma tendência internacional, diretamente ligada às exigências de organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização.

Nas bases das reformas propostas pela OCDE para a formação de professores, estão a ênfase na profissionalização, na formação prática e aproveitamento de experiências, a formação continuada e a pedagogia das competências.

Em relação a mudanças ocorridas em diversos setores da sociedade a partir da crise do petróleo no início dos anos de 1970, Maués destaca o surgimento de um novo cenário para o qual a educação assume importância significativa.

A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política, outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados, e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. (MAUÉS, 2003, p.90)

Em 2004, a OCDE emitiu documento afirmando claramente que a qualidade do corpo docente é fator preponderante para qualquer país que deseje excelência em seu sistema educacional, e destaca que políticas para melhoria da formação docente ocupam o primeiro plano das preocupações nos países da OCDE. (MAUÉS, 2011)

Sob a influência do capitalismo internacional, o “Estado” deixa suas obrigações em relação ao provimento de bens necessários à sociedade, assumindo papel regulatório transformando-se em Estado transnacional, aceitando as

regulamentações e exigências supranacionais, subjugando as necessidades e particularidades locais.

Referindo-se à agenda da OCDE para a educação, Maués afirma que essa é utilizada como parâmetro para definição de políticas de Estado, que atendem a interesses em diferentes níveis de ação Federal, Estadual, Municipal, e até mesmo em relação a dirigentes de estabelecimentos de educação e professores, através de sistemas de avaliação para fins de: destinação de recursos, meritocracia, projeção política etc.

Conclui que a investigação realizada em países desenvolvidos para a elaboração da agenda torna-se exigência em países periféricos para adequação ao novo estágio do capital internacional, e a formação profissional deve responder à lógica mercantil. (MAUÉS, 2011)

Nessa nova sociedade, indispensável para a economia, tendo-se a informação como principal recurso, visa-se à rentabilidade, ao lucro e à competitividade, para atender à globalização econômica. E é nesse contexto que surgem os organismos internacionais, que passam a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. (PETRELLA, 1999)

Teixeira, Moraes e Petrella, independentemente da corrente de pensamento que defendem, associam as ideias do neoliberalismo à imposição de organismos Internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO etc., para assegurar sustentação técnica e educacional que dê suporte às atividades mercantilistas, amparando as necessidades do mercado.

Sobre o neoliberalismo, diz Perry Anderson: "trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsistente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional". (ANDERSON, 1995, p.10)

Considera-se, na retórica neoliberal, a educação como uma importante estratégia, tendo-se como objetivos: atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa, para gerar uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional; adequar a escola aos seus preceitos, e tornar a escola um mercado para os produtos da indústria cultural, passando a funcionar como tal.

Anderson cita como o principal ideólogo do neoliberalismo Friedrich Hayek, que apregoava a ideia base de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão, e esclarece:

As raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.10)

Nesse contexto, através da educação formam-se as novas qualificações qualidades e competências necessárias ao novo trabalhador desejado por parte do capitalismo atual.

Sobre as qualidades técnicas da educação hoje requeridas pelo mercado, Nozaki diz:

[...] abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sobre (sic) a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho. (1999, p.5)

Diante da “necessidade imposta” de implementação de políticas públicas neoliberais para a educação, sem a devida discussão sobre o assunto, Appel reflete sobre como, no neoliberalismo, se pretende separar políticas educacionais do debate político, “Deixando a escolha por conta dos indivíduos e a mão invisível das consequências involuntárias fará o resto, ou seja, a própria ideia de educação como sendo parte de uma esfera política pública na qual seus meios e fins são publicamente debatidos fica atrofiada.” (APPEL, 1995, p.186)

Em relação ao projeto neoliberal para a educação superior no Brasil, comenta Silva (1995) que:

[...] se quisermos compreender as estratégias que esse projeto no Brasil tem para a educação, não se pode perder de vista que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica mais ampla. (SILVA, 1995, p.45).

Cruz (2002, p. 23) observa a associação da educação universitária em clara sintonia com interesses de mercado e educação para o trabalho na perspectiva neoliberal, em detrimento da lógica que se busca estabelecer concernente ao sentido mais amplo da educação.

À empresa cabe fazer a inovação tecnológica, porque é ela que entende de mercado, possui a cultura de analisar demandas e está apta a aproveitar as oportunidades. Por outro lado, o papel da universidade nessa economia do conhecimento está na formação dos quadros que, dentro da empresa, vão promover a inovação tecnológica e garantir a riqueza.

Para Carnoy (1999), mundialização e reformas na educação têm relação direta, e, em função dessa relação, a exigência por melhor qualificação do trabalhador é crescente, significando: aumento de despesas com a educação por parte do governo; constante comparação com outros países a respeito da qualidade de sistemas educacionais, em busca dos melhores padrões e utilização da informática e da internet como ferramentas de educação a distância, concretizando a globalização de informações.

A educação no ideário neoliberal tem um papel estratégico, basicamente resumindo-se a três objetivos:

- a) preparar para o trabalho e a pesquisa acadêmica, de acordo com as exigências do mercado ou as necessidades da livre iniciativa, criando uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional, no qual se valorizam técnicas de organização, raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo;
- b) fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal, ou seja: educação com a função de reprodutora da ideologia dominante;
- c) transformar a escola em mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, em contradição com discurso neoliberal que condena a participação direta do Estado no financiamento da educação, mas, aproveita-se de subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996)

Sob influência da onda neoliberal, nos anos 1990, o governo brasileiro deslegitimou a educação superior pública, apesar de reconhecer a importância da mesma para o desenvolvimento nacional e para a inserção competitiva do país no mundo globalizado. Corbucci (2004) cita, como exemplo, a forte contenção orçamentária, tanto para fins de expansão como de manutenção, e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela LDB, que teve várias metas vetadas pelo

Executivo. Os vetos mostraram a incoerência entre os discursos de campanhas políticas e as medidas efetivamente tomadas.

Freire (2001) é veemente no que diz respeito ao neoliberalismo em relação aos interesses humanos. Segundo ele, esses interesses não podem ser sobrepostos por aqueles do mercado, afirmando que, no ato de educar, envolve-se a construção da consciência, ao contrário do preceito neoliberal no qual, em sua visão, só se permite ao educando o treinamento no desempenho de destrezas: “[...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. (FREIRE, 2001, p.58)

Defendendo a autenticidade do ensino e o cuidado que se deve ter em não torná-lo “palavreado vazio e inoperante”, enfatiza: “Ensinar envolve o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”. (p.69)

E prossegue:

Ensinar, em essência, diz respeito à intervenção no mundo, à tomada de posição, de decisão. Decorrente disso, a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. [...] em experiências respeitosas da liberdade. (p. 121)

Essa pedagogia, diz o autor “é fundada na ética e envolve postura atenta e crítica à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (p.15)

Na concepção de Rossato (2002, p. 16), o rearranjo da sociedade atual liga-se diretamente à expansão da educação, em níveis mundiais: “A universidade era restrita a um pequeno grupo, era efetivamente um privilégio dos mais aquinhoados, enquanto que, atualmente, passou a ser vista como um direito de todos.” (p.16)

E Amaral (2003, p. 55) afirma que, sob orientação de organismos internacionais, o que se viu foi a falta de políticas corretas para o ensino superior, e que, verdadeiramente, o que se visava era somente lucro: “cobrança generalizada e a busca de diversificação de fontes, adotando-se complementarmente alguns mecanismos de apoio, como bolsas, empréstimos e desoneração fiscal. O critério central é o retorno econômico”.

Diz o autor: “[...] a inexistência de apropriadas políticas de ensino superior e de ciência e tecnologia pode significar a servidão e a submissão de um país frente a outro”. (p. 28)

Os neoliberais sustentam que o ensino superior não deve ser gratuito, permitindo mais chance para educandos oriundos de escolas privadas. Porém, a camada mais pobre da população tem que arcar com os custos de uma universidade

privada, pois os jovens menos abastados, vindos de escolas básicas públicas, em sua maioria, não conseguem vagas nas universidades públicas.

A solução que os neoliberais propõem é que o educando arque com os custos do curso universitário, podendo optar, por exemplo, por bolsas de estudo financiadas, cujo valor deverá ser reembolsado após a conclusão do curso, quando o indivíduo formado, teoricamente, poderá trabalhar na função em que se formou.

O Instituto Liberal argumenta que a autonomia universitária possibilitaria às IES, de acordo com seu orçamento e o custo por aluno, dimensionar o corpo docente e sua capacidade, havendo assim, nessa concepção de reforma, aumento da produtividade, baixando o custo por aluno de acordo com a demanda, gerando aumento de rentabilidade, que deveria refletir-se nos salários dos docentes. (STEWART JR., 1995, p.39)

A partir dessa argumentação do Instituto Liberal, é possível fazer a associação direta do sistema de qualidade educacional a práticas de performance mercadológicas calcadas no desempenho da instituição como critério meritocrático e consequente indicador de qualidade.

O neoliberalismo apresenta seu modo de entender a qualidade no Sistema Educacional, associando princípios de mercado e impondo métodos de avaliação com indicadores oriundos de sistemas de produção nos quais impera a lógica da concorrência. (GENTILI, 1994)

Essa ótica de qualidade está provocando mudanças na Educação Brasileira, gerando transformações nos quesitos entendidos como fundamentais ao estudante em todos os níveis, modificando a maneira de enxergar quem ensina, transformando-o num prestador de serviço, colocando quem aprende na condição de cliente, estabelecendo divisões entre atividade meio (serviços administrativos, secretaria, diretoria) e atividade fim (professor/aluno) e fazendo da educação um “produto” que pode ser produzido com parâmetros de qualidade inferior, médio ou superior, obedecendo explicitamente a características do mercado.

5 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

5.1 O PROCESSO AVALIATIVO BRASILEIRO E INDICADORES DE QUALIDADE

Perrenoud (1999) vê a avaliação por ângulos diferentes em sua finalidade: primeiramente, a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência para classificação e, ainda, a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem, revelando a desigualdade de aptidões em que toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa.

Para Macedo, Verdinelli e Tarnowski (2004), avaliação é um processo no qual se determinam as áreas das decisões em questão, selecionando-se a informação necessária e coletando-se e analisando-se informações no intuito de gerar dados úteis, para, assim, realizar escolhas entre alternativas.

Nos anos de 1990, foram elaborados vários documentos importantes sobre este assunto, como por exemplo, **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência** e **La educacion superior em el siglo XXI: vision y acción** (apresentado pela UNESCO em 1998). Esses documentos visavam definir políticas para a educação superior. Para seus autores, educação de qualidade superior não poderia desvincular-se, principalmente, da avaliação. (POLIDORI, 2009)

Também a avaliação externa foi utilizada como meio de se adequar a qualidade de ensino a padrões estabelecidos por agentes externos. Essa ênfase na avaliação externa recebeu críticas de muitos educadores, para quem a qualidade educacional está vinculada a um esforço para construir-se coletivamente um projeto político pedagógico, respeitando a autonomia, participação, cultura e identidade escolar. (FONSECA, 2009)

No percurso do sistema educativo no Brasil, observamos que a avaliação do ensino superior ganha força e destaque a partir da década de 1980, após a queda do governo militar, como podemos observar na relação dos fatos a seguir.

- 1983 – Institui-se a primeira proposta de Avaliação Institucional nos cursos de graduação: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).
- 1986 a 1992 - Apesar de tentativas para se organizar um processo de avaliação, não se constitui nesse período uma avaliação de caráter nacional.

- 1993 - Institui-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).
- 1995 a 2003 - Desenvolveu-se o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”, e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).
- 2004 - Implantou-se o SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa que considerasse as especificidades das IES do país. (FELIX, 2008; FONSECA, 2007);
 - Institui-se a avaliação de desempenho de estudante (ENADE), que não só seria um indicador de qualidade, como o “Provão”, mas também, possibilitaria ao aluno ter uma visão mais ampla sobre sua instituição e conhecimento relativo a aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006)

Os indicadores de qualidade em qualquer setor podem servir ao propósito de consolidar ou repudiar determinados ideais, devendo-se tomar extremo cuidado com sua utilização. O mais importante antes de medir e comparar para qualificar é entender como funcionará o indicador utilizado, e visualizar com senso crítico para que os propósitos verdadeiros sejam atingidos. Independentemente de ideologias, políticas ou práticas de marketing, os indicadores de qualidade para as IES devem ser transparentes, de fácil interpretação e, principalmente, ajustados à necessidade da medição.

Faltam conceitos fundamentados sobre a qualidade de ensino superior com caráter humanista e social e, sendo assim, a concepção tradicional e conservadora da educação prevalece, utilizando ferramentas de medição de qualidade baseadas em quantificação de elementos tangíveis para a sociedade de consumo. Mede-se qualidade pela quantidade de informações, ficando o papel da escola, reduzido ao de um simples transmissor de conhecimentos de disciplinas tradicionais curriculares. (PARO, 2007)

5.2 PARTICIPAÇÃO DO BRASIL EM PROGRAMAS INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO

O Brasil participa, por meio do INEP, de programas internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visando avaliar alunos entre 15 e 16 anos, no final da escolaridade obrigatória, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. (DICKEL, 2010)

A avaliação no ensino superior ganhou notoriedade através da Lei 9.131 (de 1995), que criou o ENC (Exame Nacional de Cursos), mais conhecido como “Provão”. O Provão se tornou parte da cultura da educação superior, apesar de ter sido muito criticado por parte de acadêmicos e especialistas em educação.

No ano de 2004, institui-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no qual se inclui, dentre outras modalidades, uma abordagem diferente para o exame de cursos, denominado ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Os componentes integrantes do SINAES são:

- AVALIES (Avaliação das Instituições de Educação Superior), composta pelas avaliações interna e externa das instituições;
- ACG (Avaliação dos Cursos de Graduação), que se realiza por comissões criadas especificamente para esse fim;
- ENADE (Avaliação de Desempenho dos Estudantes), realiza-se mediante análise de desempenho dos estudantes ingressos e os concluintes dos cursos selecionados a cada ano. (INEP, 2006). O ENADE analisa competências e habilidades básicas das áreas, conhecimentos de conteúdos básicos e profissionalizantes, verificando também as questões transdisciplinares, englobando conhecimentos gerais. (LIMANA; BRITO, 2006).

PROVÃO - De acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), criou-se o ENADE para suprir deficiências do Provão. Através de uma análise comparativa entre os dois processos avaliativos, os autores apresentam seis principais críticas ao Provão: o Provão não se articulou com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior; impôs-se sem a participação das instituições a serem

avaliadas, da sociedade e da comunidade acadêmica; enfatizou competências finais específicas de cada área de conhecimento e concentrou-se no desempenho dos alunos, em detrimento do valor agregado gerado pelo curso no decorrer do tempo; não se mantém como indicador de qualidade, pois seus instrumentos não foram pensados para garantir comparabilidade, contribuindo para gerar resultados instáveis; custo total muito alto em relação a todos os gastos envolvidos no processo, constatando-se a inviabilidade de realização no decorrer dos próximos anos; e, por fim, concentrou seus esforços nos aspectos regulatórios da política, confundindo os conceitos de avaliação e regulação.

As IES deveriam utilizar os resultados do processo de avaliação para o direcionamento de ações voltadas para a melhoria do ensino, principalmente no tocante a serviços e métodos por elas gerados.

Há que se ressaltar que os estudos sobre qualidade remetem à avaliação, porém, instrumentos usados nesse processo tendem a relacionar qualidade a dados quantitativos. Para alguns estudiosos, a avaliação implica um “empreendimento ético e político” e não pode ser desvinculada da questão “qualidade na educação”. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995)

A avaliação não se limita somente às relações entre docentes e estudantes, ela adquiriu centralidade, referindo-se na área educacional tanto ao campo institucional, como a sistemas e políticas. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 61-62)

Chaves (2001) indica que mudanças mais significativas em relação à avaliação da aprendizagem do aluno no ensino superior dificilmente acontecerão por meio de ações individuais isoladas, desvinculadas de um projeto pedagógico curricular, compartilhado e participativo, que favoreça a reflexão conjunta e que considere o papel que o contexto social exerce sobre a função que a universidade tem na formação profissional e os riscos de, por meio da avaliação, legitimarem-se processos de exclusão e discriminação.

Não podemos confundir avaliação do aluno para aprovação numa determinada disciplina com aprovação do aluno nos processos de avaliação de curso ou instituição, que, de qualquer forma, acabam se misturando e resultando em situações delicadas para o avaliador, porém, com consequências diferentes. Depresbiteris (1999, p. 21) afirma que “Além da diversificação necessária em termos

de instrumentos e técnicas de avaliação é preciso zelar pela significância do que será avaliado e pela determinação e explicitação de critérios”.

Essa afirmação demonstra a preocupação em respeitar a clareza do processo avaliativo e determinar quais indicadores serão representativos do conceito a se considerar na avaliação.

A avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional. [...] O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana. (SANT'ANNA, 1995, p. 7)

5.3 ESTATÍSTICAS, INOVAÇÕES EDUCACIONAIS E MODELOS INTERNACIONAIS DE ENSINO

O MEC coleta informações através das instituições de ensino, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística baseia-se no domicílio como unidade de coleta, e o Ministério do Trabalho concentra-se nos estabelecimentos de ensino, neste caso, considerados como empresa. Cada uma dessas instituições coleta e consolida as estatísticas, de acordo com a unidade de coleta de interesse, portanto, os dados gerados não apresentam resultados coincidentes. (ROSEMBERG, 2001)

Os principais indicadores educacionais do país revelam erros nas estatísticas oficiais do Ministério da Educação que levam a distorções nas políticas educacionais. Ao contrário do que se apregoa, verifica-se que o brasileiro faz um esforço enorme para se educar. A análise dos indicadores de desempenho, comparados aos de alguns países, sugere que o Brasil não tem como competir num mundo onde a internacionalização do capital e da tecnologia é cada vez mais acentuada. (RIBEIRO, 1991, p.37)

Assim, vemos a preocupação com os indicadores de desempenho para a educação brasileira, destacando a ineficácia da utilização deturpada de dados estatísticos e sua comparação com dados internacionais.

Uma condição para que a qualidade possa ser recuperada é o abandono das comparações quantitativas com outros países, especialmente os hispano-americanos, que têm sido evocadas para justificar planos de educação e programas de governo. De que adianta dizer que 20% dos jovens de 18 a 24 anos da Bolívia estão no ensino superior? Quem deseja tomar esse país como parâmetro para o desenvolvimento brasileiro? Ou qualquer outro país da região? Tola emulação! Aliás, para que comparar apenas estatísticas educacionais, como se elas tivessem valor em si mesmas? (CUNHA, 2004, p. 814)

Implantar aqui o que dá resultados lá fora parece um esforço de inovação educacional para tentar a modernização. Porém, há que se pensar nessa realidade

e examiná-la, pois nem toda prática de outros países serve para o Brasil. A visão clássica de transplantação cultural deve ser revista, pois dá grande ênfase ao ato de simplesmente importar algo que é julgado bom em determinado momento para solucionar eventuais impasses. No entanto, num contexto cultural mais amplo, esses efeitos não são muito enfatizados. Por exemplo, a importação de modelos impede a geração de soluções para a realidade brasileira, além de condicionar os educadores a esperarem sempre o que virá como sendo uma solução mágica do que deu certo em outra realidade muito diversa daquela vivenciada no Brasil. (GARCIA, 1980)

Referindo-se à Educação Superior, diz Dias Sobrinho:

O que hoje predomina não é tanto aquele modelo que teve sua origem histórica na Europa medieval e depois se espalhou para o mundo todo. Agora, o modelo que prevalece é o dos Estados Unidos da América, em grande parte explicado pela importância das novas tecnologias e pela globalização econômica. Com efeito, os Estados Unidos têm uma incontestável liderança tecnológica e econômica no mundo, dois fatores que impulsionam o estreitamento funcional da educação superior com a indústria e a economia globalizada. Seu modelo de educação superior já de algum tempo esteve voltado a essa concepção de mundo cujo desenvolvimento se assenta na tecnologia e no crescimento. Daí que nestes tempos de globalização econômica o modelo estado-unidense de educação superior tenha também se globalizado. (2005, p.66)

Referindo-se à reflexão, interpretação e geração de senso crítico sobre a modernização da educação, seguem importantes considerações de Ferreti, em defesa da possibilidade de criação de modelo próprio para a modernização do ensino.

A submissão acrítica a um processo de modernização educacional pode impedir ou, pelo menos, dificultar o surgimento endógeno de inovações pedagógicas, reforçando a dependência (interna e externa). Há, pois, necessidade premente de que os educadores brasileiros se lancem à produção ou à assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico. Isso significa aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional para gerar mudanças que não sejam simples expressões de modernidade. (FERRETI, 1980, p.80)

Ferrero reforça o pensamento sobre a preservação da identidade nacional e das características da cultura regional sobre a imposição de medidas advindas de obrigações com organismos internacionais.

O que certamente não devemos fazer é aplicar cegamente as receitas dos organismos internacionais, aqueles que atuam como se soubessem tudo de antemão, que ignoram as diferenças culturais, que sugerem escolas mistas no Afeganistão e asseguram que os 300 dias efetivos de aula declaradas vão coincidir, no México, com um calendário ideal que faz abstração das festividades locais e das emendas dos feriados nacionais. (FERRERO, 2005, p.06)

No que se refere ao sistema de avaliação, alguns segmentos educacionais encaram-no como processo de mudança e melhoria contínua para se determinar a qualidade do ensino superior.

Por seguir um modelo internacional de educação, o Brasil encontra dificuldades nas comparações, principalmente pelas diversidades entre países desenvolvidos e os “em desenvolvimento”. Dessa forma, seria impróprio comparar estatísticas educacionais do Brasil com as de outros países. Na realidade, as estatísticas brasileiras necessitam ser aplicadas intencionalmente ao presente para se possa alcançar objetivos desejáveis para um futuro urgente, e esses dados gerados devem ser interpretados claramente, sem atenderem especialmente a interesses políticos, a fim de levarem ao equacionamento correto dos problemas educacionais.

Adolfo Strubin (2010) aborda o difícil tema da avaliação no Ensino Superior como forma de medição da qualidade educacional ofertada pelas instituições e equalizada pelos governos no que tange a educação. Além disso, Strubin ainda enfatiza a necessidade de se criar uma medição global, que permita aos recém-formados atuar na sua profissão em diversos países.

Segundo o autor, a atividade especializada com que se chega a estabelecer a qualidade da educação universitária é a avaliação. A noção de qualidade ainda é algo difícil de definir, revela. Porém, é algo que existe e tem sua necessidade por engendrar a força que permeia instituições de renome ou aquelas em que o contingente é tão grande que acaba se tornando difícil avaliar o ensino ofertado aos educandos.

A qualidade torna-se então, como determina o autor, a identidade das instituições mediante sua atividade social. Esta é uma característica intransferível, já que a universidade passa a ser reconhecida pura e simplesmente por seu nome e o significado que dele se extrai a partir do que é sabido a seu respeito. Mesmo em universidades do mesmo gênero, seguindo um mesmo modelo, cada qual tem sua própria identidade e sua intransferível carga de sentido em relação às demais.

O autor diz, ainda, que um dos grandes problemas é diferenciar qualidade de quantidade, já que são aspectos em opostos extremos. A avaliação da qualidade geralmente é reduzida à leitura de dados quantitativos oriundos da matemática e da estatística. No entanto, a qualidade permeia muitos outros campos dos quais a quantificação nem sequer se aproxima.

É possível vincular a qualidade à quantidade por meio das medições realizadas nas avaliações. Neste caso, seria gerada uma complexa rede que Strubin denomina como algébrica, na qual seria equacionada a definição de certa qualidade. Mas, o grande mote da questão é o confronto entre qualidade e quantidade que surge justamente no momento em que se deseja compreender o contexto de um fenômeno social de modo holístico. Nesse momento, há a necessidade de uma oposição dialética em que ocorra a reintegração entre qualidade e quantidade para que o produto resultante seja um conhecimento confiável, que sirva como base para ações a serem desenvolvidas.

Adolfo Strubin revela ainda que há um desdobramento no conceito de qualidade. Segundo ele, existe a “qualidade adjetiva”, na qual o objeto de análise é comparado em diversos graus de conformidade com um modelo padrão, previamente estabelecido. Outra abordagem seria a “qualidade substantiva”, na qual a análise seria realizada considerando uma comparação com o passado que prestigia a dinâmica social das instituições em um ranking de intensidade referenciado na experiência da instituição, com uma escala mais conceitual que numérica.

A qualidade é um tema que, segundo Strubin, voltou à tona. Da mesma maneira que alguns docentes dividem sua disciplina para melhor ensinar, o autor defende que essa é uma forma de explorar melhor a utilidade da avaliação, subdividindo-a em duas estruturas menores (nível analítico e nível da cultura), com cada aspecto sendo avaliado em separado. Tal olhar advém de enfoques administrativos, como se pode observar historicamente no modelo toyotista industrial, baseado no trabalho em equipes, ou no fordismo, com cada qual responsável por uma parte específica da linha de montagem.

O modelo atual norteador da prática funcional das universidades públicas ou privadas é pautado na competição internacional, sempre desejando superar outras instituições de renome. A origem desse modelo, quando forjado para o ensino superior público advém de pontos divergentes. Como exemplo temos o modelo Francês, baseado no estado, com faculdades homogêneas em nível nacional, as cátedras e os títulos profissionais tutelados pelo Ministério da Educação; na Inglaterra e Escócia a administração universitária fica a cargo da comunidade, e na Alemanha, foi criada a terceira variante moderna que estrutura a universidade em torno da investigação científica como diferencial.

Na América Latina houve proliferação de inúmeros cursos, com expansão significativa na oferta em número de vagas e poucos docentes para atender esse grande contingente. Nessa situação o ensino superior perde sua identidade e a qualidade torna-se função de números. Esses estudantes universitários não podem contar com assistência individual por parte do professor, que atende centenas de alunos, de salas, cursos e até de instituições diferentes, em muitos casos, gerando uma queda de qualidade no sistema.

Em alguns países da Europa, de acordo com Strubin (p.75), isso ocorreu em sentido inverso: “os acadêmicos convenceram a opinião pública e os governos, que restringiram o ingresso e selecionaram os mais capacitados para garantir que os resultados se mantivessem como antes [...]”. O governo foi forçado a abrir novas vagas. Tal atitude engendrou protestos devido à falta de instalações, recursos materiais e humanos para ensinar e o resultado foi tensão entre a população, lutas e frustrações. O governo concluiu que era impossível alcançar a excelência na qualidade se realmente houvesse massificação no ingresso de novos estudantes universitários, o sistema não teria como continuar prezando pelo mesmo tipo de serviço e qualidade.

Nos Estados Unidos, o sistema de garantia da qualidade no ensino superior, bem como os processos de abertura de cursos, oferta de vagas e sistemas de controle acontecem com a mínima participação do poder público direto.

A análise da constituição da universidade no sentido que abrange a sua dinâmica social, sua identidade imbuída da sua história no contexto da comunidade, sua missão e objetivos e seu potencial são fatores que merecem destaque, segundo Strubin, na avaliação da qualidade em relação àqueles dados advindos dos números resultantes de uma tabela de performances, como ocorre com a avaliação quantitativa, tão comum. Este autor revela que toda avaliação universitária está infundida pela experiência dos colegas já habituados a formular, desenvolver e submeter sua tese àqueles que sabem mais, desde a graduação até a pós-graduação.

A liberdade de criar estabelecimentos educacionais em alguns países da América Latina é assegurada legalmente por regime de ordem pública. Strubin relata que para aprovação, os cursos passam por trâmites legais com denominações técnico-jurídicas como: autorização, reconhecimento, certificação, habilitação, titulação, credenciamento e validação, que constituem requisitos necessários para

que a instituição atue. Todo esse conjunto de dispositivos legais Strubin denomina de “mecanismo nacional de garantia pública de qualidade”. Além disso, há sistemas de avaliação do governo federal de alguns países que realizam avaliações, o que o autor considera como “ferramentas ambivalentes e ambíguas” no início ou no término do curso, visando criar um parâmetro de comparação entre os dois períodos em diversas instituições. Na América Latina, essas avaliações em início e término do curso, bem como as demais avaliações da qualidade do ensino são realizadas e analisadas por órgãos públicos.

O autor levanta uma questão relevante relacionada à validação dos cursos realizados em outros países (p. 84). De acordo com ele, a acreditação de um curso poderia ser válida para o mundo todo, resultando numa troca comercial. Para que esse sonho pudesse dar resultado positivo, seria necessário que existisse uma convenção acerca da qualidade na educação superior que valesse para todos os países. Dessa maneira, nenhum país ficaria defasado em relação aos demais em determinado curso superior. Todos os profissionais poderiam atuar sua área mundo afora, prestando serviço onde fossem requisitados.

Os critérios internacionais devem permitir o pluralismo das opções acadêmicas e curriculares, dentro de certos limites. As práticas avaliativas devem ser formativas em si mesmas, argumenta ele, “propiciando a participação ampla das comunidades e empregando pessoal de diversos países”. (p. 88) Tais atitudes permitiriam maior fluidez e reconhecimento mútuo de títulos entre as nações, o que significaria mais pessoas aptas a exercer funções em locais do mundo onde possam encontrar campo de atuação, realização pessoal, profissional e, conseqüentemente, prosperidade. (Strubin, 2010)

De acordo com os textos pesquisados, os países desenvolvidos estão em outro patamar em relação à educação, ou seja, possuem uma educação já estruturada. Portanto, implantar alternativas de modelos internacionais na educação brasileira torna-se realmente um grande desafio, principalmente no que tange às condições históricas do Brasil acerca da questão. Por outro lado, quando se baseia nesses modelos, com o intento de efetivá-los de acordo com a realidade de país em desenvolvimento, como se encaixa o Brasil, aí então, pode-se vislumbrar outros objetivos para enfrentamento da questão.

Em 1993, a UNESCO instituiu uma Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e, mais tarde, elaborou um relatório de 288 páginas

divididas em nove capítulos. A presidência dessa comissão ficou a cargo de Jacques Delors (2001). O documento final apresenta a educação como um trunfo que a humanidade pode utilizar na construção de ideais de paz, liberdade e justiça social. O pensamento e a atenção estão voltados, em primeira instância, aos jovens e às mulheres, e o documento recebe o título de **Educação: um tesouro a descobrir**.

O relatório considera que, entre tantas outras coisas, “a educação é um bem coletivo que deve ser acessível a todos”, e destaca que a política da educação deve “[...] iluminar o futuro por uma visão a longo prazo”, tratando o tema da garantia da qualidade da educação com a interposição da necessidade de elaborarem normas globais com respectivos meios de controle.

De maneira geral, a maioria dos estudiosos sobre a Educação não aceita a ideia de atribuir rótulo ao sistema de ensino, pois classificá-lo como produto implica em aceitar tratar-se de sistema estanque, padronizado, que não respeita as diferenças socioeconômicas e culturais.

Os Neoliberais argumentam que a educação é um processo e, como tal, resultará num produto. O bom resultado desse produto dependeria de um processo consistente que deveria produzir efetivamente educação de qualidade.

Para os humanistas, encarar a educação como um produto é sucumbir à lógica mercantilista, considerá-la como um processo ou como um serviço também não impede essa associação. Alguns a tratam como um objeto ou como algo intangível sob o ponto de vista pragmático, lembrando que a lógica que norteia seu entendimento pelo caráter humanista parte da premissa de que se trata de um bem público e gratuito, de acesso irrestrito, a ser utilizado para o bem da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a predominância mundial do capitalismo e as políticas públicas vigentes em nosso país, não existe perspectiva de curto ou médio prazo que garanta o acesso à educação superior de qualidade em igualdade de condições a todos os cidadãos brasileiros indistintivamente.

Esse retrato não traz mudanças significativas em relação a situações extemporâneas, podendo-se concluir que a supremacia tecnológica (fonte de acumulação de capital na atualidade) está segura nas mãos dos que conduzem o processo hegemônico, restando às nações menos desenvolvidas a implementação da educação de qualidade somente para garantir a continuidade desse sistema, associando a qualidade educacional unicamente às necessidades do mercado, em dose e ritmo convenientes a este sistema.

Enquanto a educação servir a propósitos eleitoreiros e for dependente de ações políticas, continuaremos, como nos tempos de outrora, oferecendo educação de qualidade a poucos. Investindo timidamente em pesquisas, algumas de utilidade duvidosa (casos de P&D, sem interesse à sociedade) e cursos de extensão que atendem à subserviência do capital estrangeiro (alguns cursos específicos com foco em atividades efêmeras) .

Dependerá das ações do Estado em relação aos interesses da Nação, como (e se) serão atendidos os anseios internacionais caso sejam prestigiados em detrimento da real necessidade nacional. É com transparência e ampla discussão, sem contrair cegueira proveniente de exacerbação radical, que poderá ser revelada primeiramente qual reforma pode ser aplicada ao sistema, gerando uma nova personificação do Estado que, em segunda etapa, poderá dar à educação o benefício da LIBERDADE de trabalhar com métodos e lógicas emanados de seu próprio desenvolvimento científico e com os indicadores de desempenho que surgirem de seu próprio sistema avaliativo se houver pertinência.

Os textos pesquisados refletem consequências da historicidade, efeito de políticas públicas, reflexos da pluralidade da globalização e a interferência de outros fenômenos que afetaram e afetam o sistema de educação superior contemporâneo, apontando discrepâncias entre o que poderia ser considerado “qualidade”, com pontos de vista que assumem conotações tendenciosas, dependem de interesses,

ou seja, os mesmos fatores que determinam o conceito qualidade podem ser distorcidos em prol de interesses predefinidos que buscam determinar qualidade para interpor fatores como:

- Currículo mínimo;
- Questões de caráter humanista;
- Interferências do poder econômico, hegemônico e neoliberal;
- Relações com o mercado de trabalho;
- A tríade ensino, pesquisa e extensão;
- A meritocracia;
- Os sistemas de acreditação.

Ao utilizar indicadores, índices e valores para qualificar a educação superior, deve-se cuidar para alinhá-los com parâmetros oriundos da formação de uma consciência coletiva apurada sobre o assunto, e não simplesmente aceitar a imposição proveniente de políticas públicas e privadas utilizadas para construção de um sistema para mensuração do conhecimento. Para analisar alguns fatores e utilizá-los na aferição do quesito qualidade, muitas vezes a essência do que se busca preservar pode estar sendo sobrepujada pelo foco em determinados índices estabelecidos a partir de interesses políticos que, ao mensurar a qualidade na educação superior, pode não refletir a realidade.

Alguns exemplos para ilustrar essa problemática podem ser citados:

- a) Em situações especiais, o índice de evasão escolar pode ser considerado indicador de má qualidade de ensino (quando o curso é considerado ruim e com uma baixa relação candidato/vaga, acabando por atrair candidatos menos preparados com conseqüente desistência ou mudança para outra instituição ou curso de melhor prestígio, assim que viável), porém em situações em que a evasão está associada à falta de recursos financeiros para frequentar as aulas, esse índice perde essa conotação. Na meritocracia, por exemplo, esse é um índice (evasão escolar) utilizado na esfera pública e que, na maioria dos casos, o professor não pode controlar, pois não tem condições de suprir a ausência do Estado na questão do transporte, mas poderá ser penalizado por esse índice em um processo que o considere válido.

- b) Alunos de excelentes escolas não são necessariamente sinônimos de excelentes seres humanos e nem sequer asseguram a sua excelência profissional;
- c) Profissionais formados em escolas de reputação duvidosa em relação à qualidade de ensino podem ser excelentes seres humanos e primorosos profissionais;
- d) A assiduidade de um professor pode ser considerada como atributo de valor para sua evolução funcional, entretanto, existe a necessidade de cumprimento de um número de horas/aulas, sem as quais a carga horária da disciplina do curso não é satisfeita, ou seja, mesmo se ele não for assíduo terá (em tese) que repor as aulas, satisfazendo o critério estabelecido em qualquer caso, perdendo o efeito desse indicador .
- e) A infraestrutura mínima adequada ajuda a maximizar lucros e é um ótimo indicador da relação de investimento de capital e retorno, porém, como indicador de qualidade para o Estado, o custo de investimento/aluno no que diz respeito à infraestrutura não deveria ser considerado, pois laboratórios dispendiosos são necessidade para alguns cursos em diversas especialidades e deverão atender a amplitude de formação que a sociedade necessita, independente do custo investido. Uma consequência imediata dessa prática é a proliferação contemporânea dos cursos de gestão nas IES públicas e privadas em diversas especialidades.

Segundo Dias Sobrinho e Goergen (2006), uma das finalidades mais importantes da educação superior é formar cidadãos para a vida em sociedade. Os autores enfatizam a duplicidade do conceito de comprometimento social, sendo que de um lado se exige das Universidades excelência nos campos do conhecimento, mas, também, de modo inseparável a resolução de problemas urgentes de vários setores da sociedade.

Dias Sobrinho e Goergen (2006) reconhecem que o desenvolvimento científico e tecnológico é imprescindível para inserção de nações em desenvolvimento no mundo contemporâneo e para que se possa vencer barreiras socioculturais e econômicas. No mundo globalizado, onde prevalecem o mercantilismo e o individualismo, a Universidade deve voltar-se para valores como

sociabilidade, solidariedade e cooperação. Os autores não dissociam progressos materiais de obras e produtos das Universidades e apontam a necessidade de essas obras e produtos produzidos na Universidade se tornarem progressos materiais. Sobre isso, afirmam que os conhecimentos que conduzem às riquezas materiais também devem produzir melhoria do ser humano e desenvolvimento da sociedade e de seu patrimônio científico e cultural.

O comprometimento social da Universidade no que tange aos requisitos da qualidade e ao seu comprometimento com a formação do ser humano é enfatizado pelos autores, que demonstram grande preocupação e atribuem importância enfática à preservação de valores sociais de caráter ético, moral e humanistas em geral, que devem permear as relações da Educação em seu sentido mais amplo. Com tantos sentidos a conceber para aquilatar a qualidade da Educação Superior com a perspectiva humanista e social, seria prudente estabelecer indicadores comprometidos com essa linha. Entretanto, poderiam soar estranhas algumas associações desse gênero, como por exemplo:

- Baixos índices de criminalidade entre pessoas com formação superior - Esse índice poderia ser comparado em diferentes etnias ou classes sociais, gerando problemas relativos a preconceitos, além de apregoar que o mais estudado realmente é mais tolerante, trazendo um desconforto perverso às pessoas do bem que não tiveram a oportunidade de estudo;
- Número de pesquisas voltadas para o bem-estar social - Não há garantias de que não enveredem pela lógica do capital;
- Conteúdo programático de cursos superiores com ênfase em preservação ambiental - Difícil de quantificar e interrelacionar com ações efetivas;
- Taxa de estabilização da densidade demográfica - Esse índice precisa primeiro ser entendido como necessário ao bem-estar da sociedade contemporânea e ao meio ambiente, mas pode ser considerado por ideologias de credo como contrários a princípios cristãos;
- Taxa de utilização de transporte coletivo e de energias renováveis - A utilização do transporte coletivo pode não ser feita por opção e sim por necessidade, a maioria das fontes de energias renováveis ainda estão indisponíveis aos pobres;

- Volume de lixo reciclado e devidamente descartado - Requer regulação/fiscalização, e talvez seja difícil definir entre o que seria mais racional e adequado, pois temos que pensar na tendência da reutilização de materiais, gerando menos resíduos, e sua estreita ligação com interesses comerciais;
- Taxa de reutilização de recipientes e vasilhames em geral - Pode ser uma prática perigosa e danosa ao meio ambiente por questões poluentes pelo processo de higienização, aplicada em casos específicos;
- Índice de cordialidade e integração entre semelhantes - Difícil de mensurar e de estabelecer parâmetros fidedignos de sua origem.

Em todas as projeções haveria associações com a taxa de escolarização bruta para que surtisse algum efeito lógico, porém, no cerne dessa questão está o fato de que na origem filosófica do humanismo ele tende a questionar a si próprio e permite os ganhos de capital ante a necessidade, sem interpor uma fronteira bem definida entre a mais valia sub-existencialista e a que admite a acumulação monetária.

A construção de sociedades democráticas e desenvolvidas, mencionadas por Dias Sobrinho e Goergen (2006, p. 38), como uma das missões da educação superior também prevê a potencialidade da geração do progresso econômico e o respeito à pluralidade de expressões e projetos sócio-culturais.

Todos os textos consultados neste estudo refletem a complexidade das discussões sobre qualidade; os conceitos e práticas são envolvidos em interesses e ideologias, isto é, não são neutros, pois favorecem a determinados setores sociais em detrimento de outros.

Nesse sentido, torna-se prudente buscar as teorias convergentes, atendendo a exigências comuns e questões previstas em diferentes perspectivas analisadas. Como exemplo, pode-se considerar que a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma atividade, independentemente de ser ou não exercida para satisfazer o mercado, deve sim cumprir um currículo mínimo, permitindo, com menor nível de incerteza, prever uma boa formação em determinada área das ciências.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 182), a avaliação deve ter foco na formação de cidadãos, no aprofundamento dos valores democráticos da vida social, na elevação

material e espiritual da sociedade. A aproximação do sentido de conforto material da sociedade não implica em adesão ao sentido neoliberal. Sob a ótica desse pesquisador, o ganho de capital deve ser da sociedade e deve retornar à sociedade em forma de melhorias, resultando em melhor qualidade de vida a todos.

Nesse sentido um bom indicador de qualidade, para satisfazer a quaisquer perspectivas, seria o número de vagas públicas em Instituições de Ensino Superior pela quantidade de cidadãos em idade de ingresso nesse nível de ensino. O problema começa em seguida, com o neoliberalismo à frente das políticas públicas para educação, quando se podem estender as vagas “públicas” através de entidades privadas, como no caso do PROUNI e volta o antagonismo pela sistemática do processo se dar pela lógica do mercado ou “quase mercado”.

Entre tantos aspectos a considerar, e retomando o conceito que justifica a estruturação da educação superior como formação de cidadãos, Goergen (1998) afirma:

A partir do início da modernidade, a ciência foi definida como o caminho privilegiado e mais seguro de acesso à realidade. O proceder científico facultaria ao homem desvendar os mistérios das incontroláveis forças ocultas que lhe impunham tanto medo. O homem disporia, afinal, de um instrumento que o tornaria verdadeiro senhor da criação. A ciência começou a ser vista, desde então, como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso. (GOERGEN, 1998, p. 1)

A partir do estudo realizado observam-se preocupações com conceitos como: Educar para quê? Para a vida em sociedade? Para tornar-se senhor da criação? Para desenvolvimento econômico ou social? Para permitir a movimentação transfronteiriça de mão de obra qualificada?

Seguramente serão necessários novos estudos sobre assunto, dissecando a origem dos indicadores da qualidade para a educação superior internacional e brasileira. Outras pesquisas relevantes a partir deste estudo poderiam focar a mesma problemática com objetivo de verificar seu alinhamento com questões ambientais.

Outro estudo desafiador para a dimensão que assume a qualidade no ensino superior poderia ser proposto a partir de uma visão antropológica, ou que pudesse considerar a questão de como os estudantes do ensino superior entendem a relação entre qualidade e sustentabilidade. Como se vê, a questão da qualidade é muito complexa e tem a ver com distintas cosmovisões em disputa na sociedade e na

educação. Assim, são inúmeras as possibilidades de novos estudos. Avançamos aqui algumas discussões, mas o campo continua aberto e desafiante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Tatiane Maria. **O lugar da arte na educação superior:** conflitos e utopia. 2010. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2010.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior:** Estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- APPEL, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. ver. atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização:** período 1994-2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BITTENCOURT, H. R. et al. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, p. 247-262, 2008.
- BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova.** Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- BORGES, M. E. N.; FERREIRA, M. A. T.; NEVES, J. T. R.A. Experiência do Núcleo de Informação Tecnológica e Gerencial da UFMG. In: **UNIVERSIDADE e indústria:** perspectivas da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BOTELHO, A.J. Da utopia tecnológica à política científica e tecnológica: o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (1947-1967). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 39, p.139-154, 1999.
- BRASIL registra menos patentes do que Toyota sozinha. **Jornal Brasil Econômico**, 09 fev. 2010, p. 14.
- BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74.** Brasília, DF: MEC, 1971. p.15-16
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Lei_organica.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.
- BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** 14 ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

- CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation**: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.
- CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSONI, M. C. (Org.), **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 149-163.
- CRES (CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR), Cartagena de Índias, Colômbia, 2008. **Declaração CRES 2008**. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=16&Itemid=964&lang=br>. Acesso em 30 out. 2010 .
- CONFERÊNCIAS do Fórum Brasil de Educação. Encontros Nacionais e Regionais do Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133975por.pdf> >. Acesso em: 1 nov. 2010.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 88, p. 677-701, 2004. Número especial.
- CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Uma aliança pelo conhecimento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 jun. 2002.
- CULLEN, B. Performance Indicators in UK Higher Education: Progress and Prospects. **International Journal of Institutional Management in Higher Education**, v. 11, n. 2, p.171, 1987.
- CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1981.
- CUNHA, L. A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior**. In: vários autores. *Conferências do Fórum Brasil de Educação*. Brasília: CNE/UNESCO, 2004.
- CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et. al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. In: SOUZA, E. C. B. **Técnicas e Instrumentos de Avaliação**. Curso de avaliação e educação continuada em avaliação institucional à distância. 2 ed. Brasília: UnB, 1999.
- DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo, Cortez, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J.; GOERGEN, P. L. Compromiso Social de la Educación Superior. In: TRES, Joaquín; SANYAL, Bikas C.; LOPEZ-SEGRERA, Francisco

- (Eds.). **La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está em juego?** Madrid, Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.
- DIAS SOBRINHO, José. Acreditación de la educación superior em América Latina y el Caribe. In: TRES, Joaquín; SANYAL, Bikas C.; LOPEZ-SEGRERA, Francisco (Eds.). **La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está em juego?** Madrid, Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.
- DIAS SOBRINHO, José. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.** Caracas: UNESCO/IESALC, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DIAS SOBRINHO, José. Políticas de avaliação, reforma do Estado e da educação superior. In: ZAINKO, Maria Amélia; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003. Coleção Educação: gestão e política.
- DICKEL, Adriana . O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 20, p. 201-228, 2010.
- DURHAM, Eunice R. Educação Superior, Pública e Privada (1808-2000). Em BROCK, C. ; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os desafios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.
- EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo.** 11 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FELIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação:** efeitos no Brasil e Portugal. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- FERNANDES, M. C. S.G.; PAPA, P. R. M.; **Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno:** concepções multidimensionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. 28. Reunião Anual da ANPED: trabalhos e pôsteres. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 20 nov.2010
- FERNANDES, R. et. al. **Avaliação de cursos na educação superior:** a função e a mecânica do conceito preliminar de curso. Serie Documental, Brasília, DF, n. 32, p. 5-18, 2009.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 76, v. 28, p. 333-355, set. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- FERRERO, Emilia Tradução: Débora Donofrio. México, jan./mar. 2005. Disponível em: <www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/emilia_ferrero>. Acesso em: 30 nov. 2011.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E (coord). **Inovação educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980. p.55-82.

FONSECA, D. G. F. **Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA**. 182 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FRAUCHES, C.C. A Livre Iniciativa e Reforma Universitária Brasileira. Disponível em: < <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a8.htm>> A Livre Iniciativa e Reforma Universitária Brasileira, 2004. Acesso em: 13 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Walter E. (Coord). **Inovação educacional no Brasil. Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.32, 2005.

GINKEL, H. J. A.; DIAS M. A. Retos institucionales y políticos de la acreditación em el ámbito internacional. In: Global University Network for innovation – GUNI. **La educación superior en el mundo 2007**. Acreditación para la garantía de la calidad: Qué está em juego? Madri. Mundi, 2007.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

GOERGEN, Pedro. **Educação Superior e Responsabilidade Social**: do discurso à Ação. 2008. Disponível em: <<http://www.robertoreyna.com/puertaES/CRES%20PDF/CONTRIBUCIONES%20A%20LOS%20DOCUMENTOS%20BASICOS/TEMA%20III/Pedro%20Goergen.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

GOMES, P. J. P. A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. **Cadernos BAD2**, p.7, 2004.

Haidar. M. L. Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. In:

INEP (Brasil). **Exame Nacional de Cursos**: Enade 2005: resumo técnico. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006.

INEP (BRASIL). **SINAES**: da concepção à regulamentação. 2 ed., Brasília, DF: INEP, 2004.

INEP (BRASIL). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2006.

- LAMARRA, N. F. **Universidad, sociedad e innovación**: una perspectiva internacional. Caseros: Univ. Nacional de Tres de Febrero, 2009, p. 602.
- LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. Brasília: Brasília, 1974.
- LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. de. O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, Dilvo I.; LIMANA, A.; BRITO, Márcia Regina F. de. (orgs). **ENADE**: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, v. 02).
- MACEDO, S. G.; VERDINELLI, Miguel Angel; TARNOWSKI, Washington Luiz. Análise das relações entre os resultados da avaliação interna e externa dos cursos de Graduação. In: Pedro Antônio de Melo; Nelson Colossi. (Org.). **Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade**. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2004.
- MANCINI, Euclides André. A Universidade em Questão: O conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital. In: **Revista Filosofazer**, n.14, p. 07-10, Passo Fundo: Berthier, 1999.
- MARCOVITCH, Jacques. **Administração em ciência e tecnologia**. São Paulo: Edgard Blucher, 1983.
- MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.) **Infância, Educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56.
- MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** 17(3) 2002, p. 04-06.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação. **Educação**, 2011, v. 34 n. 1, p. 75-85. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118, p. 89-118.
- MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. "Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>>. Acesso em: 29 nov. 2011.
- MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 74, p.58-71, dez. 2001.
- MOISÉS, Leyla Perrone. Para Que Servem as Humanidades. **Folha de S. Paulo**, 30 jun 2002.
- MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001, p.6.
- NADAI, Elza. O projeto republicano de educação superior e a Universidade de São Paulo. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.8, n.2, p.143-156, jul./dez. 1982.
- NEVES, Erivaldo. F. **História Regional e Local: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade**. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002. Salvador.

NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: _____ **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papeis e Cópias, 1997.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira**. 1999.

O CÓDIGO DE HAMURABI. Biblioteca Virtual de Direitos humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, 2012. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/codigo-de-hamurabi.html>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – **Cadernos de Formação** – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p.49-607-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PELTASON, Jack. A universidade no século XXI — defendendo a torre de marfim. In: **Administração universitária em época de crise**; perspectivas para o ano 2000. p.30-31, Salvador, Gráfica Universitária da UFBA, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRELLA, R. Une autre mondialisation. In: HOUTART, F. ; POLET, F. (dirs.). **Une autre Davos**: mondialisation des résistances et des luttes. Paris: L’Harmattan, 1999. p.76-84.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.439-452, jul. 2009.

QUALIDADE conceito e definição. Disponível em: <http://www.qualidade.eng.br/artigos_qualidade_conceito.htm>. Acesso em 15 nov. 2010.

RAMOS, Fábio Pestana. “A constituição afetiva da infância e da família no período colonial. O nascimento da profissão docente no Brasil” In: ALMEIDA, Jane Soares de (org.). **Profissão docente e cultura escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004, p.13-40.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 20 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - (Coleção Memória da Educação).

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados** [IEA/USP], São Paulo, v.5, n.12; p.7-22, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e relações de gênero... Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, 2001, p.47-68.

ROSSATO, Ricardo. A Universalização do Ensino Superior (1950-2000). **Educação Brasileira**, v.24, n. 48e 49, p 11-34, jan./dez. 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução Sérgio Millet. São Paulo, Bertrand Brasil, 1995.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos**. Petrópolis : Vozes, p.7, 1995.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. 3 edição rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. São Paulo: Nupes/USP, 1994. (Documento de trabalho 5/94).

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. In: _____; BROCK, Colin (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 9-51.

SGUISSARDI, V.; SILVA J. R., J. R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SLACK, N. et al.. **Administração da Produção**. São Paulo: Atlas, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da educação brasileira**. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

STEWART JR., Donald. Habitação popular. **Em Problemas sociais, soluções liberais**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995, pp. 31 - 39.

STUBRIN, Adolfo. **Calidad universitaria**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Buenos Aires: Eudeba, p. 69-90, 2010.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA, F. J. S. O Neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S., OLIVEIRA, M. A. de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-EducaC3A7C3A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 8 maio, 2012.

VELHO, S. Relação Universidade e empresa no Brasil, novos cenários. In: **Humanidades**, Relação Universidade Empresa, Brasília: UnB, 1999.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 291-310, jul./set. 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961), Campinas: Papirus, 1990.