
***Avaliação e democracia:
possibilidades contra-hegemônicas
ao redesenho capitalista das universidades****

Denise Leite**

Em 1993, após o primeiro atentado a bomba ao WTC, no El Mercurio do Chile, Alvin e Heidi Toffler apresentaram um artigo sob o título *A revolução dos ricos*. Argumentavam que os ricos sempre souberam se defender dos pobres mas, na sociedade do conhecimento e da informação, crescia o “risco” de uma revolução dos pobres. Profeticamente, anunciaram que estávamos construindo uma “nova história do futuro” e, para “prever e limitar a guerra”, deveríamos examinar melhor as relações entre os fatos e reconhecer as transformações em curso. Este alerta dos conhecidos autores serve ao propósito de mostrar as dificuldades que temos para conectar fatos e idéias. De outra maneira, o segundo ataque às torres gêmeas que ocorreu em 2001 talvez pudesse ter sido evitado...

A dificuldade em relacionar fatos do presente não ocorre apenas porque carecemos de uma visão histórica mais aprofundada e, sim, porque, igualmente expostos à informação que circula em nível global, estamos todos igualmente expostos às circularidades do capitalismo mundializado. Neste, as relações entre os fatos parecem seguir a curva do círculo ou da elipse: a mesma bactéria que faz a guerra biológica no país rico foi anteriormente vendida aos pobres; na volta do

* Agradeço a revisão e as sugestões do Prof. Dr. Mário Riedl, sociólogo, professor UFRGs e UNICRUZ e pesquisador CNPq/Brasil.

** Doutora em Ciências Humanas. Pesquisador CNPq. Professora Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Brasil.

círculo, ao causar a doença para alguns, traz a riqueza para os laboratórios que vendem antibióticos, aumentando suas cotações na bolsa, da qual só participam os países líderes da sociedade do conhecimento os mais desenvolvidos tecnologicamente. Ou seja, os fatos e suas interrelações se naturalizam, parecem sempre terem sido o que são: inexoráveis. Mas, me pergunto, lembrando os Toffler: teríamos evitado a guerra, após o segundo ataque ao WTC, se tivéssemos antecipado os nexos e as relações possíveis entre os fatos, estando dentro dos fatos, no olho do furacão? Veríamos as circularidades do capitalismo tal como os Toffler o fizeram? No mundo global, na sociedade do conhecimento a “pena ainda seria mais forte que o fuzil”?

Sem querer ver inimigos em toda parte, ou trabalhar na ausência do sujeito latino-americano, mas, me considerando no “olho do furacão”, trago um tema do entorno universitário –a avaliação institucional– que vem seguindo a circularidade capitalista aludida, depositária que é, do pensamento e da ação hegemônica global, entendida esta como uma base de consentimentos com vistas a uma certa ordem social.

Vou analisar a temática a partir de estudos de caso de avaliação institucional de universidades de distintos países¹, desenvolvidos nos últimos anos por meu grupo de pesquisa. Examinou a questão desde o ponto de vista da pedagogia universitária e da inovação. Vou argumentar, como tantos o fizeram, que as relações universidade, estado e sociedade se alteram sob a influência dos processos avaliativos em função do avanço da globalização e de uma certa tendência “imitativa” das nossas sociedades; que, nos casos estudados, as funções do estado, na modalidade de controle e na modalidade de supervisão, constituem um diferencial poderoso nas relações com a universidade sob a mediação da avaliação; que a avaliação, como um *organizador qualificado* por si só, não leva consigo a força da mudança, mas como um *instrumento de controle* pode carregar o redesenho capitalista da universidade; mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, como um *instrumento de construção de conhecimento e de responsabilidade democrática*, pode induzir possibilidades contra-hegemônicas.

Vou centrar minha exposição nos seguintes temas: breve resenha das reformas no contexto da educação superior em três países da América Latina onde surge a avaliação; o redesenho capitalista das universidades; as relações estado e universidade alteradas sob a avaliação; avaliação como possibilidade contra-hegemônica e como instrumento de responsabilidade democrática.

Reformas no contexto da educação superior latino-americana

Sob o discurso da modernização, do controle e diminuição de gastos estatais com vistas à melhoria da qualidade do ensino, erige-se o programa de reformas da

educação superior na maioria dos estados latino-americanos. O discurso das reformas em geral se inicia pela associação da grande imprensa com o estado, patrocinando para a opinião pública uma visão das universidades públicas marcada pela improdutividade, pelo custo excessivo e pela baixa qualidade da formação oferecida.

O país pioneiro no setor de reformas foi o Chile. Pode-se dizer que elas estão em curso desde a Constituição de 1980 (pós-Allende), com centralização na LOCE, Lei Orgânica Constitucional da Educação, de 1990. Sucintamente, como convém ao porte deste texto, pode-se traçar algumas características do processo de modernização educativa chileno (Zuñiga, 2000; Kent 2001; Arocena e Sutz, 2000 e 2001; OECD, 2001):

- diversificação da missão: Universidades (pesquisa e pós-graduação); Institutos Profissionais (carreiras de 4 a 5 anos); Centros de Formação Técnica (carreiras de 2 a 3 anos);
- aumento do número de instituições de ensino superior privadas;
- ampliação do número de matrículas;
- pagamento de matrículas pelos estudantes;
- redução progressiva de recursos para as antigas universidades estatais; financiamento parcial tanto das universidades privadas quanto das públicas; introdução do sistema de fundos concursáveis (FONDECYT, FONDEF, FONDAP); recursos provenientes de quotas estudantis, da venda de serviços e bens;
- re-alocação de recursos –menor aporte para o setor terciário em relação ao demais níveis educativos– em 1998, dos 3,6% do PIB destinados à educação, 0,6 foram para a educação terciária e 2,7 para os demais níveis (Table B4.1, in OECD, 2001);
- diversificação das funções acadêmicas com espaço para cooperação técnica, venda de serviços, consultorias e assessorias;
- diferenciação salarial dos acadêmicos;
- desmonte do antigo sistema público financiado pelo estado;
- avaliação institucional como tema central; verificação nos centros de formação técnica; PAA –Prueba de Aptitud Académica– regula o ingresso dos estudantes nas universidades –melhores classificações têm acesso às melhores universidades; Acreditação obrigatória, através do Conselho Superior de Educação (CSE), atendendo ao proposto na LOCE –Lei Orgânica Constitucional do Ensino.

Como “resultado” das reformas, das 8 universidades públicas em 1980, o sistema hoje comporta 67 Universidades (16 públicas por regime jurídico), 73 Institutos

Profissionais e 127 Centros de Formação Técnica; os estudantes pagam taxas que chegam a US\$ 3.000,- anuais; as universidades indistintamente podem receber até 30% de seus ingressos do estado, sendo a PAA um aporte fiscal indireto. Segundo Zuñiga (2000), Reitor da Universidade do Chile, a educação superior no Chile “é um negócio”. Ou seja, o ciclo de reformas atinge seu objetivo pleno –a educação superior tem no mercado sua principal fonte de recursos e a presença do estado foi diminuída.

Na Argentina as reformas tomam impulso a partir de 1989/90, no processo da modernização do estado, e têm na Lei de Educação Superior de 1995 seu marco central. As características principais podem ser assim resumidas (Krotsch, 1997; Mollis, 1997; Mollis e Carlino, 1998; Mollis y Bensimon, 1999; Fanelli, 2000; Kent, 2001; Arocena e Sutz, 2001; OECD, 2001; McyE/Ar, 2001):

- diversificação da missão das instituições: Universidades, Institutos Universitários e Institutos Terciários;
- aumento do número de instituições privadas e criação de novas universidades públicas;
- ampliação do número de matrículas –universidade de massas no limite;
- pagamento de matrículas;
- aporte diferenciado de recursos –contribuição financeira de estudantes de graduação (reaplicáveis em bolsas) e de pós-graduação, venda de serviços, fundos concursáveis (FOMEC) e outros (FORTDIN, PRESTNU, FONIT);
- re-alocação de recursos públicos com prioridade aos níveis anteriores ao universitário; em 1998 dos 4,1% do PIB destinados à educação em geral, 0,9 foram para educação terciária e 2,8 para os demais níveis (Table B4.1 in OECD, 2001);
- diferenciação salarial dos acadêmicos, contratos diferenciados;
- avaliação institucional da graduação e da pós-graduação mediante procedimentos centralizados em agência avaliadora (CONEAU); introdução do sistema “merit pay” para docentes (18.000 docentes de 32 universidades públicas em 1997); sistema de fundos concursáveis para pesquisa que incluem avaliação nacional e internacional por pares.

Como “resultado”, considerando-se que até 1970 havia 10 Universidades públicas no país e 21 instituições privadas, verifica-se em 1997 que o sistema se amplia para 89 Universidades: 41 Universidades Públicas (concentram 86% das matrículas, sendo que, dentre elas, apenas 3 grandes instituições somam 43% do total de matrículas) e 48 Universidades Privadas –5 Institutos Universitários Públicos e 5 Institutos Universitários Privados e mais 1700 Institutos Terciários (Fanelli, 2000; MCyE/Ar, 2001). O ciclo de reformas está em andamento. A educação superior expande-se na direção do mercado e o estado tenta diminuir seus custos.

No Brasil as reformas se intensificam nos anos 1990 no bojo da modernização do estado, mas vêm se gestando desde os anos 1980², com centralização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96). Há que distinguir a posição do estado como governo federal, responsável pelo sistemas de educação superior público e privado nacionais, e o estado como governo estadual ou provincial, responsável pelos sistemas de educação superior estaduais, no qual se encontram as universidades que gozam de plena autonomia, como é o caso das instituições mantidas pelo estado de São Paulo, por exemplo. As universidades públicas federais gozam de autonomia relativa estando, portanto, sujeitas às reformas implantadas pelo governo federal. Algumas das características destas reformas (Leite e Figueiredo, 1996; Leite, 1997; Sguissardi, 1997; Kent, 2001; Arocena e Sutz, 2001; OECD, 2001; Polidori, 2001; MEC/Br, 2001), são as seguintes:

- diversificação da missão das instituições: Universidades (ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação), Centros Universitários (ensino preferencial e pesquisa), Institutos Superiores, Faculdades Integradas e Escolas Superiores
- aumento do número de instituições privadas em progressão acelerada (estima-se que de janeiro a março de 2001 criaram-se 2,5 instituições/dia);
- ampliação do número de matrículas e de cursos, inclusive nas universidades públicas federais onde vigora o *numerus clausus*, e uma matriz orçamentária inelástica;
- flexibilização da oferta curricular –introdução dos cursos sequenciais– curta duração;
- diversificação do financiamento –ampliação do sistema de fundos concursáveis (FINEP, PRONEX, BNDES, Fundos Setoriais e outros); abertura para serviços, convênios e outros;
- re-alocação de recursos –dos 4,7% do PIB para educação em 1997, 3,1 foram para ensino fundamental e médio e 1,1 para a educação terciária (Table B4.1, in OECD, 2001);
- diferenciação salarial dos acadêmicos das instituições públicas –ao lado da carreira docente e da carreira como pesquisador– intensifica-se a contratação temporária (professor substituto), as aposentadorias (que levam o docente preparado para a universidade privada); institui-se a GED –Gratificação de Estímulo a Docência, espécie de sistema “merit pay” para docentes do sistema público federal;
- Lei da Inovação (a partir de 2001) –deverá favorecer e legalizar o segundo emprego do docente– na empresa privada ou estatal não universidade;
- avaliação intensiva, em diferentes modalidades, sob controle do estado desde 1996 (avaliação da Pós-graduação, desde 1977; auto-avaliações

autônomas das universidades, desde 1986; modelo PAIUB, desde 1994;) Sistema de avaliação pública inclui: Provão –Exame Nacional de Cursos, seguido de *ranking* nacional; ENEM –Exame do Ensino Médio; avaliação das Condições de Oferta, avaliação externa de especialistas; ênfase na recolha e utilização de dados estatísticos e dos Censos –transformação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em órgão responsável pelas avaliações e censos educacionais.

Como “resultado”: nos anos 80 o sistema era constituído por 63 universidades, sendo 34 públicas federais, 09 públicas estaduais e 20 privadas. Em 1998 há 153 universidades, sendo 39 públicas federais, 30 estaduais e 76 privadas. No período o sistema cresceu, passando de 882 instituições para 973. O sistema federal tinha 316.715 matrículas em 1980 e em 1998, 408.640; o sistema privado tinha 885.064 matrículas em 1980 e em 1998, 1.321.229. O país, segundo o WB (2000) ocupa o 8º lugar no mundo em número de matrículas na rede privada. Pode-se dizer, como no Chile, que a educação superior no Brasil é um bom negócio e continuará sendo, uma vez que a expectativa de alunos egressos do ensino médio continuará crescendo na próxima década (World Bank, 2000; MEC/Br, 2001).

Ainda que esta amostra da situação das reformas nos três países esteja descontextualizada e seja demasiado sucinta, seu reducionismo serve, no entanto, para confirmar aquilo que diferentes autores vêm demonstrando: crescimento do sistema com forte apoio no setor privado, reformas traçadas no âmbito do ajuste do estado, submissão do educacional ao econômico; reformas precedidas por estudos de órgãos financeiros internacionais³; submissão das políticas de estado para educação às recomendações de órgãos financeiros internacionais⁴; inversão pública em educação superior entendida como despesa e não como investimento; ênfase no controle do estado sobre o sistema superior através de avaliação. Para além das reformas no âmbito macro educacional, das políticas de estado para a educação superior, destacam-se seus efeitos no interior das universidades. Alguns destes efeitos podem ser percebidos na vivência cotidiana. Pode-se perguntar se essas vivências indicam que as universidades estão orientadas pelo mercado ou se o mercado está a invadir as universidades, redesenhando suas funções em novas direções.

Redesenho capitalista das universidades: orientação para o mercado ou o mercado nas universidades?

No nível micro-institucional, no espaço educacional das universidades, dois indicadores –autonomia e colegialidade– refletem e denunciam o que está se passando com o avanço das reformas traçadas no plano macro educativo. No espaço do cotidiano, colegialidade e autonomia, razão de ser e característica distintiva da universidade em todos os tempos, parecem estar a ser ameaçadas, reprimindo e/ou suprimindo a liberdade acadêmica⁵. As mudanças que incidem

sobre estas duas características definem o grau do redesenho capitalista das universidades e de produção de novas subjetividades dos atores universitários (Buchbinder, 1993; Barrow, 1996; Cowen, 1996; Leite, 2000). Que fatos e fenômenos podem ser apontados nessa direção?

O fenômeno mais claro e visível corresponde às reformas da educação superior no marco das reformas do estado que induziram ao crescimento rápido das universidades privadas. Este crescimento amplia a oferta de oportunidades, sem dúvida, porém, excetuando algumas universidades confessionais e outras comunitárias, as demais têm o lucro como objetivo. Estão pois sob suspeita a questão da autonomia, da colegialidade e da liberdade acadêmica, até mesmo porque, tais instituições dedicam-se mais ao ensino do que à pesquisa e extensão. A ampliação de vagas e o crescimento das matrículas envolvem estratégias que incluem expansão de sedes fora do campus central, ofertas educativas com bonificação de preços e modalidades de pagamento, ampliação de horários que podem chegar a estender-se pelos finais de semana e em versões *full time*, 24 horas/dia com aulas. Em alguns casos é tão acintosa a expansão (Faculdades de Direito que ofereciam 60 vagas/ano passam a 250/ano) que as entidades profissionais precisam intervir, reclamando a legitimidade de a universidade vir a colocar no mercado um número muito grande de profissionais. Os alunos também protestam pelo mesmo motivo, ou seja, em pequenas cidades do interior, estreita-se o mercado dos egressos. Por outro lado, estas IES passam a desenvolver apenas ensino, apesar de se intitularem universidades. Criam “Pacotes” de ensino: currículos concentrados e desenvolvidos em regimes especiais. Por exemplo: 6ª (Sexta-feira) e Sábado na universidade; parte do currículo desenvolvido na cidade de origem, parte em outro local (pode ser no mesmo país ou em outra universidade européia ou latino-americana); parte do curso desenvolvido na universidade, parte à distância, parte em semestre regular, parte em período de férias. Os currículos destes cursos se “apequenam”. Passam a ser currículos enxutos, mais rápidos; mais baratos para a clientela, sendo respaldados por legislação que os viabiliza, como os Cursos Sequenciais no Brasil, ou resguardados pela autonomia irrestrita da universidade, sem controle do estado. Outra estratégia freqüente recupera a anualidade dos cursos –pré-requisitos são colocados de um semestre para outro. A fuga do sistema de créditos, que possibilitam ao aluno realizar seu curso no tempo que lhe for conveniente, resguardados os tempos mínimos previstos em lei e nos estatutos de cada universidade, favorecem o equilíbrio financeiro da instituição. Estas medidas, em geral são tomadas no interior das reitorias ou em setores de planejamento. E, com certeza, incidem em menores custos, aos quais correspondem menor número de professores. Trata-se do seguimento à ideologia de fazer mais com menos, malversando o privilégio da autonomia e iludindo o recurso à colegialidade das decisões acadêmicas.

No contexto das mudanças observa-se que os movimentos docentes e de funcionários tendem a perder força, especialmente aqueles da esfera da

instituição privada. Via de regra, os sindicatos perdem espaço porque não conseguem dar conta do arrocho econômico e do desemprego do setor. Isto os faz submeter-se às regras do jogo. Na esfera pública, pelo menos no Brasil, as associações docentes e de funcionários ainda são atores preferenciais de enfrentamento às políticas que afetam o setor público. Análise de Kent (2001) dá conta deste fato ao comparar reformas em diferentes países.

Observa-se que as Universidades públicas em especial, tentam manter a tradição da colegialidade. Em geral, as decisões são tomadas em conselhos, nos departamentos e nas diversas estruturas acadêmicas. Em muitas IES há eleições para todos os cargos. Em países como o Uruguai, inclusive os egressos participam do co-governo. Na Argentina, desde 1918, com a Reforma de Córdoba, a participação estudantil é uma premissa do funcionamento das universidades. No Brasil, no entanto, a colegialidade nem sempre se expressa em autonomia. Para escolha do Reitor das universidades públicas, existem eleições diretas com voto não paritário, formação de lista tríplice de candidatos eleitos, endossada pelos conselhos superiores (Lei 9172/95 e LDB/96, Art. 56). Estas listas são encaminhadas ao Ministro da Educação que pode escolher o nome menos votado pela comunidade acadêmica, fato que ocorreu na UFRJ, por exemplo. Nas universidades privadas, a colegialidade sempre esteve profundamente ameaçada pelas decisões de caráter econômico-financeiro que precedem as decisões.

Por outro lado, nos diferentes países, observa-se uma nova responsabilidade das administrações centrais: a busca de fontes de recursos alternativos. O caso do Chile é extremo –os reitores estão vendendo patrimônio das universidades para pagar empréstimos a bancos privados (Zuñiga, 2000). Em alguns países o financiamento público está atrelado a projetos institucionais, os PDIs, ou a concursos de projetos, competindo as grandes instituições em igualdade de condições com as pequenas e menos preparadas; em outros, há fórmulas para concessão dos recursos. Os indicadores das matrizes orçamentárias, incluem quesitos de produtividade e eficiência. Em busca de saídas para a gestão produtiva dos recursos, as administrações universitárias, especialmente das instituições privadas, buscam centralização administrativa, atuando com menor número de funções em seus quadros, reduzindo atividades de extensão, cargos e postos acadêmicos e administrativos. Com isto, tem-se menor poder do acadêmico, da colegialidade e, como corolário, maior poder da previsibilidade de planejamentos e estratégias copiadas do mundo empresarial. Sendo o custo o critério para a ação, a administração empresarial privatiza estruturas e funções institucionais. As conseqüências desse formato de gestão se traduzem em: menos bolsas de estudo para os alunos; menos tempo para conclusão de teses e dissertações; menos recursos de pesquisa, ou alocação de recursos em função das matrículas efetivadas; menos funcionários; menos docentes e maior carga horária/aula por docente; diminuição de novas contratações; concursos restritos.

Nesse quadro, destaca-se a rapidez com que se dá a instalação de empresas no campus tais como bancos, bares, livrarias, lojas de serviços e outros. Medidas até bem pouco tempo inimagináveis, como a venda de água potável pertencente aos mananciais de uma universidade pública, para plantadores de arroz da periferia dos campi, são utilizadas como fonte de recursos pelas administrações. No capítulo diversificação das fontes, a prestação de serviços mediante pagamento constitui um capítulo especial que se estende desde Cursos de Mestrado e Doutorado e MBAs, cobrados a preços diferenciados, dependendo das leis de oferta e procura, quanto pesquisas e serviços usando laboratórios e instalações das universidades, com o concurso das fundações de apoio às universidades públicas. Nessa modalidade, destaca-se a presença do *professor empreendedor*, que vai em busca do recurso, do convênio, contratos e serviços. Em alguns casos os professores aceitam trabalhar em troca de pequeno salário pois “ser professor universitário traz prestígio e abre possibilidades de bons empregos”, obtidos por conta do status de docente universitário da instituição de prestígio (Velázquez, 2001). Há inclusive um mercado especializado entre as universidades. Para as privadas, menores e interioranas, os “consultores especializados” “vendem” fórmulas de organização curricular ou currículos especializados, ou táticas de preparação para a avaliação nacional. Áreas de prestígio, das profissões liberais, costumam ter mais mercado para este negócio.

Paralelamente a estas ocorrências que estão invadindo a esfera interior das universidades, e criam estupefação em alguns pesquisadores e docentes mais críticos, para os mais novos, elas aparecem com naturalidade. Enquanto os sindicatos fazem resistência à flexibilização de horários e à universidade *do capitalismo acadêmico*, parece estabelecer-se um silenciamento entre os atores acadêmicos, aparentemente irmanados na subjetivação dos novos ventos (neo)liberalizantes que estão sobre as universidades. Uma boa dose de propaganda contrária a tudo que é público e gratuito cria uma imagem de ineficiência associada ao serviço público que se entranha na auto-imagem de cada um.

A avaliação entra no quadro do redesenho contribuindo com os *rankings* nacionais que recebem amplo destaque na imprensa e mostram ao país aquelas instituições que tiraram os mais baixos conceitos nos exames nacionais e que, portanto, poderão ser fechadas, impedidas de funcionar. Isto obriga as instituições a criarem “cursinhos” de preparação para o Provão, por exemplo. Paradoxalmente, são as universidades públicas que obtêm os primeiros escores nas classificações nacionais. Por detrás do processo, se estabelece o princípio da competitividade explícita. E a avaliação que poderia estar a serviço da melhoria da qualidade, mostra estar a serviço do redesenho das instituições na direção do capitalismo acadêmico, da obtenção de mais recursos para melhoria de instalações, a serviço da competitividade docente e discente. A avaliação que poderia estar a serviço da reforma e construção do compromisso com a democracia, passa a ser o instrumento da centralização, da homogeneização e do controle.

Relações Estado⁶ e universidade alteradas sob a avaliação

Como um construto sem data e sem autor, a avaliação invadiu repentinamente a esfera das universidades latino-americanas. Processo conhecido de longo tempo em Norte América, entre nós “apareceu” sobre as universidades há pouco menos de duas décadas e passou a exercer seus poderes especiais na maior parte dos países há poucos anos. Até então, não necessitávamos dela para saber quais eram as boas universidades, onde se ensinava bem ou de onde saíam os melhores profissionais, os grandes gênios e lideranças de nossos países, as melhores pesquisas e até os prêmios Nobel. Estas universidades sempre tiveram nome e endereço. Sempre foram motivo de orgulho para nossos povos. Há pouco menos de 15 anos começamos a ouvir falar de uma avaliação tatcheriana e nos demos conta de que o continente europeu exportava novas culturas. Foi com eles que aprendemos a existência de um estado avaliador, expressão de Guy Neave. Aprendemos também que existem pelo menos dois modelos de relação estado universidade em relação à avaliação: um *modelo de controle das universidades pelo estado* e um *modelo de supervisão das universidades pelo estado* (Neave e Van Vught *apud* Polidori, 2001).

O *modelo de controle das universidades* pressupõe o princípio da homogeneidade legal, ou seja, da igualdade de oportunidades ao emprego público, concessão do estado. Dessa forma, cabe ao estado assumir o controle das instituições, dos currículos em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, garantindo a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O estado teria pois, a legitimidade para, de forma centralizada, ditar as leis maiores e os decretos e a legislação complementar, implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações. Eventualmente poderia integrar tais prioridades às políticas públicas de educação e aos planos de governos. No conceito europeu este é um modelo em crise. Entre nós este parece ser um modelo atual. Como argumenta Chauí, (2001) ainda conservamos as marcas da cultura escravista e senhorial e colonial, onde o outro jamais é reconhecido como sujeito, as diferenças e assimetrias são transformadas em desigualdades e o regime político não passa de uma democracia de fachada. Democracia, acrescento, iliberal, pois que se efetiva no autoritarismo das decisões de gabinete. O advento da avaliação das universidades, inclusive nos países cujas reformas foram mencionadas, estabeleceu-se ao ritmo do regramento autoritário, ao ritmo do controle estatal. Como evidência desta afirmação, conta-se um fato que seria pitoresco se não fosse real: convidados à Brasília para uma entrevista com o Ministro da Educação os reitores de universidades públicas brasileiras, assistiram ao Presidente da República assinar o Decreto 2026/96 que instituiu as modalidades de avaliação das universidades brasileiras a entrar em vigor naquela data. Nenhum Reitor havia sido avisado sobre o conteúdo da agenda da reunião!...

Moção posterior dos Reitores, reclamando do ocorrido foi respondida pelo Ministro da Educação dizendo que não queria causar surpresa e sim, homenagear os Reitores com a assinatura do Decreto na sua presença (Polidori, 2001: 172).

O *modelo de supervisão estatal* obedece ao princípio da diversidade e da aceitação do mercado como elemento para a diversificação das instituições. Nesse modelo, o estado tem uma participação mais distante, até certo ponto respeitando a autonomia das universidades e visando à modernização da economia. A atividade de supervisão se estabelece fundamentalmente pela capacidade de avaliação da performance das instituições. Ao estado cabe fixar os parâmetros da qualidade presumida das instituições. Esta seria a figura do Estado Avaliador⁷, um estado mais supervisor do que controlador detalhista. Um estado mais voltado para a articulação política, usando a avaliação de resultados, a sanção, premiação como estímulo, em lugar do controle a priori. Esta parece ser a tendência das reformas e da avaliação no Chile, no âmbito geral, com o agravante, porém, da retirada do suporte de recursos às antigas universidades públicas.

Tem-se como verdadeiro que a avaliação ajusta-se a um projeto de modernização da sociedade, ela é um objeto da modernidade, portanto vem sendo instrumento de estado para a modernização das universidades. Como o oposto da tradição, os processos avaliativos favoreceriam as escolhas, as opções dos cidadãos. Estas escolhas seriam oportunizadas por estados modernizadores que realizam avaliações para oferecer comparação e classificação de objetos, instituições ou programas, seja adotando o modelo de controle ou o modelo de supervisão. A avaliação cumpriria o papel de dizer que algo é de certo modo ou funciona de certa maneira. Algo é melhor ou pior do que, em comparação com um sub-conjunto de objetos similares. Se o objeto for um programa público, a avaliação deixa de ser um assunto simples ou interpessoal, passando a ser de interesse coletivo, devendo, portanto, ser tecnicamente adequada, credível, verdadeira e justa. Técnica e politicamente todos os modelos de avaliação com mais frequência empregados pelos estados modernizadores se sustentam em variações do liberalismo, em suas vertentes utilitaristas e pluralistas (House, 2000).

Avaliação como possibilidade contra-hegemônica: o caso da avaliação institucional da UDELAR⁸

Estudando casos de avaliação no Brasil e em outros países, nosso grupo de pesquisa encontrou modelos de avaliação que, a exemplo do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) proposto pelos reitores das universidades públicas ao governo brasileiro, traziam a marca da ação contra-hegemônica; a marca da avaliação que se institui por decisão autônoma e colegial da própria universidade, visando melhoria da sua qualidade pedagógica, científica e de gestão, uma avaliação como instrumento de responsabilidade democrática (Leite e Figueiredo, 1996; Leite, 1997).

No Uruguai, UDELAR⁹ (Universidad de la Republica), a Avaliação Institucional é entendida como a formulação de um juízo de valor mediante o qual se procura qualificar as atividades universitárias de modo sistemático e rigoroso (*Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la UDELAR*, 1999). Em verdade, a institucionalização da avaliação não aconteceu apenas no âmbito colegial-administrativo, derivou-se de experiências vividas anteriormente nas Áreas¹⁰ Tecnológicas e nas Ciências Sociais. Os decanos de Arquitetura, Engenharia e Química no ano de 1996, com a colaboração da UNESCO, Comissão Regional, realizaram um processo de avaliação com coleta e análise de dados, diagnósticos e avaliação externa. Os resultados deste trabalho foram publicados no Documento “*Evaluación Institucional del Área Tecnológica*”. Pode-se dizer que esta experiência foi decisiva para implantação do processo avaliativo. Contudo, outras pré-condições também foram importantes para implementação da avaliação. Analisando o Caso UDELAR, verifica-se que, pelo menos, três condições prévias determinaram o processo de avaliação institucional, a saber: (a) a tradição autonômica e democrática do co-governo na gestão universitária (b) a experiência de pré-avaliação da Área Tecnológica e de Ciências Sociais (c) o efeito “halo” produzido pela avaliação nos países vizinhos e pela avaliação das universidades em nível mundial. Na palavra dos entrevistados, a Avaliação Institucional, face às pré-condições apontadas, passou a ser vista como “algo natural”. Um processo de ‘metodologia científica’ como outro qualquer, semelhante aquele das disciplinas industriais onde ‘permanentemente se deve comparar as metas com as realidades, escolhendo os fatores que fazem com que as metas se aproximem das realidades’. (Entrevista A) Ao trabalhar em um laboratório, diz o participante, formulam-se hipóteses que constituem metas a atingir, realizam-se os experimentos, e obtém-se os resultados que poderão estar de acordo com as metas –esta seria a construção institucional da avaliação. Tal processo, então, não é alheio ao fazer universitário. Antes, pelo contrário, assemelha-se ao que se faz cotidianamente na instituição. Como diz a resolução do CDC, a Avaliação Institucional permite: “Conocer con más certeza, transparencia y veracidad lo que ocurre en las distintas esferas de la vida académica, para posibilitar el mejoramiento de los procesos de toma de decisiones, la fijación de prioridades y metas acordes con las exigências de superación que constituyen finalidad permanente de la vida universitária” (Resolução CDC 01/12/98).

A competição entre as unidades, no âmbito interno, ou entre universidades, no âmbito externo, não parece ter sido o elemento dinamizador do processo de avaliação, pois a UDELAR tem o “monopólio de formação profissional” no país, segundo os entrevistados. Por outro lado, existiria, na comunidade de docentes, discentes e egressos, uma “consciência” da necessidade de um “programa sustentado de reformas”; a consciência de que “a avaliação é um importante instrumento de responsabilidade democrática”. Explica esta consciência um certo

“mal estar universitário”, com respeito à realidade de instituição e necessidade de reformas, “tiene que ver con el malestar universitario, la insatisfacción universitaria respecto a la realidad actual del organismo, tiene que ver con la conciencia de que hay que ir a procesos de renovación o de transformación bastante agudos; tiene que ver con factores críticos que atraviesan la vida universitaria: necesidad de atender a una demanda creciente de alumnado sin desmerecer los niveles de calidad de la enseñanza y necesidad de acompañar de algún modo los trabajos de investigación científica que se desarrollan en la Universidad de la República; tiene que ver con los procesos de cambio, de modificación acelerada del conocimiento, lo que tiene que ver con el desarrollo de la vida académica y que de algún modo está perturbando la institución en la cual se ha ido madurando una creciente conciencia de la necesidad de un proceso sostenido de reformas” (Entrevista B).

Ou seja, a avaliação, sendo um instrumento de responsabilidade democrática é também um instrumento político, pois atende não só necessidades endógenas da instituição, mas um contexto geral, de necessidades exógenas, em que se buscam novos mecanismos de relação Universidade – Sociedade; Universidade – Governo – Setor Público, através de um processo sustentado de reformas.

Para os estudantes, participantes da avaliação, através do co-governo, a avaliação institucional implica em funcionamento administrativo; por isto, os funcionários também deveriam estar envolvidos. Aparece pois, uma crítica ao co-governo, revelada pelo processo de avaliação. As estratégias de avaliação envolvem um acordo político-institucional com estabelecimento de consensos. Combina etapas de sensibilização e criação da cultura da avaliação com um processo sem pressa, de avaliação interna e externa. Investiga as dimensões de Ensino, Pesquisa, Extensão e Serviços, Pós-Graduação, Atividades de Educação Permanente, Alunos, Administração e Infra-estrutura. A Metodologia de avaliação inclui a escolha de uma Comissão Setorial de avaliação, designação de Sub-comissões de avaliação por Área de Conhecimento, Comissões de avaliação por Faculdade e Comitês de Pares para avaliação Externa por Área de conhecimento. Destaca-se as comissões de avaliação dentro das unidades intimamente associadas às UAP, Unidades de Apoio Pedagógico existentes, vinculando avaliação com melhoria da qualidade. A universidade assume, no destaque de seu Reitor, uma posição antecipatória, na medida em que não foi solicitada pelo estado para realizar avaliação institucional, não solicitou fundos públicos especiais para esta iniciativa e não foi aos órgãos financeiros internacionais contrair empréstimos para realizá-la. Contudo, está a realizar a avaliação com o apoio incontestado do governo das três ordens. Como sintetiza um participante: “Para concluir, queremos rescatar el contenido estratégico de iniciar acciones autoevaluativas por parte de las universidades, anticipándose a iniciativas gubernamentales. La UDELAR representa en ese sentido un claro ejemplo. Su actual proceso de evaluación institucional es el resultante de iniciativas promovidas desde la academia.

Orientadas al mejoramiento institucional y a la toma de decisiones. Su grado de institucionalización así como la legitimidad política son resultantes de discusiones y amplias deliberaciones llevadas a cabo en el ámbito de sus organismos de co-gobierno” (Entrevista C).

Avaliação como instrumento de responsabilidade democrática

Certamente as universidades, os sistemas de educação superior, são parte do aparelho do estado. No entanto, as relações entre os estados modernizadores latino-americanos e as universidades tendem a ser conflituosas, como se fossem entidades distintas e não interdependentes. De parte das universidades, surgem culturas de subalternidade, de submissão, ou posições de reatividade e antecipação às políticas traçadas pelo estado frente às políticas públicas, incluem elas a avaliação, ou não (Franco, Leite e Morosini, 1989; Leite e Figueiredo, 1996; Leite, 1997). Atitudes antecipatórias parecem caracterizar as universidades mais autônomas, de qualidade, que conhecem e reconhecem sua identidade, potencialidades e debilidades. Nesse quadro, há um espaço importante para a avaliação institucional, um organizador qualificado que favorece a produção de conhecimento sobre a própria instituição, constituindo-se em um instrumento de responsabilidade democrática. Encontram-se nessa modalidade, alguns (4 estudados) casos de avaliação PAIUB, descritos em trabalhos anteriores (Leite et alii, 2000) e o caso UDELAR. Ainda que existam modelos de avaliação que apontem uma cultura antecipativa, sendo portanto, contra-hegemônicos no sentido do não consentimento ao estabelecido, não podemos desconhecer que as universidades são parte integrante de sistemas educativos de países latino-americanos que vivem democracias de baixa intensidade, cujos governos, muitas vezes adeptos do autoritarismo, adotam modelos de avaliação fundados em regras e princípios pertinentes a estados que vivem democracia plena, que vivem formas de democracia liberal. E, ao copiar os modelos de avaliação desenvolvidos, assumem sua característica fundante, o liberalismo, em suas vertentes utilitaristas ou pluralistas, o qual continua sendo a premissa que sustenta todos os modelos de avaliação conhecidos.

Quando se fala em democracia, faz-se necessário explicar que existem muitas formas de entendê-la. Como sabemos, a democracia direta se institui na Grécia antiga onde a comunidade de cidadãos era autônoma para auto-governar-se e legislar. Tratava-se de uma democracia relativa a direitos políticos e não direitos individuais e sociais que são produtos da modernidade. A democracia se efetivava na participação dos cidadãos no governo da *polis*, materializada nas assembléias das quais não participavam, no entanto, os escravos, as mulheres e os estrangeiros (pelo menos _ da população de Atenas). Os cidadãos, nessas assembléias, tinham a obrigação moral de falar sobre suas intenções, como ensina Castoriadis. Interessa

conservar, desse período remoto, a idéia de democracia como um corolário da autonomia, como capacidade de auto-governo, capacidade de autoria e de criação de vínculos de convivência na esfera pública (Leite et alii, 2001).

No *front* da história da teoria democrática se estabelece uma grande discussão sobre o sentido da democracia. Pode ser ela interpretada como uma forma de poder popular, onde os cidadãos estariam engajados em um processo de auto-regulação ou como uma forma de suporte às decisões, compatíveis com o direito de voto e de poder atribuído à representatividade. Ou seja, definir democracia apenas como forma ou processo de governo, pode ser enganador. A democracia participativa, por exemplo, tem necessariamente implicações na vida social, sendo entendida como um modo de viver, mais do que um processo político. Os desafios da multiculturalidade, nas sociedades globais e nas sociedades singulares, são temas que vêm pautando as discussões sobre as formas da democracia contemporânea, lado a lado com entendimentos sobre ética, justiça, diferenças e exclusão social. As sociedades, para serem democráticas, multi-culturais, têm a noção de democracia como um processo de aprendizagem transformativa. A visão da democracia como autotransformação sem fim implicaria em uma nova ética e uma nova política. Pode-se, também, pensar em uma “democracia deliberativa” que permeia as variantes liberais e republicanas da democracia (Held, 1993; Arblaster, 1988; Santos, 1998; Dallmayr, 2001).

Há que destacar, antes de assumir a democracia como um tipo de regime político frente a outros, ou como uma categoria universal, ou como uma idéia trans-temporal, suas dimensões experienciais, inerente às lutas e agonias concreto-temporais dos homens.

“Contrariamente ao que podem sugerir os livros-texto, a democracia não é apenas uma opção de regime dentre outras igualmente disponíveis em todos os momentos e lugares, mas mais propriamente constitui uma resposta aos desafios e aspirações históricas” (Dallmayr, 2001: 18).

Na América Latina a democracia seria uma opção óbvia. Nenhum governo gostaria de auto-intitular-se como não democrático ou autoritário. No entanto, há que desconfiar do emprego do termo, do seu significado. Segundo o Latinobarômetro, temos uma “fachada” de democracia sustentada por processos eleitorais. Seriam democracias iliberais? A respeito, Eric Hobsbawm (2001) em artigo que trata da “Falência da democracia”, confirma: todos os regimes querem associar seu nome à palavra democracia, inclusive as ditaduras latino-americanas o fizeram. Mas, o voto não é mais uma garantia da representação democrática. Hoje as decisões são tomadas sobre interesses comuns e a representatividade do povo, exercida pelos políticos, não é mais o denominador comum. Para Hobsbawm o futuro da democracia liberal estaria ameaçado pela desconfiança dos cidadãos que aumenta dia a dia. Santos (1998) considera a atual experiência da constituição do estado e do campo político defendendo para este último um

redimensionamento e uma redefinição no sentido de alimentar a construção de uma teoria democrática pós-moderna. Considera que a visão político-liberal delimitou os espaços político e não político da prática social, vinculando-o exclusivamente ao estado, principalmente, pelo direito de voto. As relações que se dão em outros espaços-tempo, como na esfera do privado e do cotidiano, não teriam sido privilegiadas como espaços políticos. Mas a necessária ampliação da democracia exige uma nova teoria democrática que não se resume ao ato de votar no espaço concedido pelo estado. É preciso uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa em todas as esferas do espaço público.

Essa é a posição de Freire (1980), para quem todo ato educativo é um ato político. E, a democracia e a educação democrática se fundam na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país, do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (Freire, 1980: 96).

Santos, nesse aspecto, sugere a busca de sociabilidades alternativas. É preciso reinventar a democracia, engajar-se na luta por alternativas democráticas, contra o dogmatismo da própria democracia! Este seria o espaço pedagógico da avaliação através de suas metodologias e concepções. Desenvolvida no espaço universitário, para além de suas implicações na melhoria da gestão, ela constituiria o espaço da luta pela democracia com cidadania.

Nos casos estudados, os participantes do processo de avaliação, entrevistados, manifestam orgulho e satisfação com a estratégia da auto-avaliação por iniciativa da universidade, o resgate de sua capacidade autonômica, de sua colegialidade, na clara manifestação de uma alternativa democrática, contra o dogmatismo da própria democracia representativa, característica do regime político uruguaio por exemplo. No caso brasileiro do PAIUB fez-se a tentativa de exercício de uma forma de democracia direta e participativa. A continuidade do programa, em muitas universidades, como os estudos de caso evidenciaram, mesmo sem recursos e apoio governamental, mostram que é possível encontrar sociabilidades alternativas em um nítido esforço contra-hegemônico de recriação de idéias, relações sociais e institucionais. Mas, como combinar democracia e a aprendizagem da democracia e da cidadania no interior das instituições com democracias iliberais e avaliações liberais impostas, seja pelo modelo de controle estatal, seja pelo modelo de supervisão?

A meu ver, o controle da avaliação institucional pelas universidades desenvolve um espaço pedagógico que, para além da melhoria de sua gestão e governança, contribui para a formação das subjetividades comprometidas com a democracia.

Bibliografia

- Arblaster, Anthony 1998 *A democracia* (Lisboa: Estampa).
- Arocena, R. y J. Sutz 2000 “La nueva Reforma Universitaria vista desde el Uruguay”, in *Revista Avaliação* (Campinas, SP) Vol. 3, N° 10, Setembro.
- Arocena, R. y J. Sutz 2001 *La universidad latinoamericana del futuro* (México: UDUAL).
- Barrow, C. 1996 “The strategy of selective excellence: redesigning higher education for global competition in a post-modern society”, in *Higher education* (The Netherlands: Kluwer Acad Press) N° 41.
- Buchbinder, Howard 1993 “The market oriented university and the changing role of knowledge”, in *Higher Education* (The Netherlands: Kluwer Acad. Press) N° 26.
- Cowen, Robert 1996 “Performativity, post-modernity and the university”, in *Comparative Education* (London: Carfax Publishing) Vol. 2, N° 32.
- Chauí, Marilena 2001 *Escritos sobre a universidade* (São Paulo: UNESP).
- Dallmayr, Fred 2001 “Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas”, in Souza, Jessé (org.) *Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (Brasília: UNB).
- Fanelli, Ana María García 2000 “Los Indicadores de las Políticas de Reforma Universitaria Argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras”, in *Seminário Regional Taller: Gestión, Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior* (Buenos Aires: FLACSO) 6-10 Noviembre.
- Franco, M.; D. Leite e M. Morosini 1989 “University culture and state interferences: a brazilian case”, in *International Conference* (Vancouver, Canada: Proceedings Improving) University Teaching.
- Freire, Paulo 1980 *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Held, David (ed.) 1993 *Prospects for democracy: north, south, east, west* (Stanford, Ca.: Stanford University Press).
- Hobsbawm, Eric 2001 “A falência da democracia”, in *Folha de São Paulo. Caderno Mais* (São Paulo) Domingo 9 de Setembro.
- House, Ernest 2000 *Evaluación, ética y poder* (Madrid: Morata).
- Kent, Rolin 2001 *Experiencias de reforma en educación superior en América Latina: los años noventas* (México: Plaza y Valdés).

Krotsch, Pedro 1997 “El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la universidad argentina: hacia una relación público-privado”, in *Revista Avaliação* (Campinas SP.) Vol. 2, N° 4, Dez.

Leite, Denise 1997 “Avaliação e tensões Estado, Universidade e Sociedade na América Latina”, in *Revista Avaliação* (Campinas SP.) Vol.2, No.1, Março.

Leite, Denise 2000 “Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades”, in Dias, J. e D. Ristoff (orgs.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência* (Florianópolis: Insular).

Leite, D. e M. Figueiredo 1996 “The evaluation of higher education systems in Latin America”, in Cowen, R. (ed.) *The evaluation of Higher Education Systems* (London: Kogan) Page World Yearbook of Education.

Leite, D.; M. Genro, C. Broilo, C. Loréa, C. Cabral e D. Martinez 2001 “Avaliação institucional, democracia e cidadania. Reflexões sobre o estudo de caso da avaliação Udelar”, in Fernandes, C. e M. Grillo *Educação superior: travessias e atravessamentos* (Canoas: ULBRA).

Ministério da Educação, Brasil (MEC/Br) 2001 Informação captada em dezembro em <http://mec.gov.br>.

Ministerio de Educación y Cultura, Argentina (McyE/Ar) 2001 Informação captada em junho em <http://www.ses.me.gov.ar>.

Mollis, Marcela 1998 “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, in *Revista da Avaliação* (Campinas) Ano 3, Vol. 3, N° 1, Março.

Mollis, Marcela e Florencia Carlino 1997 “Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitária: del Banco Mundial al CIN”, in *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Buenos Aires) Ano 6, N° 10, Abril.

Mollis, Marcela e Estela M. Bensimon 1999 “Crisis, calidad y evaluación de la educación superior”, in *Universidad contemporánea: política y gobierno* (México: Centro de Estudios sobre la Universidad).

Morrow, R.A. e Carlos A. Torres 1997 *Teoria Social e Educação* (Lisboa: Afrontamento).

OECD 2001 “Education at a glance”, in *Indicators* (Paris: OECD).

Polidori, Marlis M. 2001 *Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português* (Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) Tese doutorado.

Santos, Boaventura de Souza 1998 *Reinventar a democracia* (Lisboa: Gradiva) Cadernos Democráticos.

Sguissardi, W. 1997 *Avaliação universitária em questão. Reformas do estado e da educação superior* (São Paulo: Autores Associados).

Velázquez, Aníbal 2001 “Professores argentinos trabalham em troca de benefícios”, in *Jornal Adverso* (Porto Alegre) N° 85, 2^a quinzena, Julho.

World Bank 2000 “The task force on higher education and society”, in *Higher education in developing countries. Peril and promise* (Washington, WB.).

Zuñiga, Ubaldo 2000 “Entrevista: Ditadura apagou a noção do que é público em educação”, in *Jornal da Universidade* (Porto Alegre: UFRGS) Janeiro/Fevereiro.

Notas

1 Convênio CNPq/ICCTI, Brasil Portugal e projetos CNPq/FAPERGS, Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.

2 Pode-se colocar no Projeto Geres (Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior), de 1986 o “despertar” do processo e, nos trabalhos do MARE Ministério da Reforma do Estado, e do MEC, a partir de 1995, a sua efetivação pois que entendem a educação superior e a ciência e tecnologia como serviços, não exclusivos do estado, competitivos.

3 *Argentina: from insolvency to growth, WB, 1993: Higher Education in Latin America and the Caribbean: a strategy paper, Social Program Division, IDB, Draft 11/06/96; Lições da experiência, WB 1994 (Mollis, 1998).*

4 Até o ano 2000 o WB recomendava às nações tomadoras de empréstimos dos países em desenvolvimento que ampliassem a cobertura para os níveis fundamental e médio, diminuindo o aporte ao nível superior. No relatório da Task Force, *Peril and Promise*, de 2000, destaca-se o valor da educação superior e fala-se no erro da recomendação anterior. Em verdade, pareceria que organismos financeiros internacionais começaram a atualizar seus entendimentos –e suas políticas– sobre a educação superior frente à “revolução do conhecimento”, mas, também frente ao fato incontestado de que o WB entre 1980 e 1993 financiou 262 instituições de educação superior, dentre elas, 83 universidades de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento; “aplicou” 5.089 milhões de dólares, 100% financiados. Mas, o WB estima que US\$ 300 bilhões são gastos mundialmente no setor de educação superior, ou seja, aproximadamente 1% do GDP (PIB) mundial. O setor está crescendo mais rapidamente do que a própria economia mundial, sendo que 1/3 deste gasto é realizado pelos países em desenvolvimento, cujos sistemas educativos são predominantemente liderados pelas universidades públicas que têm seus custos cobertos pelo Estado, os mesmos que tomam os empréstimos do BM/BIRD. O Brasil, por exemplo, é um dos principais receptores de empréstimos para o ensino superior (desde 1986, diz o WB em *Lições da Experiência*). O novo argumento para “investir”, em época do chamado *Dissenso de Washington*, passa a ser a importância da Educação Superior na “revolução do conhecimento” e a necessidade de estabilizar os financiamentos públicos, para que os países em desenvolvimento assumam mais empréstimos.

5 A meritocracia, entendida como característica da instituição universitária, também estaria afetada. Professores substitutos e iniciantes na carreira parecem receber o mesmo tratamento dado aos docentes mais preparados e capazes, especialmente nas universidades privadas, onde o que tem valor é a hora/aula presencial. Em conhecidas universidades brasileiras o docente deve registrar em uma espécie de relógio-ponto o seu horário de ingresso na sala

de aula e, após a aula, seu horário de saída. Nas públicas, os movimentos docentes, justificando processos de democratização, tendem a lutar por igualdade salarial entre docentes iniciantes e mais experientes.

6 Estado, sob o capitalismo periférico, ensinava o atual Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, pode ser entendido como o pacto da dominação entre as classes sociais ou as facções de classe dominante e as normas que garantem o seu domínio, sobre os estratos subordinados (Morrow e Torres, 1997).

7 Para Nicolás Betancur, o estado avaliador se identifica com a forma pela qual promove as políticas públicas. Identifica sete modelos de estado avaliador: Mudança Estratégica –próximo ao modelo de supervisão de Neave– Modelo de Ordenamento Funcional, Modelo de Controle Político, Modelo de Distribuição Orçamentária, Modelo de Melhoria da Qualidade, Modelo de Imputação de Responsabilidade Pública, Modelo de Contração do Estado.

8 Udelar –Universidad de la Republica, Uruguay, ente autônomo, personalidade jurídica pública, criada em 18 de julho de 1849. Segundo o censo de 1999, possui 66.502 estudantes matriculados em 13 Faculdades, 3 Institutos, 7 escolas, 24 Mestrados e 09 Doutorados. Sua forma de gestão é tripartite, co-governo das três ordens –docentes, discentes e egressos. Realiza 70% da investigação básica e aplicada do país.

9 A investigação realizada em parceria com investigadores uruguaios (Lic. C.Contera) desenvolveu-se entre 1999-2001, com apoio CNPq, FAPERGS/RS e cátedra UNESCO/AUGM Innovación e constituiu um estudo de caso. Foram analisados documentos primários e secundários e realizadas entrevistas presenciais e não presenciais (correio eletrônico), com docentes, alunos e dirigentes.

10 Instituída a Resolução do CDC (Conselho Diretivo Central) que aprovou o Programa de Avaliação Institucional em 11/08/1998 (EXP s/n.º, Repartido 19/98) e nomeada a Comissão co-gestora das três ordens para conduzi-la, o processo teve início em dezembro do mesmo ano (CDC 293/98 11/12/1998). A comissão foi liderada pelo Decano da Faculdade de Ciências Sociais e formada por um docente, um egresso ex-aluno, e um estudante atual da universidade. Esta comissão organizou o Seminário inicial –Taller: “*Evaluación Institucional: un instrumento para la mejora universitaria*” (de 07-09/12/1998) para estabelecer as linhas gerais do futuro programa oficial. Este foi discutido no seminário e com as diversas ordens, resultando as diretrizes centrais do Programa, que voltaram ao CDC, sendo aprovadas em 15/12/1998 –(Resolução CDC 293/98, Repartido n° 27/98, EXP. s/n° Dirección General de Secretaria).