

**GIOVANI EHRHARDT**

**PERCURSO PARA A META-AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: os casos da  
Argentina, Brasil, Chile e México**

Trabalho de Conclusão de Estágio  
apresentado à disciplina Estágio  
Supervisionado – CAD5236, do  
Curso de Ciências da Administração,  
como requisito parcial para obtenção  
do título de bacharel em  
Administração da Universidade  
Federal de Santa Catarina.  
Área de Concentração: Gestão  
Universitária

Orientador: Prof. Dr. Maurício  
Fernandes Pereira

**FLORIANÓPOLIS  
2010**



**GIOVANI EHRHARDT**

**PERCURSO PARA A META-AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: os casos da  
Argentina, Brasil, Chile e México**

Este Trabalho de Conclusão de Estágio foi julgado pela Coordenadoria de Estágio para a obtenção do título de Bacharel em Administração do Curso de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado, em sua forma final, em 14 de Junho de 2010.

Prof. M.Sc. Sinesio Stefano Dubiela Ostroski  
Coordenador de Estágio do Curso

Apresentada à Banca Examinadora, composta pelos Professores:

Prof. Dr. Maurício Fernandes Pereira – Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Pedro Antonio de Melo – Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Allan Augusto Platt – Membro  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



*Aos meus falecidos pais, Curt  
e Zulma, que sempre  
estiveram ao meu lado e me  
apoiaram em todos os  
momentos da minha vida  
pessoal, profissional e  
acadêmica.*

*Aos meus amigos  
professores, mestres e  
doutores, que sempre me  
estimularam no âmbito  
acadêmico.*

*As minhas irmãs, Silôver e  
Dulceneia, que foram a razão  
de decidir para a conclusão  
dessa longa jornada.*

*Ao meu falecido irmão, Levi,  
que me transmitiu sempre o  
carinho e apoio  
incondicional na minha vida  
pessoal.*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em geral aos profissionais, e pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária INPEAU da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, em especial aos amigos, Professor Dr. Pedro Antônio de Melo, pelos indispensáveis aconselhamentos, aos Mestrandos do Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA e pesquisadores do INPEAU-UFSC, Adm. Luciano Michelan e Adm. Carlos Augusto Harger, que prestigiaram e contribuíram com a pesquisa e a discussão do tema e apoio incondicional neste percurso. Gostaria de registrar um agradecimento muito especial ao Prof. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que na qualidade de gestor universitário, tem acompanhado e incentivado o meu percurso acadêmico e profissional desde 1984, início da minha jornada na UFSC. Acrescento um agradecimento especial ao Professor Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, pelo apoio a idéia de pesquisa original, no âmbito do Curso Latino-Americano de Especialização em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior – CLAEPPAES, ministrado pela Universidade Federal de Integração Latino-Americana, sob a tutoria da Universidade Federal do Paraná, que acreditou no processo e me deu autonomia no percurso. Registro um agradecimento especial ao Prof. Dr. Maurício Fernandes Pereira pela orientação da pesquisa e na redação final da presente monografia.





## RESUMO

EHRHARDT, Giovanni. **PERCURSO PARA A META-AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS: os casos da Argentina, Brasil, Chile e México.** 91p. 2010. Trabalho de Conclusão de Estágio (Graduação em Administração) – Curso de Ciências da Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

As exigências que se impõem no mundo contemporâneo, na sociedade do conhecimento, requerem que os países conquistem a democratização do acesso à educação superior de qualidade. Portanto, com a finalidade de aprofundar as pesquisas que direcionam a educação no sentido da qualidade, o estudo teve como objetivo: Analisar o percurso para meta-avaliação na educação superior em países Latino-Americanos, nomeadamente Argentina, Brasil, Chile e México. Tendo como conceito que meta-avaliação pode ser entendida como um meio para assegurar e comprovar a qualidade da avaliação na educação, a pesquisa foi desenvolvida. Deste modo, para responder ao problema pesquisa, o procedimento metodológico adotado foi eminentemente de cunho exploratório e descritivo do caso, em cada país. Ao concluir a pesquisa, tem-se como resultado um percurso racional, com datas que estão dispostas em uma seqüência lógica em todos os países da pesquisa, e que o Percurso para a Meta-Avaliação da Educação Superior compõe-se em: Criação, Expansão, Regulação, Avaliação e Meta-avaliação – CERAM, independente das condições a que são submetidos e, sobretudo, das datas em que ocorrem. Enfim, obteve-se como resposta que: O percurso para a meta-avaliação na Argentina, Brasil, Chile e México tem sido – salvaguardado o ritmo e especificidades dos eventos, condicionados por um ambiente social, econômico e político distinto – caracterizado por macro-fases, que se compõem em cinco momentos CERAM da Educação Superior. Portanto, obedecendo a um amadurecimento lógico e natural de cada sistema educacional.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Qualidade da Educação. Políticas Públicas e Institucionais. Avaliação Institucional na América Latina. Meta-avaliação

## RESUMEN

Las exigencias que se imponen en el mundo contemporáneo, en la sociedad del conocimiento, requieren que los países conquisten la democratización del acceso a la educación superior de calidad. Por lo tanto, con la finalidad de profundizar en las investigaciones que orientan la educación en el sentido de la calidad, el estudio tiene como objetivo: Analizar el recorrido para la meta-evaluación en la educación superior en países Latinoamericanos, específicamente en Argentina, Brasil, Chile y México. La investigación fue desarrollada teniendo como concepto que la meta-evaluación puede ser entendida como un medio para asegurar y comprobar la calidad de la evaluación en la educación. De este modo, para responder la investigación, el procedimiento metodológico adoptado fue eminentemente de carácter exploratorio y descriptivo de caso en cada país. Como resultado de la investigación se obtuvo un recorrido racional, con fechas en una secuencia lógica en todos los países de la investigación, y que el Recorrido para la Meta-Evaluación de la Educación Superior se compone en: Creación, Expansión, Regulación, Evaluación y Meta-evaluación – CERAM, independientemente de las condiciones a que son sometidos y, sobre todo, de las fechas en que ocurren. En fin, se obtuvo como respuesta que: El recorrido para la meta-evaluación en Argentina, Brasil, Chile y México ha sido – salvaguardado el ritmo y especificidades de los eventos, condicionados por un ambiente social, económico y político distinto – caracterizado por macro-fases, que se componen en cinco momentos CERAM de la Educación Superior. Por lo tanto, obedeciendo a un madurecimiento lógico y natural de cada sistema educacional.

**Palabras claves:** Educación Superior. Calidad de la Educación. Políticas Públicas e Institucionales. Evaluación Institucional en América Latina. Meta-evaluación.

## ABSTRACT

The requirements that are needed in the contemporary world, in a knowledge society require countries to reach the democratization of access to quality higher education. Therefore, with the purpose of deepening the searches that direct education towards the quality, the study was to: Review the meta-evaluation in higher education in Latin American countries, including Argentina, Brazil, Chile and Mexico. Having as a concept that meta-evaluation can be understood as a means to ensure and demonstrate the quality evaluation in education, the search was developed. Thus, to respond to the survey, the methodological procedure adopted was eminently exploratory and descriptive style in each country As a result of your search a rational pathway, with dates that are arranged in a logical sequence of search, and that the meta-evaluation of higher education consists in: creation, expansion, regulation, evaluation and meta-evaluation – CERAM, regardless of the conditions to which they are subjected and, above all, the dates on which they occur. Finally, in response to: The meta-evaluation pathway in Argentina, Brazil, Chile and Mexico have been – safeguarded the pace and specificities of the events, conditioned by a social environment, economic and political distinguished – characterized by macro-phases, which comprise five times CERAM of higher education. Therefore, maintaining a logical and natural aging of each educational system.

**Key words:** Higher education. Quality of Education. Public and Institutional Policies. Institutional Evaluation in Latin America. Meta-evaluation.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 01: Sistema de Educação no Brasil – da Educação Básica à Superior.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 02: Educação Superior – Organização Acadêmica. ....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 03: Trajetória da Pesquisa – Monografia TCC/CAD-5236. ....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 04: Matriz do Percurso para a Meta-Avaliação em ABCM. ....</b>	<b>94</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01: Universidades Latino-Americanas mais antigas.....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 02: Classificação de Sistemas de Educação Superior Latino-Americanos.....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 03: Principais conteúdos da Ley de Educación Superior na Argentina.....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 04: Tipos de IES Afiliadas à ANUIES <sup>1</sup>. ....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 05: Funções do CONEAU. ....</b>	<b>59</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01: Fundação de Universidades, desde o Período Colonial até 2008.</b> .....	<b>30</b>
<b>Tabela 02: Crescimento das Matrículas ABCM, entre 1970 e 2007.....</b>	<b>33</b>
<b>Tabela 03: Crescimento das Matrículas na ALC e ABCM entre 2000 e 2007.....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 04: Número de Instituições Universitárias na Argentina, em 2008.</b>	<b>42</b>
<b>Tabela 05: Número de Instituições de Educação Superior no Brasil em 2008.....</b>	<b>46</b>
<b>Tabela 06: Número de Instituições de Educação Superior no Chile em 2008.</b> .....	<b>48</b>
<b>Tabela 07: Número de Alunos em IES no México em 2008. ....</b>	<b>54</b>
<b>Tabela 08: Matriz do Percurso para a Meta-Avaliação na Educação em Países Latino-Americanos: Argentina, Brasil, Chile e México. ....</b>	<b>93</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Contexto e Tema Problema.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Justificativa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Estrutura do Trabalho .....</b>	<b>24</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Educação Superior na América Latina – ABCM.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.1 Surgimento das Universidades na América Latina.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2 Cenário da Educação Superior - ABCM .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.3 Estrutura de Funcionamento da Educação Superior .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Sistemas de Avaliação.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Superior na Argentina .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2.2 Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.3 Sistema de Avaliação da Educação Superior no Chile .....</b>	<b>73</b>
<b>2.2.4 Sistema de Avaliação da Educação Superior no México .....</b>	<b>75</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>80</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A META-AVALIAÇÃO.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 Meta-Avaliação .....</b>	<b>84</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>





## 1 INTRODUÇÃO

A monografia atual busca singelamente cumprir os requisitos técnicos de final de curso, porém caracterizar-se com a qualidade que um estudo sério e acadêmico exige. Para tanto o autor esforça-se para sopesar os referenciais teóricos consagrados e, ao mesmo tempo, expor idéias quanto às percepções da realidade sobre a avaliação em países Latino-Americanos, especificamente na Argentina, Brasil, Chile e México – ABCM.

### 1.1 Contexto e Tema Problema

As exigências que se impõem no mundo contemporâneo, na sociedade do conhecimento, requerem que os países conquistem a democratização do acesso à educação superior de qualidade. Com esta simples afirmação que se mostra básica também é exposta uma equação de difícil solução. Indubitavelmente para equacionar o “amplo acesso” e a “qualidade” no âmbito da educação faz-se necessário percorrer por, no mínimo, três pontos cruciais: a vontade política no sentido de mudança do *status quo*; o investimento financeiro planejado e organizado; e a constante avaliação da qualidade dos resultados atingidos.

Certamente o investimento deve ser perene, contudo poder-se-ia ousar que tanto a vontade política quanto o planejamento e organização dos investimentos devem estar intimamente ligados à avaliação (controle) dos resultados atingidos. Ao refletir sobre estes três pontos verifica-se a forte teia de interconexões existentes entre a vontade, o planejamento, a organização e a avaliação para o alcance dos resultados pretendidos, seja no âmbito da democratização do acesso como na qualidade da educação.

Nas palavras do ex-Reitor (por três vezes) da Universidade Federal de Santa Catarina, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, em palestra proferida em seminário sobre a

educação superior no ano de 2008, verifica-se o mesmo sentido referido acima:

Tal necessidade somente pode ser atendida com significativo aumento de investimento e dos indicadores de produtividade e eficiência do sistema de ensino superior. Este é o desafio maior para os países em desenvolvimento, em especial para os países da América Latina e do Caribe: ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da educação superior.

Portanto o primeiro “duelo” de idéias a ser enfrentado pelos gestores educacionais no âmbito dos ministérios da educação é a “quantidade *versus* qualidade”. Contudo, muitas outras decisões precisam ser tomadas e desafios enfrentados na esfera de cada sistema educacional ou e também nas Instituições de Educação Superior (IES). Por exemplo, o duelo entre: público e privado; universitário e não-universitário; quantidade de professores e alunos; quantidade de trabalhadores da educação e alunos; infra-estrutura necessária por aluno.

Além disso, no campo das discussões sociais ainda elencam-se outros desafios para a educação superior como: o acesso democrático *versus* meritocrático; o sistema elitista *versus* massificado e/ou universal; o ingresso de homens e mulheres; e ainda o acesso étnico-social. Já pela esfera da eficiência e eficácia institucional observam-se índices como: ingressos *versus* concluintes; vagas disponíveis *versus* matrículas realizadas; e egressos do ensino secundários *versus* ingressos na educação terciária.

Enfim, as mensurações e análises requeridas para desatar os nós no âmbito da tomada de decisões nas instituições e nos ministérios são enormes e contínuos. Esta necessidade permanente de adequação das mensurações significa que os sistemas de avaliação educacional precisam passar por melhorias conforme muda o contexto em que se encontram, evidenciando assim mudanças incrementais de forma construtiva e democrática no campo da educação.

Nos países Latino-Americanos do presente estudo: Argentina, Brasil, Chile e México – ABCM, os sistemas educacionais também têm se preocupado com a questão da avaliação da educação superior como referencial para alcançar a qualidade, haja vista a existência de programas de avaliação.

Para Ristoff (1999, p. 35, grifo nosso):

Na verdade, a qualidade é uma destas questões que supera, na sua essência, a todos os modismos, pois pertence à própria natureza das instituições acadêmicas. Como estas instituições não vivem no vazio, mas em um meio social, em um momento histórico com características políticas, econômicas, intelectuais, jurídicas próprias, elas são periodicamente, por necessidade, reavaliadas, e a avaliação invariavelmente aponta para as suas crises – crises de gestão, crises pedagógicas, crises de autonomia, crises de modelo, crises de função – em uma palavra crise de qualidade.

Em outras palavras, a qualidade está intrinsecamente ligada à avaliação, pois estas apontam para problemas na gestão. Corroborando com esta idéia, Coêlho (2000, p. 59) afirma que a avaliação:

É um importante instrumento para desvendar e superar suas distorções, equívocos e deficiências; para conhecer, incentivar e consolidar os acertos, fortalecendo assim a natureza acadêmica da instituição; para subsidiar decisões de política acadêmica que melhorem sua qualidade. Ajuda a definição de objetivos e opções, a construção de projetos e programas, enfim, de uma trajetória institucional fundada na lucidez, na razão e na coerência.

De acordo com Dias Sobrinho (2003) nas últimas décadas, a avaliação vem ganhando força como um

processo fundamental para a gestão responsável das políticas públicas. Deste modo a valorização da avaliação tem se dado não apenas no âmbito dos processos de gestão, mas especialmente como objeto de estudo sob a ótica da pesquisa científica e tecnológica, e também como um instrumento de melhoria e **aperfeiçoamento contínuo** a partir do seu potencial transformador da realidade.

Sobre o aperfeiçoamento dos modelos de avaliações, este pode ser caracterizado como a avaliação da avaliação – termo criado por Orata em 1940, ou meta-avaliação – termo criado por Scriven em 1969 (COOK; GRUDER, 1978). Segundo Stufflebean (2001), Scriven (1991) e o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), a meta-avaliação pode ser entendida como um meio para assegurar e comprovar a qualidade da avaliação.

Portanto, dada a presença de políticas ministeriais de avaliação de Instituições da Educação Superior nos quatro países mencionados; o reconhecimento da área de pesquisa sob estudo e sua importância para a gestão; a necessidade de constante adequação destes modelos avaliações para melhoria da qualidade da educação; emerge a pergunta de pesquisa: **Qual tem sido o percurso para a meta-avaliação na educação superior em países Latino-Americanos, nomeadamente Argentina, Brasil, Chile e México?**

## 1.2 Objetivos

Diante da pergunta de pesquisa obtém-se o objetivo geral da pesquisa: Analisar o percurso para a meta-avaliação na educação superior em países Latino-Americanos, nomeadamente Argentina, Brasil, Chile e México.

Para minudenciar a pesquisa buscou-se cumprir objetivos específicos que a norteassem:

- a) Conhecer os Sistemas de Educação Superior da Argentina, Brasil, Chile e México;

- b) Apresentar os respectivos Sistemas de Avaliação;
- c) Evidenciar o percurso para a meta-avaliação nestes países; e
- d) Evidenciar características intrínsecas ao percurso para a meta-avaliação.

### **1.3 Justificativa**

Inicialmente, cabe explicar o interesse no tema Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior, visando à construção de um entendimento sobre o melhoramento contínuo dos Sistemas de Educação Superior. Diante disso, a presente monografia buscou desenvolver pesquisas sobre Instituições de Educação Superior no âmbito Latino-Americano, especificamente na Argentina, Brasil, Chile e México, ao menos em nível bibliográfico e documental, relatando percepções de especialistas e estudiosos do tema avaliação e meta-avaliação, que certamente geram um conjunto referência dos percursos nos sistemas de avaliação na América Latina.

De outro lado, a participação no Curso Latino-Americano de Especialização em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior – CLAEPPAES, no decorrer da pesquisa, teve por foco a compreensão e análise das ações, relações e implicações do contexto, história e constituição das políticas públicas no campo da avaliação da educação superior com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Diante do confronto destes dois interesses, pessoal e institucional, constata-se por parte do autor o interesse e a necessidade em acrescentar referencial para proporcionar melhor formação e qualificação pessoal no estudo da meta-avaliação pela América Latina, além de

expor parte da realidade educacional das políticas públicas e programas no âmbito dos sistemas de Educação Superior na América Latina, nomeadamente para contribuir, de forma modesta, na construção do corpo de estudo desta área de conhecimento, onde o CLAEPPAES e o Estágio Supervisionado (CAD-5236) concentrou em desenvolver reflexões, conhecimentos e tecnologias no âmbito das Políticas Públicas e da Avaliação da Educação Superior, voltados às diferentes fases das políticas: diagnóstico, implementação, planejamento, gestão e avaliação das políticas sociais.

Sobre os Sistemas de Educação Superior elencados na pesquisa optou-se por escolher o Brasil, o México e Argentina por apresentarem respectivamente o maior número de alunos na Educação Superior na América Latina. O Chile foi escolhido entre os demais por apresentar indicadores de desenvolvimento educacional consistentes e crescentes nos últimos dez anos, o que representa certo grau de estabilidade democrática e de gestão pública. No entanto, o autor da pesquisa tem plena consciência de que estes países não representem a totalidade da América Latina e nem seja possível generalizar as informações de um país para o outro, muito menos generalizar as considerações de quatro países para toda a América Latina.

Diante disso, optou-se pela realização de pesquisa no eixo temático Avaliação da Educação Superior, contemplando como método a análise documental e bibliográfica amparado em uma perspectiva de percurso latino-americano e o levantamento exploratório, descritivo de alguns percursos coexistentes na América Latina (Argentina, Brasil, Chile e México). Assim, permitindo as análises e produção de informações claras e confiáveis a respeito dos Percursos para a Meta-avaliação da Educação Superior na América Latina.

Para Castro (1978) um bom trabalho é justificado por possuir três características: importância, originalidade e viabilidade.

A pesquisa apresenta um estudo considerado importante, pois este é um tema de relevância teórica para as instituições latino-americanas, visto uma preocupação

consolidada com a questão da qualidade no âmbito da educação. Também é evidente a preocupação com as pesquisas na área de avaliação, sobretudo para os países Latino-Americanos, pois é apresentado o estado da arte de diferentes sistemas de educação superior e seus sistemas avaliativos (Argentina, Brasil, Chile e México), sobretudo porque estes países representam quase 60% dos 17,9 milhões de alunos na educação superior na América Latina (CEPAL, 2009), assim, possibilitando apresentar os diferentes níveis em que estes se apresentam.

Para o acadêmico/pesquisador este trabalho consolida uma trajetória de longa experiência educacional em diversos países (Brasil, EUA e Portugal), de pesquisa em planejamento estratégico e gestão universitária, experiência em consultoria na avaliação de desempenho e na questão da auditoria de conformidade em organizações, programas e projetos, no âmbito de Portugal e da União Europeia (UE), e mais recentemente da participação no Curso Latino-Americano de Especialização em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior – CLAPPAES.

Quanto à originalidade, cabe ressaltar que já foram publicados muitos trabalhos sobre a Avaliação da Educação Superior, mas há poucos publicados que dizem respeito à Meta-avaliação, e nenhum trabalho foi encontrado que trate especificamente da Meta-avaliação da Educação Superior em países Latino-Americanos, nomeadamente Argentina, Brasil, Chile e México.

Este estudo pode ser considerado viável nos seguintes aspectos: quanto aos prazos, devido o acadêmico se dedicar integralmente à pesquisa e possuir apoio dos orientadores para elucidar questionamentos sobre o tema; quanto aos recursos financeiros, pois o acadêmico possui recursos próprios para realização da pesquisa, e contou com um apoio institucional da empresa Pricewaterhouse-Coopers, com a qual mantém vínculo empregatício, no sentido de autorizar uma licença especial para o projeto de pesquisa do Doutorado em Sociologia Económica e das Organizações - "Os fatores críticos de sucesso e os restritivos da (re)construção sócio-digital do conhecimento das organizações" [objeto de estudo: Empresa, Universidade e Centro de Investigação Aplicada]

– a pesquisa encontra-se financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil e Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) – Portugal (EU), através do projeto "Rede do Conhecimento e Conhecimento em Rede - Cooperação Transnacional em Sociologia Econômica e das Organizações" em parceria com o INPEAU-UFSC e SOCIUS-ISEG-UTL, inclusive, conferindo-lhe certa flexibilidade de horários; quanto à disponibilidade de material bibliográfico sobre o assunto, disponibilizados pelos professores do CLAEPPAES, dos pesquisadores do INPEAU – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, da biblioteca regional do Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA, da UFSC; e quanto à possibilidade de acesso a informação por meio da internet, pois os Sistemas de Educação Superior Latino-Americanos, em sua maioria, apresentam dados a respeito da legislação, das estatísticas e de seus programas de avaliação.

#### **1.4 Estrutura do Trabalho**

Para clarificar o entendimento da pesquisa, cabe uma breve apresentação de como estão dispostas as partes desta monografia.

Na parte pré-textual pode-se verificar que como auxílio ao leitor existe um Resumo do trabalho na língua vernácula, além do resumo em inglês (*Abstract*) e espanhol (*Resumen*) com as palavras-chaves abordadas no estudo, além das listas de quadros e tabelas para auxiliar a consulta, por fim, uma estrutura obrigatória que é o sumário, onde constam os capítulos, seções, subseções e outras partes, devidamente enumeradas seqüencialmente para apresentar toda parte textual e pós-textual.

Na parte textual o trabalho é dividido em cinco capítulos: Introdução; Fundamentação Teórica; Procedimentos Metodológicos; Considerações sobre a Meta-Avaliação; e Considerações Finais.

No capítulo 1, Introdução, é apresentado o contexto da educação superior, ressaltando a necessidade de atrelar qualidade e avaliação até chegar ao problema de pesquisa do estudo. Com isto, são definidos: o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos



específicos, as justificativas de se realizar o estudo, além da estrutura do trabalho.

O capítulo 2, Fundamentação Teórica, apresenta uma função especial no presente estudo, pois tem como finalidade dar suporte conceitual à execução da pesquisa, prestando apoio às análises referente aos Sistemas de Avaliação da Educação Superior em cada país (Argentina, Brasil, Chile e México). Além disso, o capítulo visa cumprir com o primeiro e segundo objetivos específicos, expondo ao leitor um conteúdo que o aproxime do entendimento do percurso para a meta-avaliação.

No terceiro capítulo são apresentados os Procedimentos Metodológicos do estudo. O quarto capítulo, que trata das Considerações sobre a Meta-Avaliação, que expõe as teorias relativas às meta-avaliação.

No quinto e último capítulo, Considerações Finais são apresentadas as conclusões a respeito do estudo realizado nesta pesquisa, visando evidenciar as percepções acadêmicas a respeito da pesquisa, além de compará-la a teoria levantada a fim de analisar como se dá o Percurso para a Meta-Avaliação na Educação Superior em Países Latino-Americanos, tendo como estudos de caso a Argentina, Brasil, Chile e México, assim atendendo ao terceiro objetivo específico e também as características intrínsecas ao percurso, enfim buscando respondendo ao último objetivo específico da monografia. Além disso, ainda neste capítulo, também são apresentadas outras proposições de estudos que estejam relacionadas especificamente ao tema Meta-avaliação na Educação Superior na América Latina. Por fim, na parte pós-textual, são destacadas: as referências utilizadas para consecução do estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pelo motivo do estudo tratar-se do percurso para a Meta-avaliação na Educação Superior, o presente capítulo tem objetivo de caracterizar as Universidades e seus diferentes tipos de constituição, bem como os Sistemas de Educação Superior para que se possa conhecer o contexto em que acontece a educação superior, assim tornando possível a exposição dos desafios, tanto na concepção, como na execução e melhoria contínua de seus Sistemas de Avaliação no âmbito da Educação Superior de cada país da pesquisa.

Assim, o capítulo também apresenta os Sistemas de Avaliação da Educação Superior para que seja possível compreender sob quais bases estão apoiadas a avaliação e, possibilitando um maior entendimento quanto às oportunidades e desafios a serem enfrentados.

A princípio cabe expor as bases de surgimento das universidades, que são o princípio da constituição dos sistemas educacionais tanto em nível qualitativo como na influência da tomada de decisão para as mudanças no âmbito dos Sistemas de Educação Superior.

De acordo com Aranha (1989, p. 88) na Idade Média, a palavra universidade era usada para designar “qualquer assembléia corporativa, seja ela de marceneiros, curtidores ou sapateiros”. Nessas instituições pioneiras, reuniam-se sábios e discípulos dedicados ao culto do saber universal, para discutir livremente novas e antigas formas de conhecimento e propunham o cultivo das ciências (SCHLEMPER JÚNIOR, 1989). Em outras palavras, não existia se quer um Setor de Educação Superior, muito menos um sistema organizado e regido por regras pré-estabelecidas, mas apenas uma reunião de estudiosos.

A Universidade de Bolonha é reconhecida por muitos autores como a mais antiga do mundo ocidental, tendo sido criada em 1088 na Itália, depois vieram a Universidade de Paris (1090) na França, e a Universidade de Oxford (1096) na Inglaterra.

Para Charles e Verger (1996, p. 19) até onde se tem conhecimento, sabe-se que no início do século XIII por toda a Europa “mestres e/ou estudantes reuniram-se para constituir uma nova universidade juramentada. [...] Eles estabeleceram seus próprios estatutos, representantes eleitos, organizaram-se para garantir entre eles o auxílio mútuo”. Naquele período dominavam as disciplinas de artes liberais e a teologia, sendo que a controle da igreja ainda era muito forte sobre estas instituições.

Paula (2009, p. 71-72), que estudou a origem das universidades Latino-Americanas, afirma que somente:

A partir do século XV, com a emergência dos Estados Nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado. A Reforma Protestante cinde a dinâmica da instituição, rompendo com o monopólio da Igreja, mas a reação da Contra-Reforma teve uma forte influência, sobretudo na Península Ibérica e em suas colônias.

Exatamente neste período de mudança de controle da universidade, passando das mãos da Igreja para o Estado é que inicia-se a implantação de instituições na América Latina.

## **2.1 Educação Superior na América Latina – ABCM**

As primeiras universidades fundadas na América Latina, no século XVI foram transplantadas do modelo europeu, enquanto as universidades passavam por um momento de transição da Idade Medieval para a Idade Moderna. A chamada Idade Moderna tem início com o fim do império Romano no Oriente e com a queda de Constantinopla em 1453, durando até 1789, quando da eclosão da Revolução Francesa. Neste período também se compreende o momento da invenção da Imprensa, os descobrimentos marítimos e o Renascimento.

### 2.1.1 Surgimento das Universidades na América Latina

Quanto ao controle da igreja é sabido que muitas instituições instaladas no Período Colonial do continente Latino-Americano ainda sofriam forte influência da Igreja.

Garcia Guadilla (2008, p. 31) afirma que:

*em 1538, o sea, exactamente después de 450 años de creada la Universidad de Bolonia (1088 se considera la fecha convencional), considerada como la primera universidad europea, se crea en Hispanoamérica la primera universidad, la de Santo Domingo. Para ese mismo año en que se crea la primera universidad en Hispanoamérica, había en Europa alrededor de 80 universidades, de las cuales 14 eran españolas.*

*La creación de las universidades en Hispanoamérica se hizo a través de cédulas reales y bulas papales.*

Para configurar melhor o surgimento destas instituições nestes países expõe-se o quadro das instituições que ainda permanecem em funcionamento e foram criadas naquele período, ou seja, as mais antigas na América-Latina:

Séculos	Criação		Universidades	Países
	Cédula Real	Bula Papal		
XVI	--	1538	U. de Santo Domingo	Rep. Dominicana
	1551	1571	U. Nacional Mayor de San Marcos	Perú
	1551	1595	U. Nacional de México	México
	1594	1580	U. Tomista Santafé, Nuevo Reino de Granada	Colômbia
XVII	1622	1621	U. Javeriana	Colômbia
	1622	1621	U. de Córdoba	Argentina
	1622	1621	U. Mayor San Francisco Xavier	Bolívia
	1676	1677	U. San Carlos de Guatemala	Guatemala
	1680	1682	U. de San Cristóbal de Huamanga	Perú
	1683	1681	U. de Santo Tomás en Quito	Ecuador
XVIII	1692	1692	U. Nac. de San Atonio del Cuzco	Perú
	1728	1721	U. de La Habana	Cuba
	1721	1722	U. de Caracas	Venezuela
	1738	--	U. de San Felipe en Santiago	Chile
XIX	1791	--	U. de Guadalajara	México
	1806	--	U. de Mérida	Venezuela
	1806/12	--	U. de León	Nicarágua

Quadro 01: Universidades Latino-Americanas mais antigas.

Fonte: Rodríguez Cruz (*apud* GARCIA GUADILLA, 2008, p. 32).

Pelo quadro é possível perceber que entre os países da pesquisa as primeiras instituições criadas com autorização da Bula Papal apresentam-se: o México – Universidade Nacional do México em 1551; a Argentina – Universidade de Córdoba em 1622; já a do Chile – Universidade de São Felipe em 1738 por cédula real. Enquanto no Brasil não houve universidade criada até o século XX.

Garcia Guadilla (2008) afirma quem após a independência na Hispano-América, considerando como período teórico 1950, as dezessete universidades que sobreviveram foram convertidas em Universidades Nacionais, exceto as universidades de Santo Tomás e Javeriana, ambas colombianas.

Na passagem do controle das universidades da Igreja para o Estado, as instituições foram orientadas para as profissões liberais, convertendo-se em instrumento do Estado.

Confirmando esta idéia Garcia Guadilla (2008, p. 23) afirma:

*En el siglo XVIII, tanto en Portugal como en España se decretaron reformas de las universidades en la línea de los principios de la Ilustración [iluminismo], que influyeron de alguna manera en las universidades de Hispanoamérica. Estas reformas fueron*

*marcadamente anticlericales y particularmente antijesuitas. No pretendieron únicamente garantizar el dominio del Estado en todos los asuntos públicos, sino también aliviar el Estado de improductividad de las universidades.*

Neste novo período, em apenas meio século – entre 1950 até a presente década, foi o momento de maior expansão de Instituições de Educação Superior na América Latina e no mundo.

**Tabela 01: Fundação de Universidades, desde o Período Colonial até 2008.**

Países	Total	Períodos						
		Colônia <sup>1</sup>	Pós-Independência Até 1950		1951-2000		2001-2008	
			Públicas P1	Privadas P2	P1	P2	P1	P2
Argentina	90	1	6		33	46	3	2 <sup>2</sup>
Brasil	190		9	4	62	93	20	2
Chile	87	1	1	4	15	63		3
México	516	2	13	5	80	213	60	143 <sup>3</sup>
ABCM	883	4	29	13	190	415	83	150
<b>Total ALC</b>	<b>1.493</b>	<b>17</b>	<b>69</b>	<b>25</b>	<b>285</b>	<b>755</b>	<b>104</b>	<b>238</b>

Fonte: Adaptado de García Guadilla (2008, p. 52).

Notas: (1) *No están mencionadas 14 universidades que fueron creadas durante estos siglos, pero que por diversos motivos (entre los que figuran la expulsión de los jesuitas) fueron extinguidas, o no entraron en funciones, o desaparecieron y después volvieron a aparecer, o se transformaron y reaparecieron con otro nombre.* (2) *Una de ella es la U. De Bologna que funciona como internacional (pública/privada).* (3) *Están incluidas 59 universidades que no tienen fechas de fundación.* (4) *ABCM comporta los países Argentina, Brasil, Chile e México.* (5) *Comporta todos los países de la America Latina.*

Proporcionalmente foram criadas mais de 90% das universidades em todos os outros períodos da história (GARCIA GUADILLA, 2008), especialmente pela exorbitante expansão do setor privado, assim, surgindo uma cisão na forma de acesso o que gerou (teoricamente) dois sistemas de acesso à educação superior para os países: um de elite e outro de absorção de demandas.

De um lado têm-se os sistemas de acesso elitista, em menor número e que servem a um pequeno grupo da sociedade, geralmente o mais abastado. O outro se orienta para atender as demandas da sociedade e do mercado. A inversão de papéis e valores ocorre no

momento da seleção. Se for proposto o método meritocrático (elitista), onde os mais bem preparados (mais ricos) freqüentam as melhores escolas, que geralmente são públicas e gratuitas, enquanto as universidades particulares/privadas voltam-se ao atendimento das camadas da sociedade quem não tiveram a oportunidade de um preparo adequado.

Ainda assim, existem os países onde o método de seleção é amplo e aberto (democrático), possibilitando a um grande número de alunos o acesso aos dois primeiros anos de estudo. Deste modo os que alcançarem as melhores notas destes dois primeiros anos adquirem o direito de continuar em um curso superior. Este seria um método mais democrático de seleção de alunos, pois oportuniza aos menos abastados a chance de concluírem um curso superior gratuito.

Não bastasse a complexidade da relação “público *versus* privado” e “acesso meritocrático *versus* democrático”, ainda existe a possibilidade de financiamento por meio de bolsas de estudo (*becas* em espanhol e *solarship* em inglês) tanto em faculdade pública como privada. Tais bolsas são oferecidas de formas bastante diversificadas, que vão desde remuneração por serviço prestado na própria instituição até o recebimento da bolsa por estar em camada social menos abastada. Além disso, ainda possuem os descontos de mensalidades e, por fim, o pagamento das mensalidades com carência de período, ou seja, pagar as mensalidades somente após um período de carência do fim do curso.

Portanto, apresentado o princípio da Educação Superior, representada pela universidade, cabe apresentar o breve cenário atual em que se encontram as instituições Latino-Americanas e, que influenciam na tomada de decisão tanto âmbito ministerial como institucional com relação avaliação da Educação Superior.

### **2.1.2 Cenário da Educação Superior - ABCM**

Inicialmente, cabe expor os diferentes modelos que as instituições podem adotar e mostrar a multiplicidade de sistemas que a caracterizam, para daí expor o cenário em que se encontram.

Sobre o modelo de instituição, no início do século XIX surgem dois novos modelos de universidade na Europa, que reformam fundamentalmente a universidade

tradicional. O modelo francês de colégios especiais estritamente organizados e controlados pelo despotismo do iluminismo que domina a instituição até o nível do detalhe curricular das disciplinas dos cursos. Tal modelo permaneceu dominante até a influência do modelo alemão na Europa. O modelo Alemão, implementado por Wilhelm Von Humboldt propunha: liberdade de relações da universidade com o governo; o ensino por meio dos laboratórios; indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Deste modo, o modelo alemão representou o modelo moderno até o século XIX.

No século XX os modelos norte-americanos se fizeram importantes propondo: as artes liberais, os colégios médicos, instituições não universitárias e, sobretudo, no relacionamento da universidade com a sociedade, especialmente na prestação de serviços, sejam eles recompensados financeiramente ou não.

Ao fim destes três modelos a universidade contemporânea apresenta-se como uma instituição que se funda: no ensino, na pesquisa e na extensão de maneira indissociável

A par das funções da universidade contemporânea, os diferentes países possuem tamanhos diferentes de sistemas educacionais o que muda na complexidade da gestão da totalidade das instituições. Assim, expõe-se o seguinte quadro dos sistemas de educação superior da América Latina, por volumes de alunos matriculados tendo como referência os dados de 2007.



- **Megasistemas (con más de dos millones de estudiantes):**  
**Brasil, México, Argentina.**
- **Sistemas Grandes (entre un millón y dos millones):**  
**Venezuela, Colômbia.**
- **Sistemas medianos (entre um millón y 500 mil estudiantes):**  
**Cuba, Chile, Perú.**
- **Sistemas pequeños (entre 500 mil y 150 mil estudiantes):**  
**Bolívia, Cuba, Equador, Guatemala, República Dominicana, Uruguai, Paraguai**
- **Sistemas muy pequeños (menos de 150 mil estudiantes):**  
**Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá.**

Quadro 02: Classificação de Sistemas de Educação Superior Latino-Americanos.

Fonte: Adaptado de Garcia Guadilla (2008).

Portanto, verifica-se que os desafios de avaliação da educação superior também podem se dar de acordo com o tamanho do sistema, uma vez que quanto maior o número de alunos e instituições torna-se mais difícil a avaliação *in loco* de todos os cursos, ou mesmo uma avaliação do conhecimento de todos os alunos que entram e saem da instituição.

A respeito do tamanho destes sistemas evidencia-se abaixo uma tabela que representa as taxas de crescimento de alunos em IES nos países da pesquisa:

**Tabela 02: Crescimento das Matrículas ABCM, entre 1970 e 2007.**

Países	1970	Δ% 70-80	1980	Δ% 80-00	2000	Δ% 00-07	2007	Δ 70-07
Argentina	274 634	79,0	491 473	259,5	1 766 933	24,6	2 202 032	701,8
Brasil	430 473	227,4	1 409 243	97,4	2 781 328	89,6	5 272 877	1124,9
Chile	78 430	85,5	145 497	210,8	452 177	66,6	753 398	860,6
México	247 637	275,5	929 865	111,1	1 962 763	28,8	2 528 664	921,1
<b>ABCM</b>	<b>1 031 174</b>	<b>188,6</b>	<b>2 976 078</b>	<b>134,0</b>	<b>6 963 201</b>	<b>54,5</b>	<b>10 756 971</b>	<b>943,2</b>

Fonte: Adaptado de CEPAL (2009).

Notas: 1) ABCM é a somatória de Argentina, Brasil, Chile e México; 2) Dados gerados pela UNESCO para Argentina em

2000; 4) Dados projetados na presente pesquisa para Argentina, em 2007.

Cabe alertar que 1990 a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, não acessou dados referente a Argentina e México, por isso passou-se imediatamente para a década consecutiva.

Portanto, verifica-se um forte crescimento do número de instituições desde a década de 70, e se colocados todos juntos os países da pesquisa – Argentina, Brasil, Chile e México – ABCM, é possível perceber

Na tabela acima é importante observar que entre 1980 e 2000 o Brasil apresentou crescimento muito baixo em relação aos outros países da pesquisa, contudo nos países ABCM, nos últimos anos (2000-2007) as taxas de crescimento variaram entre 24,6% (Argentina) e 89,6% (Brasil), o que pode representar certo grau de preocupação com a educação superior, ou até um simples atendimento à demanda do mercado. Já na tabela abaixo são apresentados em números absolutos, o crescimento das matrículas dos últimos anos:

**Tabela 03: Crescimento das Matrículas na ALC e ABCM entre 2000 e 2007.**

Anos	Argentina	Brasil	Chile	México	ABCM	ALC
2000	1 766 933	2 781 328	452 177	1 962 763	<b>6 963 201</b>	<b>11 389 188</b>
2001	1 918 708	3 125 745	486 893	2 047 895	<b>7 579 241</b>	<b>12 277 625</b>
2002	2 026 735	3 582 105	521 609	2 147 075	<b>8 277 524</b>	<b>13 240 365</b>
2003	2 101 437	3 994 422	567 114	2 236 791	<b>8 899 764</b>	<b>14 034 793</b>
2004	2 116 876	4 275 027	580 815	2 322 781	<b>9 295 499</b>	<b>14 907 548</b>
2005	2 082 577	4 572 297	663 694	2 384 858	<b>9 703 426</b>	<b>15 708 682</b>
2006	2 202 032	4 922 587	661 142	2 446 726	<b>10 232 487</b>	<b>16 798 491</b>
2007	2 202 032	5 272 877	753 398	2 528 664	<b>10 756 971</b>	<b>17 923 215</b>

Fonte: Adaptado de CEPAL (2009).

Notas: 1) ALC inclui 41 países da América Latina e Caribe. 2) ABCM é a somatória de Argentina, Brasil, Chile e México; 3) Dados gerados pela UNESCO para Argentina em 2000, e ALC em 2006; 4) Dados projetados na presente pesquisa para Argentina, em 2007 e ALC, em 2007.

Conforme tabela acima é possível perceber que para ABCM a taxa de crescimento entre 2000 e 2007 foi de 54,5%, enquanto para o a América Latina e Caribe foi de 57,4%, ou seja, bastante semelhante.

Tal cenário demonstra que tanto os países ABCM como a região ALC apresentam expansão do número de alunos, modificando as realidades o que repercute em diferentes demandas por cursos e também em referenciais de qualidade na educação, obrigando assim a uma adaptação do que já estava posto como certo, no âmbito da gestão da educação.

Portanto, neste contexto claro de expansão do número de matrículas na educação superior, verifica-se uma clara necessidade de avaliação do crescimento, não pela via de controle das atividades dos docentes, como alguns pregam, mas controle dos níveis de qualidade da educação superior.

O cenário de expansão do número de estudantes no ensino superior faz mudar os métodos de avaliação, especialmente pela restrição da aplicação de recursos, obrigando o Sistema de Avaliação a passar de uma ótica para outra. Em outras palavras, passa da lógica político-clientelista (educação elitista) que favorece algumas instituições para outra lógica da produtividade (educação massificada) que expõe um acesso mais democrático a educação superior. Qual seria a melhor medida para manutenção da qualidade? Qual é o melhor modelo para os cidadãos? Existe um meio-termo?

Ainda existem duas perspectivas a que a avaliação pode adotar: pelo lado da Instituição buscando o controle interno, do outro o Governo, controlando a alocação de recursos. Contudo, essa segunda perspectiva normalmente faz surgir um *ranking* de instituições. Embora pareçam perspectivas “malignas” do uso da avaliação, segundo Aragón e Rocha (2000, p. 20) “o propósito da avaliação da educação superior foi tanto buscar sua melhoria, estabelecendo uma garantia pública da qualidade das IES, como assegurar normas, custos ou juízos diferenciais.”

Aragón e Rocha (2000, p. 21) afirmam que:

apesar do impacto e virulência que sua implantação possa ter produzido, é

razoável esperar que encontrem sua justa dimensão nos processos de consolidação e desenvolvimento das IES latino-americanas. A estas alturas, tornou-se impossível pensar em discutir e analisar os sistemas de educação superior, suas instituições, bem como sua forma de planejar o seu futuro, sem passar em revista os processos avaliativos a que se submetem.

O ex-Reitor Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (2008) em palestra apresentou idéia que se concatena com a anterior:

Este desafio de ampliar a educação superior [...] envolve política governamentais e implica o planejamento e a execução de ousados programas de investimentos de recursos e de intensa ampliação dos indicadores de produtividade e eficiência do sistema de ensino superior como um todo. Para isto, há que haver investimentos em infraestrutura, na qualificação de docentes, nas modernas tecnologias de informação e de comunicação e na renovação de métodos didáticos e pedagógicos.

Portanto, apresentado o cenário em que se encontram as instituições Latino-Americanas cabe apresentar, em particular, os Sistemas de Educação Superior da Argentina, Brasil, Chile e México, enfocando especialmente suas estruturas de funcionamento.

### **2.1.3 Estrutura de Funcionamento da Educação Superior**

Particularmente esta parte do estudo visa apresentar cada sistema de educação superior dos países da pesquisa, especificamente sua estrutura de funcionamento, expondo assim suas características individuais.

## A) Na Argentina

A origem da educação superior na Argentina iniciou-se em 1613 com um colégio jesuítico que em 1621 foi outorgado como universidade por Bula Papal e em 1622 por Cédula Real, criando a *Universidad Mayor de San Carlos*, localizada na província de Córdoba. Em 1858 esta se nacionaliza e passa a ser a Universidade de Córdoba (LAMARRA, 2005). Em 1821 é criada a segunda instituição, a Universidade de Buenos Aires, e até o fim do século XIX foram criadas duas universidades provinciais, a de *Santa Fé* e a de *La Plata*.

Com as mudanças políticas ocorridas no início do século XX, um movimento estudantil de grande significância inicia-se em Córdoba, que em um segundo momento passa a influenciar também transformações na América Latina. Os temas centrais da Reforma Universitária foram, e alguns seguem sendo:

*autonomía universitaria; cogobierno de docentes y estudiantes; función social de la universidad; coexistencia de la universidad profesionalista con la científica; cátedras libres; renovación pedagógica; extensión universitaria; centralidad, solidaridad con el pueblo y los trabajadores; compromiso de la universidad con el cambio social; la universidad debe “ir a la vida”.* (LAMARRA, p. 2005, 118).

Como quebra deste rumo à qualidade da educação superior em 1947, o Presidente Juan Domingo Perón ditou uma lei universitária cujo objetivo principal foi assegurar o controle político das universidades por parte do governo, cerceando sua autonomia. Paradoxalmente entre 1945 e 1955 houve um incremento de 187% no número de matrículas, atingindo 136.362 alunos. Em 1959 é criada a primeira universidade privada na Argentina, então surgindo as universidades Católicas de Córdoba, Católica Argentina e Católica de Salvador. Além desta iniciativa na década de 70, um grande movimento de criação de universidades nas províncias que trouxe uma maior distribuição do acesso às universidades (LAMARRA, 2005).

Durante as últimas décadas do século XX o sistema de educação da Argentina, como em outros da América Latina, precisavam enfrentar a realidade da expansão da demanda por educação superior e a diminuição do financiamento governamental.

No cerne das discussões encontram-se as questões a serem enfrentadas pelos Governos democráticos e as Universidades: como harmonizar os objetivos do setor público, os interesses privados e o *ethos* acadêmico? (LLOMOVATTE et al., 2006). Juarros e Naidorf (2007, p. 484) afirmam que na história dos sistemas universitários da Argentina:

*no pueden desvincularse del modelo económico neoliberal que comenzó a implementarse en los 90 a partir de políticas de privatización de empresas públicas, imposición de aranceles en el financiamiento de servicios públicos, medidas éstas asistidas por un discurso hegemónico sustentado en la competitividad económica internacional.*

Neste contexto político-econômico foi sancionada Lei Federal de Educação, Lei nº 24.521, em 1993, a primeira lei na história da Argentina para o conjunto de sistema educativo, que incorporou um capítulo de sete artigos sobre a educação superior e outro de dois artigos sobre a educação quaternária.

Portanto, neste contexto de influências neoliberais:

em 1994, com a reformada Constituição Nacional, incluiu-se um novo inciso no artigo 75, que fixa as atribuições do Congresso. Este inciso – o 19 – estabelece que corresponde ao Congresso sancionar leis de organização e de base da educação que [...] garantam os princípios de gratuidade e equidade da educação pública estatal e a autonomia e auto-suficiência das universidades nacionais. (LAMARRA, 2002, p. 63)

Em 1995 é sancionada a **Lei de Educação Superior**, nº 24.521, que abarca o conjunto da educação superior no país, promovendo sua articulação; inclui a educação superior universitária e não-universitária, enquanto a universitária se refere tanto às universidades nacionais como às universidades provinciais e privadas. Assim, sobre a referida lei evidencia-se os principais conteúdos no quadro a seguir:

- *Establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, por lo que les fija atribuciones en cuanto a dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus bienes y recursos, crear carreras de grado y posgrado, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción de personal docente y no docente y de los estudiantes, formular y desarrollar planes de estudio, de investigación y de extensión y servicios, etc.*
- *Fija las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); y Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior (CREPES).*
- *Establece la evaluación institucional para la Educación Superior no universitaria y para la universitaria; en relación con la segunda, crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).*
- *Determina la acreditación de las carreras de posgrado y de las de grado con títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Ambas tareas se le asignan a la CONEAU.*
- *Fija las normas y las pautas para el reconocimiento de las universidades privadas y los regímenes de funcionamiento de las mismas, tanto provisorio como definitivo.*
- *Dicta las normas básicas para las universidades nacionales: reacción y bases organizativas; órganos de gobierno y su constitución; autoridades y estatutos; sostenimiento y régimen económico-financiero.*
- *Establece la autarquía económico-financiera de las universidades nacionales, la responsabilidad de su financiamiento por la parte del Estado Nacional y otras normas acerca del financiamiento universitario.*
- *Establece la diferenciación entre universidad e instituto universitario.*
- *Posibilita, en condiciones excepcionales, el ingreso a la educación superior de personas mayores de 25 años sin el nivel medio aprobado.*
- *Posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria – ya previstas en la Ley Federal de Educación como ser universidades de posgrado, a distancia, pedagógicas, etc. – que respondan a modelos diferenciados de organización institucional y de metodología pedagógica.*

Quadro 03: Principais conteúdos da *Ley de Educación Superior* na Argentina.

Fonte: LAMARRA (2005, p. 119-120).

Quanto a estrutura da educação superior na Argentina, o sistema possui um “**caráter binário**, já que está integrado, desde o início do século XX, por dois tipos de instituições: as **universidades** e os **institutos superiores não-universitários**” (LAMARRA, 2002, p. 67). O mesmo autor acrescenta que “*en la actualidad existen 96 instituciones universitarias y 1754 institutos no universitarios. [...], 760 son de gestión oficial – dependientes en su casi totalidad de las jurisdicciones provinciales – y 994 son de gestión privada, también supervisados por las provincias*” (LAMARRA, 2005, p. 119).

No decorrer do século XX, a maior parte dos institutos superiores não-universitários foi de formação docente; até a década de 70 foram, quase exclusivamente, de formação de professores para o ensino pré-escolar, médio e superior; somente a partir dessa década, passou a atuar também no ensino primário. (LAMARRA, 2002).

Até a sanção da Lei de Educação Superior na Argentina, a educação superior não-universitária não contava com nenhuma norma específica, e todas as leis anteriores se referiam com exclusividade às universidades (LAMARRA, 2002).

Para além do caráter binário a educação superior na Argentina ainda se subdivide em **instituições públicas e privadas**. Na educação superior universitária foram autorizadas as universidades privadas, a partir da sanção da Lei nº 14.577, em 1958, razão pela qual, a partir deste momento, começaram a funcionar. Contudo, as universidades privadas devem ser constituídas sem fins lucrativos, obtendo personalidade jurídica como associação civil ou fundações (LAMARRA, 2002).

No caso das **instituições públicas de educação superior não-universitárias**, foram muitas décadas primordialmente de jurisdição nacional; na década de 80 muitas foram criadas sob a jurisdição das províncias, o que contribuiu para o incremento da oferta e da matrícula registrada nesse período. Em 1993, as Instituições de Educação superior não-universitárias foram transferidas



para as respectivas províncias, conjuntamente com as escolas de nível médio. Por isso, atualmente as instituições públicas de educação superior não-universitárias são de jurisdição provincial. (LAMARRA, 2002).

Por outro lado, “as **instituições privadas de educação superior não-universitárias** tiveram regimes de reconhecimento e supervisão estatal similares às dos outros níveis de ensino. Neste sentido, podem receber subvenções do Estado para seu funcionamento, diferentemente das universidades que não podem fazê-lo”. (LAMARRA, 2002, p. 69)

De acordo com a legislação especificada no artigo 27, da Lei de Educação Superior da Argentina, as **universidades têm como finalidade** a geração e comunicação de conhecimento do mais alto nível em um clima de liberdade, justiça e solidariedade, e ainda consta no artigo 28 que suas funções são: a formação, promoção e desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e de extensão de sua ação e seus serviços à comunidade (LAMARRA, 2002).

A Lei ainda distingue as **universidades** dos **institutos universitários**. Sendo que as primeiras são aquelas que desenvolvem atividades em diversas áreas disciplinares não afins, enquanto os institutos universitários são os que circunscrevem sua oferta acadêmica a uma só área disciplinar (LAMARRA, 2002).

Destaca-se que os colégios universitários – instituições não-universitárias, devem estar vinculados a entidades da zona de influência (províncias), oferecendo carreias curtas flexíveis, gerando competências profissionais de inserção dos egressos no mercado de trabalho e/ou a continuação dos estudos em universidades (LAMARRA, 2002).

Abaixo são apresentados em termos quantitativos o número de instituições universitárias – Universidades e Institutos Universitários, subdividindo-os em Estatal e Privado:

**Tabela 04: Número de Instituições Universitárias na Argentina, em 2008.**

Categoria Administrativa	Instituições		Percentual	Total Geral
	Universidades	Institutos Universitários		
Estatal <sup>1</sup>	42	6	44,9 %	48
Privada <sup>2</sup>	44	13	53,3 %	57
Estrangeira	1	0	0,9 %	1
Internacional	0	1	0,9 %	1
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>20</b>	<b>100,0 %</b>	<b>107</b>

Fonte: Adaptado de Ministério da Cultura e Educação da Argentina (2010).

Nota: (1) 2 universidades y 2 institutos creados en el año 2007, a la fecha no informan actividad académica. (2) 2 universidades, una creada en el año 2007 y otra en el año 2008 a la fecha no informan actividad académica. A partir del año 2008 ISALUD pasa de ser Instituto a Universidad. Un Instituto no tiene actividad académica.

Portanto as universidades representam 81,3% da instituições universitárias, enquanto os institutos universitários representam apenas 18,7%.

Enfim, apresentado o sistema de educação Superior na Argentina, cabe evidenciar o próximo caso, o do Brasil.

## **B) No Brasil**

A educação superior no Brasil é um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação.

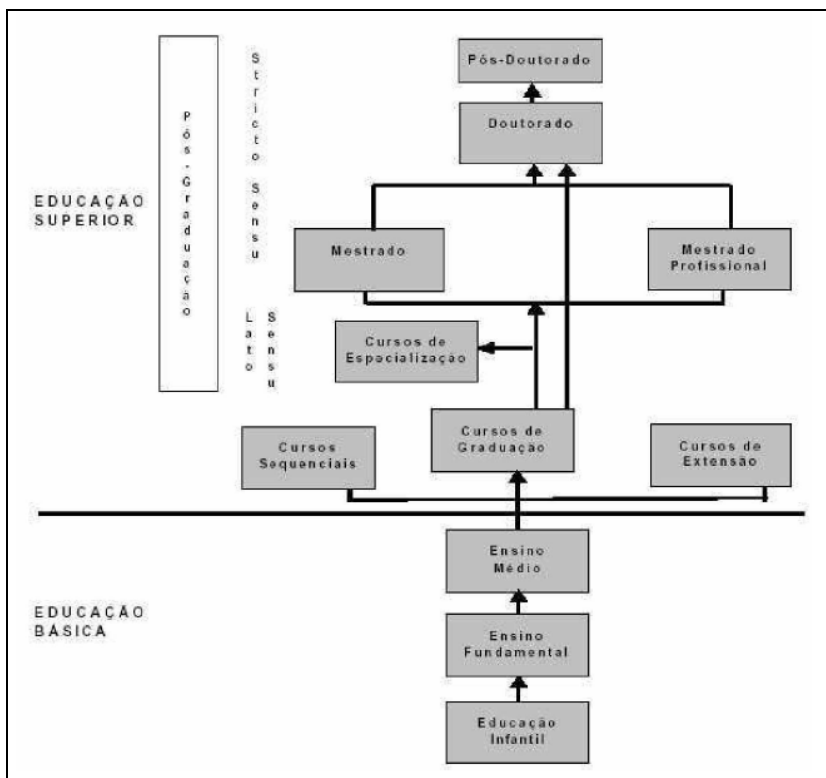
A normatização atual desse amplo sistema encontra-se formalizada na Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996, acrescidos um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

O acesso a Educação Superior é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, e tenham sido aprovados em processo seletivo.

Para se ter acesso aos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, no Brasil, há obrigação de cumprimento de requisitos, como a conclusão da

Educação Básica, que compreende a Educação Fundamental e Ensino Médio. Ao fim deste nível educacional pode-se almejar o acesso à Educação Superior, onde seu primeiro estágio pode ser cumprido em Cursos Sequenciais, Cursos de Extensão e Cursos de Graduação. Estes últimos permitem o acesso à pós-graduação, que compreendem Cursos de Especialização, Mestrado (Acadêmico e Profissional), Doutorado e Pós-Doutorado.

Esta ascensão desde a educação básica até a pós-graduação pode ser representada na seguinte figura:

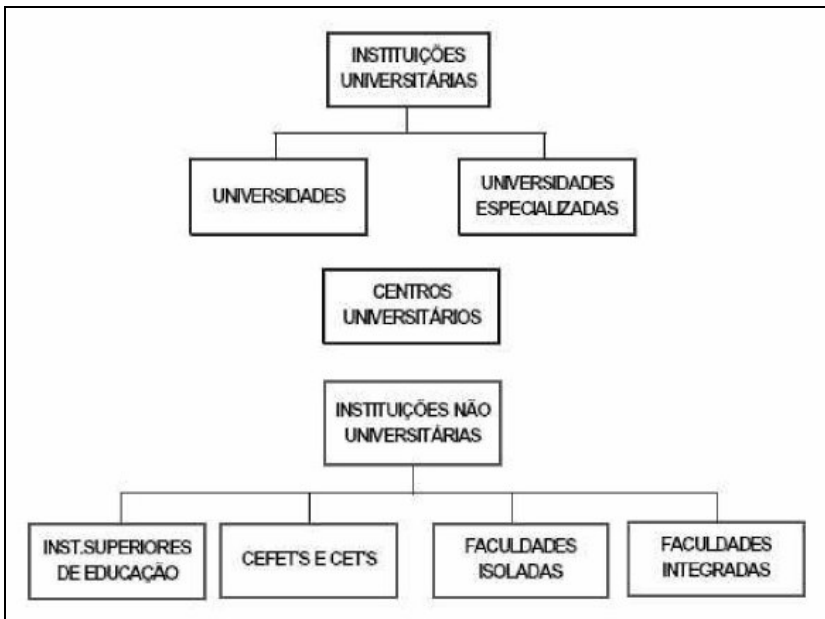


**Figura 01: Sistema de Educação no Brasil – da Educação Básica à Superior.**

Fonte: MEC (2009).

Apresentados os níveis educacionais a serem percorridos, desde o nível da Educação Básica até a Pós-

Graduação, cabe expor quais as divisões a que são submetidas às Instituições de Nível Superior. Em primeiro lugar tem-se: Instituições Não Universitárias; Centros Universitários; e Instituições Universitárias. Por segundo, a autonomia de concessão de diplomas e criação de cursos cresce com a responsabilidade de cada instituição.



**Figura 02: Educação Superior – Organização Acadêmica.**

Fonte: MEC (2009).

O Decreto nº. 2.306/1997, atualizado pelo Decreto nº 5773/2006, que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases, definiu o sistema federal de ensino superior. Tem-se três níveis distintos em que as instituições podem ser credenciadas:

- a) Faculdades;
- b) Centros Universitários; e
- c) Universidades.

De maneira geral a primeira instituição caracteriza-se por trabalhar exclusivamente com o ensino, a segunda com ensino e pesquisa, por fim as universidades

caracterizam por atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como consequência destes níveis as instituições gozam de maior ou menor autonomia em sua gestão. As instituições de acordo com o artigo 19, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB/1996, ainda podem possuir “diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público [Federal, Estadual e Municipal]; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.”

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I. **particulares** em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II. **comunitárias**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)
- III. **confessionais**, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; e
- IV. **filantrópicas**, na forma da lei.

No tocante ao sistema de ensino superior, o MEC é o organismo responsável pela sua coordenação, cabendo-lhe o controle normativo do sistema, o financiamento das instituições de educação superior públicas federais (IFES), e a fiscalização e avaliação tanto destas últimas quanto das IES privadas.

Além das Instituições de Educação Superior, já regulamentadas em dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 alterou o Centros Federais de

Ensino Tecnológicos para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde afirma-se em seu artigo segundo que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Portanto, atuam em mais de um nível de educação superior, mas na prática tem atuado preferencialmente na educação superior.

A Tabela abaixo apresenta como estão dispostas as instituições que compreendem a Educação Superior no Brasil.

**Tabela 05: Número de Instituições de Educação Superior no Brasil em 2008.**

Categoria Administrativa	Instituições				Total Geral
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	CEFET e IFET	
<b>Públicas</b>	<b>97</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>236</b>
Federal	55	.	4	34	93
Estadual	36	.	46	.	82
Municipal	6	5	50	.	61
<b>Privadas</b>	<b>86</b>	<b>119</b>	<b>1.811</b>	<b>.</b>	<b>2.016</b>
Particular	29	63	1.487	.	1.579
Comun/Confes/Filant	57	56	324	.	437
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>	<b>124</b>	<b>1.911</b>	<b>34</b>	<b>2.252</b>

Fonte: Adaptado de INEP/MEC.

Portanto as seguintes instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IFETs são representadas respectivamente pelo percentuais 8,1%, 5,5%, 84,9% e 1,5%. Assim, percebe-se que existe um maior número de Faculdades.

### C) No Chile

A Lei Orgânica Constitucional de Educação – LOCE, nº 18.962, publicada oficialmente em 10 de março de 1990, regulamenta a criação das Instituições de Educação Superior, seu desenvolvimento e dissolução (BITTAR, 2002).

“A LOCE estabelece como princípios da educação superior “autonomia das instituições”, “liberdade acadêmica” e “desvinculação política”. Estipula também que a autonomia é o direito que cada instituição de educação superior tem para reger-se por si mesma em tudo quanto seja concernente ao cumprimento de suas finalidades. Isso compreende autonomia acadêmica, econômica e administrativa.” (BITTAR, 2002, p. 159).

O Estado reconhece oficialmente quatro tipos de instituições de educação superior: (BITTAR, 2002):

- a) **universidades**, que outorgam títulos profissionais e graus acadêmicos, em especial, os de licenciatura, mestrado e doutorado;
- b) **institutos profissionais**, que outorgam títulos profissionais – com exceção dos títulos de requeiram prévia licenciatura – e títulos de técnico de nível superior, naquelas mesmas áreas em que outorgam os títulos profissionais;
- c) **centros de formação técnica**, que outorgam títulos de técnico de nível superior; e
- d) estabelecimentos de **educação superior das forças armadas** e de ordenação.

“As universidades existentes no país dividem-se em “**tradicionais**” e “**privadas**”. As primeiras, **estatais e privadas**, contam com financiamento público institucional (Aporte Fiscal Direto) e créditos e bolsas para seus estudantes. As segundas surgiram a partir da abertura do sistema, em 1980, para a criação, por parte de empresas particulares, deste tipo de instituição.” (BITTAR, 2002, p. 160).

“As **universidades tradicionais** estão agrupadas no chamado Conselho de Reitores, que é a instância que as

coordena e que reúne as universidades que recebem subsídio direto do Estado.” (BITTAR, 2002, p. 160-161).

“As **universidades estatais** são pessoas jurídicas de direito privado público, autônomas e com patrimônio próprio. Atualmente são 16: a Universidade do Chile, a Universidade de Santiago do Chile e as 14 ex-sedes dessas instituições – que se localizam nas diversas cidades do país – e que se converteram em instituições universitárias autônomas a partir de 1980.” (BITTAR, 2002, p. 160).

**Tabela 06: Número de Instituições de Educação Superior no Chile em 2008.**

Categoria Administrativa	Instituições do Sistema de Educação Superior				Total Geral
	Universidades	Institutos Profissionais	Centros de Formação Técnica	Forças Armadas e da Ordem	
<b>Aporte Fiscal Direto</b>	<b>25</b>	.	.	.	<b>25</b>
Estatais	16	.	.	.	.
Particular de Caráter Público	9	.	.	.	.
<b>Sem Aporte Fiscal Direto</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>7</b>	<b>171</b>
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>7</b>	<b>196</b>

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação do Chile (2010).

Portanto, como pode-se verificar pela tabela somente possuem aporte fiscal direto na instituições aquelas consideradas Universidades.

## D) No México

O Setor de Educação superior do México pode ser melhor compreendido segundo dois sentidos de desenvolvimentos: **expansão** e **diversificação**.

Primeiramente, a educação superior do México está, em parte, centrada na Universidade Nacional Autônoma da México (UNAM). No início da década de 1950 até 1960, quase 70% dos alunos estavam concentrados naquela instituição. Neste contexto Romo (2009, p. 365) conta que:



*Los cambios que se observan a partir de década de 1970 resultan aun más significativos para el sistema de educación superior en el México contemporáneo.*

*Esta situación cambió a partir de las amplias reformas educativas de esos años. La participación de la UNAM en la atención a la matrícula nacional de la licenciatura disminuyó hasta menos de 20% del total y sus estudiantes fueron redistribuidos entre la Ciudad Universitaria y sus cinco escuelas y facultades de estudios profesionales universitarios creadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México y la UNAM re-posicionó su papel en el marco de las nuevas condiciones de diversificación del conjunto de instituciones de educación superior.*

*[..] la UNAM funcionó de facto de facto como una peculiar secretaría de educación superior, desde su creación como Universidad Nacional al inicio del siglo XX, en forma prácticamente paralela a la de la Secretaría de Educación Pública.*

Tal situação fez com que quase todas as universidades particulares do México tivessem que solicitar reconhecimento e foram reguladas pela UNAM.

Na década de 70 e início de 80, a representação do número de matrículas da UNAM caiu para 20%, pois neste período o número de estudantes teve um incremento de quase 300%, passando de menos de 200 para mais de 800 mil estudantes. Já na segunda parte década de 80 foram promovidas e toleradas as instituições particulares que chegaram a representar 15% a 20% dos alunos. Assim, configurou-se a expansão que caracteriza o setor de educação superior mexicano (ROMO, 2009).

Para além deste movimento de expansão também houve um movimento de diversificação, que se iniciou na

segunda metade da década de 1980 e continua até recentemente.

A Educação Superior é reconhecida pelo Governo Federal como o pilar para o desenvolvimento do país e compreende a educação pós-media. A educação superior se divide em instituições **públicas** e **particulares**, tendo como finalidade a formação de pessoal em nível técnico superior universitário ou profissional associado, licenciatura, especialidade, mestrado e doutorado. As IES se classificam em cinco grandes subsistemas (LÁRRAGA, 2007, tradução nossa):

**Subsistema de Universidades Públicas.** Está integrado pelas universidades federais e estatais, a maior parte das universidades são autônomas, gozam de liberdade de cátedra e designam o seu pessoal acadêmico, emitem certificados, graus e títulos; outorgam validade aos estudos realizados em outros estabelecimentos nacionais e do estrangeiro; de acordo com suas normas, reconhecem ou incorporam estudos de “bachillerato” ou “licenciatura” originados de instituições privadas; administram livremente seu patrimônio e determinam seu orçamento.

**Subsistema de Educação Tecnológica.** Foi criado para oferecer aos estudantes uma formação teórico-prática de caráter integral que habilite e forme indivíduos para fazer frente aos desafios de desenvolvimento nacional. Nesta área o país conta com o Instituto Politécnico Nacional (IPN), os institutos tecnológicos e as universidades tecnológicas.

**Subsistema de Educação Normal.** Estas escolas oferecem as licenciaturas em educação pré-escolar, primária, secundária, educação especial e educação física, assim como diversas opções de pós-graduação.

**Subsistema de Outras Instituições.** São instituições ligadas a diversas dependências do setor público que ministram estudos especializados nas áreas: militar, naval, agropecuária, saúde e relações exteriores.

“A população escolar está distribuída em um complexo e muito heterogêneo conglomerado de IES que, por si só, não constitui um sistema. Por esta razão, não

podemos falar em sistema de educação superior, uma vez que este não existe.” (BLANCO, 2002, p. 244).

“Por sua forma de sustentabilidade, as IES mexicanas estão divididas em federais, estaduais, autônomas e particulares, sendo os três primeiros tipos instituições públicas. Historicamente, a maior parte da população escolar encontra-se nas IES autônomas.” (BLANCO, 2002, p. 244).

“Além da classificação correspondente à forma de sustentabilidade (federais, estaduais, autônomas e particulares), as IES foram classificadas de várias outras maneiras. Uma delas, geralmente a mais aceita no México, e que atende ao tipo de conteúdos e níveis acadêmicos elaborado pela Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES), é a seguinte:” (BLANCO, 2002, p. 244).

<b>Perfil</b>	<b>Descrição</b>
<b>IDUT</b> <sup>2</sup>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como principal função a transmissão do conhecimento, e que oferecem programas exclusivos no nível de técnico universitário superior.
<b>IDEL</b>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como principal função a transmissão do conhecimento, e que oferecem programas, exclusiva ou majoritariamente, no nível de licenciatura.
<b>IDILM</b>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como principal função a transmissão do conhecimento, e que oferecem programas no nível de licenciatura e de pós-graduação até o nível de mestrado.
<b>IDLM</b>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como funções principais a transmissão, geração e aplicação do conhecimento, e que oferecem programas no nível de licenciatura e pós-graduação (preponderantemente no nível de mestrado; eventualmente contam com algum programa de doutorado).
<b>IDILD</b>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como funções principais a transmissão, a geração e a aplicação do conhecimento, e que oferecem programas no nível de licenciatura e pós-graduação.
<b>IIDP</b>	Instituições de educação superior, cuja missão estabelece como funções principais a geração e aplicação do conhecimento, e que oferecem programas acadêmicos quase exclusivamente no nível de mestrado e doutorado.

**Quadro 04: Tipos de IES Afiliadas à ANUIES <sup>1</sup>.**

Fonte: Blanco (2002, p. 245).

Notas: (1) A ANUIES agrupa somente 138 IES do país; porém, estas abarcam certa de 75% da população escolar. (2) Significado das siglas: I – Instituição; D – Docência; UT – Universidade Tecnológica; E – Especializada; D – Diversificada.

“Estes seis tipo de IES encontram-se nas instituições públicas. Nas privadas, a maioria é dos tipos IDUT e, principalmente IDEL. Existe um número reduzido de privadas do tipo IDLM e IDILM.” (BLANCO, 2002, p. 346).

Ao longo das décadas observa-se que paulatinamente ma diminuição da influência e controle da *acreditación* da UNAM para com as instituições de licenciatura. Por outro lado tem aparecido mecanismos com regras equivalentes para esta finalidade, como exemplo os *Comités Interinstitucionales para La Evaluación de La Educación Superior (CIEES)* e o *Centro Nacional para La Evaluación de La Educación Superior (CENVAL)*, criados na década de 1990, promovendo a avaliação das universidades, e a acreditação dos programas de estudos (ROMO, 2009).

Deste modo o Setor de Educação Superior no México configura-se particularmente como distinto da Argentina, Brasil e Chile, que apresentam um Sistema de Educação Superior regulado por um governo central, normalmente estabelecido nos âmbito dos ministérios de educação.

Na XXVI Assembléia geral da ANUIES se observou a necessidade de avançar na constituição de um Sistema Nacional de Educação Superior a partir de um acordo entre todas as instituições que o compõem e se levantou a necessidade de estabelecer procedimentos e mecanismos comuns que facilitem a mobilidade horizontal (intra e interinstitucional, nacional e internacional) de estudantes e professores, assim como o intercâmbio e a equivalência de programas acadêmicos, com base em um regime de créditos mais amplo e compatível (LÁRRAGA, 2007, tradução nossa).

Como a educação superior no México apresenta-se bastante distinta pode ser apresentado o número de matrículas em instituições públicas e privadas, bem como uma divisão entre a educação normal e a educação universitária e tecnológica

**Tabela 07: Número de Alunos em IES no México em 2008.**

Categoria Administrativa	Graduação		Pós-Graduação	Total Geral
	Universitárias e Tecnológica	Educação Normal		
Pública	1.487.171	92.597	88.390	1.749.053
Privada	745.018	39.487	85.892	874.314
<b>Total</b>	<b>2.232.189</b>	<b>132.084</b>	<b>174.282</b>	<b>2.623.367</b>

Fonte: Adaptado de ANUIES (2010).

Para o nível da graduação, 66,8% dos alunos estão localizados em instituições públicas.

Assim, exposto o Setor de Educação Superior do México, cabe apresentar os seus Sistemas de Avaliação da Educação Superior.

## 2.2 Sistemas de Avaliação

A presente revisão pretende contribuir para uma proposta de abordagem, através de percepções de percursos isolados, de eventuais propostas de um sistema de meta-avaliação para assegurar a qualidade dos processos de avaliação, nomeadamente das propostas e percursos da Meta-avaliação nos países objeto de estudo.

Ao tratar da **qualidade na educação**, Belloni (2000, p. 41) entende ser “conceito complexo e controverso, qualidade é aqui considerada simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social.” A autora afirma que Buarque (1996) propõe: “a qualidade do trabalho universitário exige uma redefinição do conceito de qualidade, de maneira a incorporar, de um lado, a criatividade presente no ineditismo de cada trabalho e, de outro, uma sintonia dos trabalhos com o objetivo da modernidade e de contribuição para a soberania da sociedade.”

Belloni (2000, p. 39) defende a tese de que: “é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o **aperfeiçoamento da qualidade da educação**,” e nomeia o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a gestão institucional. Estas mudanças com compromisso de democratização do conhecimento e da educação (democratizar a educação refere-se à democratização do acesso, da gestão e dos resultados do sistema), assim como com a transformação da sociedade. A autora assevera que “Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la” (2000, p. 39).

Belloni (2000, p. 44) defende que “especificamente na área de avaliação institucional em educação superior vários e distintos são os **objetivos** ou **funções** apontados pela já ampla literatura na área. Destacam-se alguns exemplos:

- a) estabelecer mecanismos de controle de qualidade do funcionamento e, principalmente,

- do produto daquelas instituições, visando melhores padrões de eficiência e eficácia do seu funcionamento;
- b) fornecer informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, com vários objetivos, entre os quais, alocação de recursos humanos e financeiros, formulação de políticas e definição de prioridades; e
  - c) institucionalizar um processo de sistemática reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do seu funcionamento, isto é, cumprimento com vista à efetividade social do seu funcionamento, isto é, o cumprimento da missão científica e social da universidade.

Ainda acrescenta-se da mesma autora (2000, p. 52):  
concebe-se a avaliação da educação superior com um processo sistemático e institucional que tem dois objetivos básicos: o auto-conhecimento e a tomada de decisão. Estes objetivos estão voltados para a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e à sociedade. É, portanto, uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema de educação superior como um todo, pois interfere e produz efeitos em seu funcionamento presente e futuro. Ademais tem implicações sobre a sociedade e sobre a ciência, a quem seus produtos finais são endereçados.

Justamente pela influência da avaliação na sociedade, as suas concepções abordam disputas que ultrapassam os aspectos técnicos da avaliação. “Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são **valores políticos, filosóficos, éticos** ou, até mesmo, interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão e dificultam os acordos.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 17).



Portanto, normalmente não há consensos absolutos no âmbito da avaliação.

Nisso tudo há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país. Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num mundo enredado pela globalização econômica, de competição generalizada, muitos dos interesses dominantes são transnacionais ou pertencem às grandes corporações mercantis. Não se estranha, então, que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais carreguem uma forte orientação econômica, e até mesmo economicista. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 16).

Diante deste novo duelo entre valores e técnicas, cabe expor uma breve revisão teórica a respeito do Sistema de Avaliação da Educação Superior nos países da pesquisa: Argentina, Brasil, Chile e México.

### **2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Superior na Argentina**

“A regulamentação acerca da criação e funcionamento de universidades privadas se modificou a partir da sanção da Lei de Educação superior.

Segundo o artigo 62 da Lei, as instituições universitárias privadas deverão ser constituídas sem fins lucrativos, obtendo personalidade jurídica como associação civil ou fundação; estas instituições são autorizadas por decreto do Poder Executivo, com caráter de funcionamento provisório por um período de seis anos, após apresentação de relatório favorável da CONEAU acerca da qualidade e domínio de sua proposta educativa, e com indicação das carreiras, graduações e títulos que a instituição pode oferecer e expedir. Após seis anos de funcionamento com reconhecimento provisório, a

instituição universitária pode solicitar o reconhecimento definitivo, o que será outorgado por decreto do PEN, após a apresentação de relatório favorável da CONEAU”. (LAMARRA, 2002, p. 69).

“No caso das instituições públicas de educação superior não-universitárias, foram muitas décadas primordialmente de jurisdição nacional; na década de 80 muitas foram criadas sob jurisdição das províncias e em 1993 foram transferidas para as respectivas províncias, conjuntamente com as escolas de nível médio.” (LAMARRA, 2002, p. 69).

“Em matérias de lei praticamente não estabelece normas, já que em seu artigo 15 determina que corresponde às autoridades jurisdicionais ditar as que dizem respeito a criação, funcionamento, modificação e suspensão destas instituições. Neste artigo, assim como em outros, estabelece pautas e critérios sobre aspectos acadêmicos, de títulos e planos de estudo e – assim como para as instituições universitárias – de avaliação de credenciamento” (LAMARRA, 2002, p. 74).

Portanto, “não possuem autonomia, como as [instituições] universitárias, razão pela qual as decisões, tanto de caráter político como técnico, são assumidas no nível de condução educativa central da província.” (LAMARRA, 2002, p. 75).

“As universidades privadas [como as públicas] estão incluídas no artigo 29 e seus incisos da Lei, razão pela qual gozam de autonomia acadêmica e institucional. Entende-se que esta autonomia é alcançada com o reconhecimento definitivo das universidades privadas, razão pela qual no período de reconhecimento provisório o regime de autonomia é restrito, porque estas instituições devem ser controladas pelo governo nacional, por meio de relatórios anuais que devem ser apresentados e pela supervisão dos respectivos organismos ministeriais, com relação a diversos temas de sua gestão institucional e acadêmica.” (LAMARRA, 2002, p. 76).

“As instituições não-universitárias não gozam de autonomia porque dependem institucional, acadêmica e administrativamente das autoridades educativas de cada jurisdição, geralmente por meio de direções provinciais de

educação superior. Em matéria de planos de estudo, devem se sujeitar aos lineamentos, em alguns casos, ou desenhos, em outros, curriculares de cada província. Por sua vez, este lineamentos devem responder, particularmente no que se refere à formação docente, aos Conteúdos Básicos Comuns estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.” (LAMARRA, 2002, p. 76).

No que se refere às universitárias, o maior avanço estabelecido pela lei, e no decorrer destes últimos anos, talvez, seja o credenciamento de instituições e de programas de graduação e pós-graduação e a avaliação institucional. Igualmente, as novas universidades criadas na última década de 90 – tanto nacionais quanto privadas – em alguns casos, constituem-se em um modelo universitário alternativo, capaz de gerar novos critérios de gestão institucional e acadêmica.

Em 1995, a Lei de Educação Superior criou a Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU, que possui funções, dispostas no quadro abaixo.

- Coordinar y llevar a cabo las evaluaciones externas de las instituciones universitarias, con la participación de pares académicos de reconocida competencia;
- Acreditar las carreras de grado correspondientes a profesiones reguladas por el Estado;
- Acreditar las carreras de posgrado, ya sean de especialización, maestría o doctorado;
- Expedirse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional requerido para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación por ley del Congreso Nacional o el reconocimiento de una provincial;
- Preparar los informes requeridos para otorgar o no la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evalúa anualmente el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones;
- Expedirse sobre las propuestas para la constitución de entidades privadas con fines de evaluación y acreditación universitaria en forma previa a la decisión al respecto del Ministerio de Educación.

Quadro 05: Funções do CONEAU.

Fonte: Adaptado de LAMARRA (2005, p. 122).

Portanto o CONEAU está organizado em subcomissões que ocupam-se das quatro grandes áreas

- a) Avaliação Externa;
- b) Projetos (acreditação de instituições oficiais e privadas)
- c) Acreditação de Graduação; e
- d) Acreditação de Pós-Graduação.

*La CONEAU ha asumido – en El marco de los principios de autonomía universitaria y de lo establecido por la Ley de Educación Superior – que el proceso de autoevaluación es responsabilidad de cada institución y que la agencia se hace cargo de la evaluación externa. En estos años de trabajo la CONEAU ha desarrollado diversas acciones tendientes a sistir a las instituciones en sus tareas de autoevaluación. Para ello, ha organizado cursos y talleres sobre aspectos conceptuales y metodológicos de estos procesos; ha celbrado acuerdos de cooperación con un alto número de instituciones; ha elaborado y difundido diversos documentos teórico-metodológicos sobre aspectos específicos de la evaluación institucional; ha birndado asesoramiento por parte de su equipo técnico a las instituciones que lo han solicitado; etc.*

O sistema de avaliação institucional na Argentina pode ser considerado como voluntário, caso se considere o argumento da expansão da educação superior e da respectiva autonomia universitária.

Como afirma Pérez Rasetti (2007), a obrigatoriedade esta condicionada ao financiamento.

*Participación voluntaria en los procesos de evaluación y acreditación (en el caso de Argentina la obrigatoriedad se debía al hecho de que las universidades estatales no estaban aranceladas y se*

*trataba de inducirlas, mediante la exposición de sus déficit de calidad, a cobrar sus servicios para poder financiar las mejoras).*

No caso argentino e de acordo com a percepção dos autores consultados, identificou-se que o objetivo seria fundamentar e criar um sistema de meta-avaliação que propiciasse o asseguramento contínuo da qualidade dos processos de avaliação externa.

Em relação ao planejamento, a compreensão e análise das ações, relações e implicações do contexto, história e constituição das políticas no campo da avaliação da educação superior com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, são fundamentais e devem se reintegradas no processo, bem como devem produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Tendo com foco a análise da qualidade, Garduño (1996) afirma:

*El artículo presenta un breve análisis del concepto de calidad de la educación desde diferentes perspectivas. Se presenta un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria. En él se señala la importancia de avanzar sobre la mera evaluación de la dimensión descriptiva sobre los insumos, procesos y productos educativos, y se establece la necesidad de la evaluación sobre dimensiones relacionales que permitan un mejor acercamiento al tema de la calidad. Finalmente, se plantea la necesidad de validar el modelo, a la vez que llevar a cabo un trabajo de evaluación riguroso.*

O devido distanciamento entre o poder executivo e agente responsável da avaliação superior na Argentina (COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y

ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA – CONEAU) é apresentado na perspectiva de Chiroleu (2005) na seguinte abordagem:

*Los órganos que quedaron a cargo de este proceso fueron básicamente el propio Ministerio, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la CONEAU, ambos de naturaleza diferente y orientados el primero, a formular las políticas generales en materia universitaria y el segundo, a efectuar la evaluación institucional de todas las universidades argentinas y la acreditación de los estudios de posgrado y carreras reguladas.*

Segundo Pérez Rasetti (2007), a avaliação é obrigatória e integradora no processo de desenvolvimento institucional, sendo que: “*La evaluación es obligatoria y está integrada en un proceso que determina su utilización en el diseño de programas de desarrollo.*”

Entretanto, o mesmo autor ressalta ainda que o procedimento, por ser compartilhado, torna-se um mecanismo de integração regional, portanto “*Es un procedimiento o sistema de evaluación/ acreditación compartido por varios países en el marco de políticas de integración regional.*”

Brunner e Flischfisch (1989) assinalam que entre 1950 e 1975 se configuraram na região latino-americana os atuais sistemas de educação superior e estes se referem a cada país a um numeroso e heterogêneo conjunto de estabelecimentos que chamamos universidades e com percursos distintos.

*En el marco de la modernización y reforma del Sistema de Educación Superior, varios países de Latinoamérica han implementado diferentes modalidades de evaluación institucional como parte de sus respectivas políticas públicas. En esas evaluaciones, el rendimiento académico de los actores sociales involucrados en los procesos de*

*enseñanza e investigación, es una de las variables más importante.*

Na Argentina, a estrutura e funcionamento da educación superior, a tipologia das institucións de educación superior e a caracterización das institucións públicas e privadas e suas respectivas normas e legislação que regem a estrutura e o funcionamento da educación superior

*El trabajo de metaevaluación de Bernstein y Freeman (1975) constituye uno de los mejores ejemplos de lo que los enfoques científicos consideran como "calidad" en la investigación evaluativa. Estos autores desagregaron el concepto de calidad en una serie de dimensiones - tipo de muestreo, análisis de datos, procedimientos estadísticos y diseño de la investigación- a las cuales atribuyeron valor en función de una escala en la que la máxima valoración corresponde con el nivel máximo de calidad. Desde su perspectiva, sólo los diseños experimentales o cuasi-experimentales, el muestreo aleatorio, las técnicas cuantitativas de análisis de datos y los procedimientos multivariados merecen la máxima calificación.*

Pérez Rasetti (2007) presenta alguns questionamentos sobre o proceso de avaliação na Argentina e posiciona a cuestión perante a Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU.

*A continuación trato de repasar algunas cuestiones teóricas y metodológicas respecto de los procesos de evaluación y acreditación que, más allá del diverso grado de generalidad que presentan, remiten al sistema argentino. Se trata de cuestiones que me ocupan desde hace algunos años en mis clases y en la tarea de evaluación realizada como integrante de la CONEAU (2000-2004), algunas de*

*las cuáles ya circularon en formato digital y que aquí repongo revisadas.*

Pode-se afirmar que a avaliação global e formativa responde a diferentes objetivos e como tal, não se devem confundir ambos os termos. A avaliação formativa diz respeito à aprendizagem e a global resulta útil para avaliar o processo como um todo.

Desta forma, a meta-avaliação pode e deve ser entendida como um percurso de ajustes diretos e ao longo do processo, mesmo que na fase final.

Chiroleu (2005) aborda a questão da expansão do ensino superior na Argentina e apresenta uma perspectiva sobre as particularidades da Reforma do Estado, na seguinte afirmação:

*Esto se tradujo en una expansión de la administración central relacionada con el sector, tal como lo ilustra la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y un conjunto de instituciones que asumieron funciones de promoción, financiamiento, acreditación y evaluación de la actividad académica y científica dentro del Ministerio de Educación (por ejemplo, la Agencia de Promoción de las Actividades Científico Técnicas, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad –FOMEC, y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU.*

Assim, pode-se concluir que e de acordo com a obra de Scriven (1991), o meta-avaliador pode servir não apenas pode ser entendido como utilizador dos padrões especificamente formulados para a meta-avaliação, mas também aqueles outros que foram concebidos para a própria realização da meta-avaliação.

A questão da autonomia universitária, nomeadamente autonomia financeira e independência do poder executivo, no caso da Argentina está patente na seguinte afirmação de Rasetti:



*la asignación a la agencia del rol de fomento y de la consecuente asignación de fondos para ese fin, implica una delegación de funciones políticas. Esto redundará en un efecto de continuidad para las políticas, pero también cierta renuncia a la flexibilidad para adaptar esos objetivos a la dinámica de los procesos políticos, económicos y sociales. De cualquier manera, la composición de la dirección de la agencia incidirá en estos aspectos, especialmente su mayor o menor vinculación/dependencia del Poder Ejecutivo.*

A efetiva avaliação democrática, tratada por Barry McDonald (1977), aborda a questão do conceito de participação com seu principal referencial. Para o autor a avaliação democrática é aquela que reconhece e representa a pluralidade de opiniões existentes e retro-alimenta o processo. Mais uma percepção de percurso possível e que vincula a questão da meta-avaliação como ponto de convergência do processo como um todo.

Na história das políticas universitária na argentina e em especial da avaliação universitária, define que a política e os organismos que foram postos em marcha na década de 90, partiram para uma modernização da universidade desde o regional, nacional até o internacional, contextualizando assim um percurso integrado e possivelmente convergente em termos de tendências.

Caracteriza-se, assim uma identificação das tendências para meta-avaliação [da auto-avaliação institucional] na América Latina, nomeadamente deste percurso argentino.

### **2.2.2 Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil**

A partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2009) criou-se o Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior - SINAES, uma ferramenta moderna que tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, e cuja implementação é coordenada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, e executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Então coube a CONAES, regulamentada pela Portaria nº 2051 de 09 de julho de 2004, entre outras atribuições, propor e avaliar as dinâmicas de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes e seus respectivos prazos, formulários e relatórios de avaliação. Enquanto ao INEP ficou estabelecida a responsabilidade pela operacionalização da avaliação no âmbito dos SINAES.

Pelo SINAES, fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade (aqui entendia por exigência e rigor) da educação superior, na orientação quanto à expansão da sua oferta, no aumento permanente da eficácia institucional e na efetividade acadêmica e social e, em especial, na busca da promoção do aprofundamento das responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

O Sistema de avaliação das IES atua em 10 dimensões institucionais bem claras, sendo elas: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos

colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX - políticas de atendimento aos estudantes; X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2009).

Para a avaliação pelo SINAES, cada uma das dimensões citadas acima é observada as especificidades e diversidades das organizações, com a adoção de procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa in loco.

A Lei do SINAES cria, no âmbito das IES, obrigatoriamente a implantação da Comissão Própria de Avaliação - CPA, que tem a responsabilidade de coordenar o processo de auto-avaliação de cada unidade de Educação Superior.

A Comissão Própria de Avaliação – CPA (instância de Auto-Avaliação nas IES), de acordo com a Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004, será responsável pela etapa do processo avaliativo denominado auto-avaliação, e será coordenada pelo INEP, pela disponibilização, por meio eletrônico, de orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos entre os quais se incluem obrigatoriamente as dimensões previstas no Art. 3º da Lei do SINAES.

Nesse caso a CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados (BRASIL, 2009).

Desta forma, o SINAES propõe um sistema de avaliação que fortalece a cultura de avaliação nas IES, como processo de formação e de emancipação, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal

transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito da Educação Superior (ESCOTT, 2007).

De acordo com a autora, a integração entre a avaliação interna e externa, no cenário desenhado a partir do SINAES, privilegia a relação entre o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo, bem como entre os diversos objetos e objetivos da avaliação.

O modelo de avaliação somativo é aquele realizado quando um programa já foi implantado, é uma intervenção em funcionamento para atingir os objetivos propostos. Por outro lado, o modelo de avaliação formativa já possui uma característica diferenciada, pois é realizada no processo de implantação de um programa, cujo objetivo é subsidiar o processo de gestão, de forma a retroalimentar a implantação e desenvolvimento.

Nesse sentido, em uma abordagem voltada à proposta das instâncias de Auto-Avaliação nas IES, a meta-avaliação pode ser considerada um tipo de avaliação formativa e que possui, de acordo com Woodside e Sakay (2001, apud HEDLER; TORRES, 2009), três características principais: a meta-avaliação é a síntese de achados sobre avaliação de programas e inferências sobre o seu desempenho, a partir dos resultados; informa sobre a validade e utilidade dos métodos de avaliação, oferecendo direção sobre a utilidade para avaliar; a meta-avaliação fornece forte evidência do impacto do programa, subsidiando a tomada de decisão.

Os resultados da meta-avaliação acrescem a confiança dos gestores e os tomadores de decisão dos programas no uso dos resultados das avaliações.

Para Schwandt (1989, apud HEDLER; TORRES, 2009), a meta-avaliação é um método para a certificação da qualidade (na percepção do rigor e aplicabilidade da aplicação) da avaliação e que exige um conjunto de procedimentos, padrões e critérios para seu julgamento, ou seja, “emitir uma nova avaliação sobre o estudo avaliativo”. Pode-se observar assim que no percurso brasileiro:

a consolidação desse panorama da educação superior no Brasil, fica evidente que o setor público deixa de ser o principal responsável pela formação acadêmica e profissional dos estudantes de graduação.

Como uma nova maneira de regular e coordenar os sistemas de educação superior, o Estado transforma-se, então, na década de 1990, no que Santos Filho (1999) denomina de “estado avaliador”, cuja pretensão passa a ser a de emitir julgamento objetivo e racional da qualidade do ensino proporcionado pelos diferentes tipos de IES constituídas no país. (GIMENES, 2007, p. 221).

Para Gimenes (2007, p. 223) no processo de avaliação os atores se confundem com o sistema e podem e devem ser retroalimentados.

Segundo Ristoff (1995, p. 48), o

PAIUB tinha como objetivo fundamental identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor.

Na contramão da orientação teórica formativa do PAIUB, na segunda metade da década de 1990, o MEC implementou um novo Sistema de Avaliação do Ensino Superior que restabelece uma relação burocrática com as IES. De acordo com Gomes (2003, p. 130) a política de avaliação desse governo ilustra os novos mecanismos pelos quais a relação entre o governo e os setores do ensino superior têm sido reestruturados. Representa uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos que têm historicamente

caracterizado a relação do Estado com a educação superior no Brasil.

Os processos de auto-avaliação, e sua implícita importância para a melhoria e o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior, pode ser considerado como um dos eixos centrais das políticas públicas de avaliação no Brasil.

Por não haver consenso entre os avaliadores sobre o melhor conjunto de critérios para a meta-avaliação, ocorreu, nos Estados Unidos, no final da década de 1970, onde se desenvolveu um projeto – que ficou amplamente reconhecido em nível mundial – com o intuito de produzir um conjunto amplo de diretrizes adaptado expressamente para as avaliações educacionais contendo diretrizes sobre as quais havia concordância geral em termos de qualidade da avaliação (WORTHEN, 2004, p. 595).

Deste projeto, resultou a criação do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 1981) formado em 1981. Esse comitê definiu trinta critérios norteadores, agrupados em quatro grandes categoriais ou padrões, que são: utilidade, viabilidade, ética e precisão.

A formulação dessas diretrizes forneceria uma linguagem comum para facilitar a comunicação e a colaboração num estudo avaliativo; um conjunto de regras gerais para lidar com um grande número de problemas específicos da avaliação; um quadro de referência conceitual com o qual se estuda o mundo da avaliação, que costuma gerar confusão; um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento do processo de avaliação; uma declaração pública do que é mais moderno no campo da avaliação educacional; uma base de auto-regulação e responsabilização dos avaliadores profissionais; e um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional. (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS

FOR EDUCATIONAL EVALUATION  
APUD WORTHEN, 2004, p. 596).

Ao preocupar-se com o assegurar da qualidade da avaliação, a meta-avaliação contribui para o processo como um todo e para o resultado final (GIMENES, 2007, p. 228) perspectivando possibilidades de ajuste ao longo do curso:

Desse modo, consideramos, como Firme e Letichevsky (2002), que a meta-avaliação deva ter como propósito Fundamental assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, através de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão. Em síntese, se a avaliação é principalmente o julgamento do mérito e da relevância de uma instituição ou de um curso, programa ou sistema, a meta-avaliação é a avaliação do mérito e da relevância dessa avaliação.

No percurso brasileiro e de acordo com Gimenes (2007, p. 236):

Estudiosos da área (FROTA, 2000; DAVOK, RISTOFF, 2000) revelam suas preocupações sobre essas questões. Para superar essas dificuldades, é preciso que a instituição esteja suficientemente preparada para o encaminhamento de medidas para dar respostas concretas para as indicações resultantes da avaliação (DAVOK; RISTOFF, 2000, p.34).

A presente pesquisa justificou-se tão somente pela oportunidade de obter um panorama da realidade latino-americana no que tange a Avaliação e Meta-Avaliação das

Instituições de Educação Superior, ajudando a identificar os problemas existentes.

Se os processos são culturais e influenciados pelos atores, os percursos das Avaliações Institucionais do Ensino Superior na América Latina também o são.

Assim como Cunha (2004, p. 27), compreendemos que os processos de avaliação são culturais. São precisos esforços intencionais para fundar as bases de participação reflexiva, pois não é essa a nossa história e vivência cotidiana. Para ultrapassar a concepção e a prática de avaliação como mera função regulatória e legalista é preciso partir de outra lógica, com outro sentido filosófico, ético e político.

Analisar os processos e respectivos percursos das Avaliações Institucionais do Ensino Superior na América Latina também constitui assim um fator determinante. Assim como Dias Sobrinho (2002, p. 135), acredita-se que:

a avaliação tem a obrigação fundamental de suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão [...]. Precisa conhecer e interpretar as fraquezas da instituição, com vistas a superá-las, mas, sobretudo, deve compreender e identificar as suas qualidades mais fortes e suas potencialidades para se consolidar ainda mais. A tarefa é de grande dificuldade e magnitude, e creio que se deve começar por uma ruptura.

O interesse da presente pesquisa posicionou-se em duas frentes: uma do âmbito pessoal com o interesse nas Políticas Públicas e Avaliação Institucional [auto-avaliação], e outra do chamamento do CLAEPAES, e do INPEAU com as Políticas Públicas e a Avaliação da Educação Superior.



O estudo visou identificar, descrever e analisar algumas percepções sobre referências dos percursos (fragmentos de opiniões de alguns estudiosos e especialistas) das Avaliações Institucionais do Ensino Superior na América Latina em termos de Meta-avaliação.

### **2.2.3 Sistema de Avaliação da Educação Superior no Chile**

O Sistema Nacional para o Asseguramento da Qualidade da Educação Superior no Chile está baseado na Lei 20.129 de 2006. As instituições principais do sistema são a *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA), MINEDUC, o *Consejo Superior de Educación* (CSE) e as agências de credenciamento. O CSE e o CNA são instituições públicas autônomas com recursos próprios. As agências de credenciamento podem ser privadas, nacionais ou internacionais e devem estar autorizadas pelo CNA para poder credenciar. A Lei estabelece um Comitê Coordenador para resguardar a integridade do sistema supervisionando as atividades dos diferentes tipos de organismos.

O Sistema Nacional de Asseguramento da Qualidade tem quatro funções:

- a) Licenciamento de novas instituições de educação superior, realizada pelo CSE;
- b) Credenciamento institucional, sob a supervisão do CNA;
- c) Credenciamento de graus ou programas, realizada por agências de credenciamento autorizadas. A CNA credencia programas para os quais no há uma agência autorizada;
- d) Informação sobre as instituições, assim como da qualidade oferecida pelas mesmas sob o auspício do Ministério de Educação (*Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SIES*).

O processo de credenciamento é obrigatório para todas as novas instituições de educação superior. No momento em que se considera se uma nova instituição deveria ser autorizada para funcionar, é feito pelo CSE através de Comissões de Avaliação por Pares, entrevistas com estudantes, e auditorias, avaliações e visitas especiais. O CSE avalia especialmente planos de negocio, propostas de programas de estudo e se

a instituição tem o vai ter recursos suficientes para desenvolver seus planos e programas.

Após a aprovação da instituição, o CSE supervisiona seu funcionamento através de comissões de avaliação por pares, aplica exames aos estudantes, realiza auditorias, avaliações e visitas especiais. Após ter funcionado pelo menos no período de seis anos com licença, o CSE considera se o desenvolvimento tem sido suficiente para conceder-lhe uma autonomia completa. Se o Conselho decide que não, a licença será prorrogada por outros cinco anos. Depois disto, as opções do CSE são conceder a autonomia à instituição ou fechá-la.

Quando a instituição tem autonomia, pode criar novos programas e estabelecer novas cedés. Também pode postular à CNA para obter o credenciamento institucional, e para que seus programas sejam credenciados por agências de credenciamento especializadas.

O credenciamento só está disponível para as instituições autónomas. A CNA usa processos de revisão por pares, desenvolvidos pela comissão que a precedeu, a *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*, o CNAP, que promovia o credenciamento de forma totalmente voluntária.

O credenciamento institucional deve-se concentrar na administração institucional e no ensino e aprendizagem do *pré-grado*. Além disso, as instituições podem escolher ser credenciadas em áreas relacionadas com sua orientação, como por exemplo, o ensino de pós-graduação, pesquisa, vínculos com o meio ou educação continuada. O credenciamento é muito importante para as instituições, tanto para fins de publicidade como para sua reputação e também porque os estudantes podem ter acesso a bolsas ou linhas de financiamento subsidiados pelo estado.

O credenciamento dos programas pode ser para cursos técnicos, profissionais, de pré-grau, Mestrados ou Doutorados. Este credenciamento certifica a qualidade dos cursos e graus, considerando os objetivos e os estandartes nacionais e internacionais para a profissão ou disciplina no que se oferecem. Medicina e educação são as únicas duas áreas em que os programas devem ser credenciados. Caso não sejam credenciadas, as instituições perdem todos os fundos públicos associados ao programa. O Ministério da Saúde está tentando evitar que os formado de programas não credenciados trabalhem no setor público. O Ministério de Educação propôs uma reforma legal que permitiria fechar programas que não são capazes de obter o credenciamento.

O credenciamento de programas de pré-grau pode ser outorgado por um limite de sete aos ou um mínimo de dois. Os de pós-graduação

podem ser credenciados até dez anos. A duração do credenciamento se entende (e com razão) como uma indicação de que a instância credenciadora considera que a instituição tem certa qualidade. Uma instituição se considera boa se tem uma alta percentagem de programas credenciados.

O sistema de asseguramento da qualidade no Chile não se aplica à qualidade ou efetividade dos projetos de pesquisa. O Capítulo 6 aborda o tema da qualidade e o asseguramento da qualidade.

#### **2.2.4 Sistema de Avaliação da Educação Superior no México**

A revisão do tema baseia-se na percepção, interpretada pelo autor, de alguns posicionamentos de especialista no estudo do tema em nível da América Latina e em especial no México.

*La metaevaluación, del mismo modo que la evaluación, es esencialmente una actividad multidisciplinaria; por tal motivo, ninguna disciplina científica puede tener la pretensión de convertirse en la ciencia evaluadora por excelencia. Sin embargo, la primacía de disciplinas como la Pedagogía o la Psicología ha determinado las perspectivas y los criterios dominantes tanto en las propuestas teóricas sobre evaluación como en la metaevaluación misma (GARCÍA, 2000).*

Procurou-se neste levantamento exploratório, descritivo de alguns percursos co-existentes na América Latina, evidenciar contributos para a percepção do percurso mexicano.

*De acuerdo con los planteamientos de Santos (1996), un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera sistemática los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación. El proceso de evaluación en cualquiera*

*de sus vertientes, puede tener riesgos, deficiencias y un uso inadecuado. Por tal motivo, es imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación (SANTOS, 1996).*

A abordagem da questão do percurso pretende-se pelo recorrente tema do processo, transito e necessária modernização do sistema. Aliás, como afirma Diaz Barriga (2003) que *“significa un tránsito de la universidad nacionalista liberal, hacia un universidad modernizarte. Para Díaz Barriga, este tránsito tiende a incorporar los mecanismos y valores de la universidad pragmática como elementos de modernización, mientras el eje de la nueva política educativa es la evaluación.”*

Neste contexto e de acordo com Lora (2008), *“la metaevaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación (SANTOS, 1998) y puede llevarse a cabo paralelamente a la evaluación, aunque también puede realizarse una vez finalizada ésta (SANTOS, 2000)”*.

No rol do mapeamento dos conceitos e terminologias aplicáveis a análise das percepções associadas ao processo de avaliação do ensino superior, encontrou-se o tema da qualidade da educação como elemento recorrente dos discursos de renomados pesquisadores.

Diaz Barriga (1996) afirma que *“Preocuparse por la “calidad de la educación”, lo que entraña disminuir el número de repetidores y eliminar las tasas de deserción, lo que a su vez exige mejorar el sistema de enseñanza media. Para ello es vital establecer un sistema de evaluación y acreditación que permita certificar mejor el desempeño educativo.”*

A qualidade, com as devidas ressalvas de necessárias definições semânticas e de conceitos aplicáveis por distintos agentes de um mesmo sistema, encontra-se diretamente relacionada com os mecanismos de controle e empatam a tão desejável autonomia financeira, maior condicionante da autonomia declarada e desejável, porem condicionada.

De acordo com Malo e Velásquez (1998):

*la evaluación institucional constituye una herramienta esencial para garantizar patrones adecuados de calidad académico-científica, indispensable para la planificación y definición de las políticas estratégicas y la gestión. Al mismo tiempo, esta herramienta permite que se le rindan cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la universidad en la utilización del financiamiento gubernamental y en el cumplimiento de su misión pública.*

Na opinião de Diaz Barriga, a questão da qualidade da educação e respectiva avaliação não deveriam estar condicionadas a questão financeira.

Diaz Barriga (1996) assevera que o “tema de la calidad de la educación y de la evaluación también es objeto de preocupación del documento. Sin embargo, vuelve a surgir una perspectiva mucho más amplia, al sugerir que la evaluación no tenga como referente central el problema financiero, sino que atienda a los principios constitutivos de la tarea universitaria.”

Para Stufflebeam e Shinkfield (1987) “el objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos y señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la tarea evaluativa.”

Os distintos percursos (privado e público) encontram-se devidamente mapeados e refletem opiniões divergentes na origem, porém convergentes no destino – necessária eficiência e produtividade no ensino superior. Neste sentido Ibarra (2005) observa que:

*la privatización a partir de la inducción del funcionamiento de las instituciones públicas como si ellas fueran empresas, mediante exigencias de evaluación, acreditación y certificación asociadas a la asignación de recursos económicos extraordinarios, que conducen el cambio institucional bajo criterios de eficiencia y productividad.*

Outra percepção possível de interpretar a diversidade de abordagens e percurso possível denota-se na opinião de Ibarra (2005), que constitui uma diversificação de sistemas e suas respectivas caracterizações.

*La metaevaluación ha sido y es comúnmente conceptualizada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. En este sentido, la evaluación se convierte en el objeto de estudio del metaevaluador* Stufflebeam (1981), Scriven (1967) citados en (GARCÍA, 2000).

Análise documental, amparada em uma perspectiva de percurso latino-americano, conduz a três momentos: qualidade, relevância e pertinência dos méritos da avaliação. Sobre isso, o autor diz que:

*Estos tres momentos han dado lugar a una creciente diversificación de los sistemas de educación superior, abriendo espacios cada vez más amplios a la inversión extranjera y la comercialización de los servicios educativos en la región* (Rodríguez 2004; García 2004). *Las implicaciones de estos momentos de privatización pueden ser apreciadas en* Ibarra (2001), Gentili (2001) y Mollis (2003). *Para una caracterización del desarrollo reciente de la educación superior privada en América Latina y México, véase* Balán y García (1997) y Mendoza (1998).

Ibarra (2005) afirma que “*No podese dudar que tenemos una nueva universidad que funciona cada vez más como una empresa, cumpliendo con trámites y evaluaciones de todo tipo, que la conducen por los senderos del control.*” Esta afirmação, contribui para a percepção de que a avaliação veio para ficar e que um

percurso possível seria o controlo e o estado avaliador como uma interpretação possível.

De acordo com Lora (2008):

*La evaluación es atualmente ese medio que brinda la posibilidad para conocer las condiciones reales de una institución. De acuerdo con Gimeno y Pérez (1992), la evaluación es el proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, el ambiente educativo, los objetivos, materiales, profesores y programas, reciben la atención del que evalúa; así, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.*

*Metaevaluación: aspectos conceptuales y experiencias institucionales*

*El término metaevaluación data de los años sesenta y fue acuñado por Michael Scriven. Para García (2000), este término ha despertado hasta ahora escaso interés entre los especialistas en el campo de la evaluación.*

Apresentados os quatro sistemas de avaliação da educação superior nos países, cabe dar continuidade com procedimentos metodológicos.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho inicial teve cunho **exploratório** e **descritivo** de alguns percursos coexistentes. Foram realizadas análises: documental, revisão da literatura, além de discussão do tema com expoentes na área de pesquisa a respeito do tema. Ao mesmo tempo em que, também foi realizado levantamento em sites das instituições a serem pesquisadas nos diversos países que a pesquisa abarca e em especial a leitura de percepções de estudiosos sobre o tema e respectivos contributos individuais na construção dos referidos percursos – um percurso é composto por vários trechos, especificamente no que tange ao sentido de sua trajetória - linha descrita por um objeto em deslocação, neste caso, não de um objeto, mas sim das Avaliações Institucionais do Ensino Superior na América Latina.

Espera-se que os resultados sirvam de fonte de pesquisa para a comparação futura e Políticas Institucionais de Avaliação do Ensino Superior na América Latina.

Inventariar as percepções dos agentes, público e/ou privados, neste processo de respostas às políticas públicas do setor ou mesmo das respectivas políticas institucionais pode constituir um contributo para o estudo deste fenômeno e respectiva análise. A ausência de dados empíricos publicados sobre este tema constitui um estímulo adicional e um desafio a ultrapassar.

Seqüencialmente esta proposta de pesquisa requereu uma primeira etapa de investigação teórica quanto às propostas e percursos da Avaliação Institucional, em nível de instâncias de Avaliação nas respectivas Instituições de Ensino Superior IES dos países abrangidos pelo conceito de Educação Superior na América Latina, para em seguida elaborar listas restrita de países objeto de análise. Entretanto houve um condicionamento de acesso e disponibilidade de informação específica sobre Auto-Avaliação, e em particular sobre a Meta-avaliação.

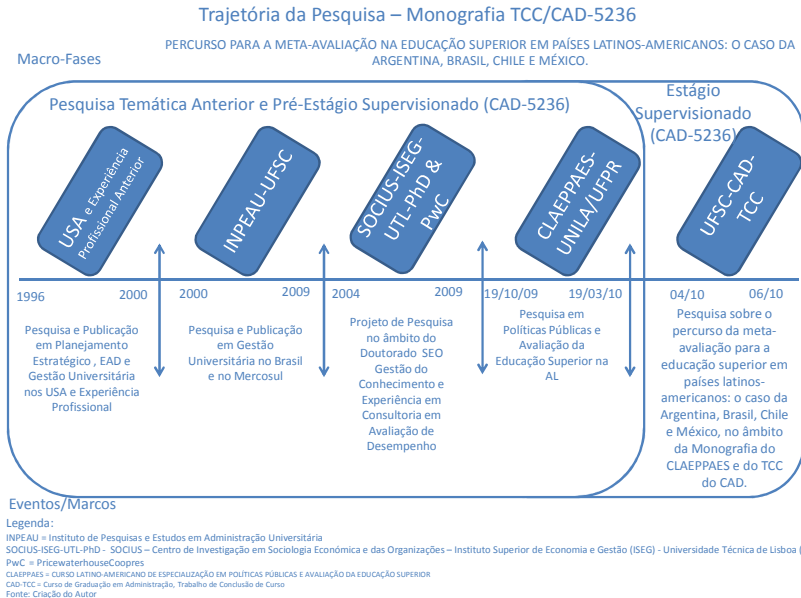


Esta etapa é conhecida como de pesquisa bibliográfica, que caracteriza-se pela utilização de materiais publicados, como livros, revistas ou meios eletrônicos, através de sua identificação, seleção e análise. Para Martins (1994, p. 28) o estudo bibliográfico “trata-se de estudo para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto. Tem como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto”.

Por conseguinte as pesquisas foram realizadas sobre os eventuais estudos de pertinência, Avaliação ex-post existentes e disponíveis entre a documentação recebida no CLAEPPAES e pesquisada no âmbito do estágio supervisionado, e acessada na Internet, permitindo assim, caracterizar e analisar o processo de implantação de instâncias e percursos de Auto-Avaliação nas IES dos países objeto de estudo. Esta fase da pesquisa utilizou como método a pesquisa documental, onde se pretendeu destacar informações que apoiassem o entendimento dos respectivos processos e percursos.

Esta etapa pode ser considerada como descritiva, a qual, segundo Vergara (1997), expõe-se características de determinada população ou de determinado fenômeno. Caracteriza-se ainda como pesquisa aplicada, entende-se como o tipo de estudo sistemático motivado pela necessidade de resolver problemas (CASTRO, 1978). “A pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos” (VERGARA, 1997, p. 45). Com isso, pode-se caracterizar a pesquisa como sendo teórico-empírica, pois agregará os conhecimentos teóricos no estudo de campo da pesquisa, a fim de solucionar o problema.

Para assinalar quais foram as etapas da pesquisa expõe-se a figura abaixo:



**Figura 03: Trajetória da Pesquisa – Monografia TCC/CAD-5236.**

Fonte: do Autor (2010).

Nesta pesquisa adotaram-se como estudos de casos a Argentina, o Brasil, o Chile e o México, como participantes da Educação Superior na América Latina.

Em relação à abordagem desta pesquisa, classifica-se como predominante qualitativa. A pesquisa apresentou uma forma de abordagem qualitativa, pois utilizou dados secundários e percepções registradas em informações já publicadas. Caracterizando assim um estudo qualitativo, pois o pesquisador compreende e interpretou os dados coletados na pesquisa a partir da percepção dos sujeitos de pesquisa e de documentos oficiais (CHIZZOTTI, 2001).

Neste momento, a pesquisa passou a ter caráter descritivo. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda de estabelecimento de relações entre variáveis. Ou seja, a descrição da utilidade das informações prestadas pelas Comissões de Auto-avaliação e outros agentes do sistema, assim com observadores, estudiosos e especialistas.

Como resultado desta pesquisa obteve-se uma análise sobre as propostas e percursos da Avaliação do Ensino Superior na América Latina.

## 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A META-AVALIAÇÃO

Se considerar que a avaliação, tomada como aquilo que favorece a gestão da mudança com o objetivo de eficácia e a consideração desta mudança como um processo a médio e longo prazo, então resulta na necessidade e exige uma revisão-melhoria-avaliação-melhoria, um ciclo contínuo e integrado neste processo. Ou seja, a avaliação e a meta-avaliação dos respectivos processos fazem ou podem fazer parte de uma estratégia para gestão da qualidade e atualizar a meta-avaliação como um mecanismo possível de contribuir para assegurar a qualidade dos processos e eventualmente, caso os processos assegurem a qualidade do ensino e aprendizagem, assegurar a qualidade do ensino superior.

De acordo com o referencial teórico em questão cabe expor determinadas situações para analisar e concluir o estudo.

### 4.1 Meta-Avaliação

Tornou-se evidente até aqui, a relevância da avaliação para a melhoria e o aperfeiçoamento das Políticas Institucionais de Instituições de Ensino Superior, e principalmente das Políticas Públicas da Educação Superior, com consideração especial aos países Latino-Americanos da pesquisa – Argentina, Brasil, Chile e México.

Tão grande é a importância da avaliação institucional que esta normalmente (obrigatoriamente) está ligada ao planejamento estratégico da instituição, assim re-alimentando o ciclo de tomada de decisões pautadas em informações claras e precisas com o objetivo na qualidade educacional. Neste sentido, Gimenes (2007, p. 227) complementa:

os diferentes processos avaliativos – dentre eles, a auto-avaliação – não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados. Não basta, assim, que o processo de auto-avaliação seja realizado e os relatórios, contendo as informações coletadas, entregues aos

órgãos federais e estaduais responsáveis. É imprescindível que tanto o processo como os seus resultados sejam discutidos pela comunidade acadêmica interna, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento das políticas de gestão e no planejamento institucional. Além disso, entendemos que uma boa avaliação não pode servir tão somente aos interesses dos órgãos centrais da IES – solicitantes ou administradores –, que, muitas vezes, a utilizam predominantemente para a promoção (marketing) de suas atividades acadêmicas e para a intensificação do poder estabelecido.

De acordo com IESALC (2005, p. 32), a **definição de meta-avaliação** pode se entender por:

*Proceso a través del cual se investigan las debilidades y fortalezas que marcan las políticas y los procesos evaluativos, velando por el cumplimiento de los aspectos éticos, metodológicos, normativos y técnicos que rigen cada momento y cada proceso de la evaluación, y cuyos resultados se tomarán en cuenta para la proyección del ulterior perfeccionamiento de la práctica evaluativa, en general, y de los programas evaluados, en particular, con el objeto de elevar su calidad y pertinencia.*

Na **meta-avaliação**, conceito introduzido por Scriven (1968) “*Los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación*”. (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

Para entender a **definição de meta-avaliação** e suas **funções** torna-se necessário observar que “*El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o*

*a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa.”* (STUFFLEBEAM, 1974).

Desta forma e para compreender o impacto da qualidade no processo de avaliação e na metodologia da **meta-avaliação** Stufflebeam (1974, p. 93) apresenta a seguinte proposição:

*Valorará la calidad con que se desarrolló el proceso de evaluación y la suficiencia del sistema de evaluación.*

*Primer nivel- ratificará las cualidades o defectos de los programas que han sido evaluados y determinará fortalezas y debilidades que no fueron detectadas por la evaluación primaria.*

*Segundo nivel (superior)- ratificará o no los principios en que se inspira la política evaluativa difundida: la pertinencia, la justeza y el carácter participativo de la evaluación.*

Desse modo, fundamental a realização da meta-avaliação para apreciar se o processo de avaliação interna implementada pela IES estudada transpôs as exigências legais estabelecidas pelos governos federal e estadual, e se atingiu os objetivos propostos em seu programa institucional de avaliação, tornando-se um processo gerador de mudanças e de consolidação da identidade da instituição.

Para tanto, foram identificadas, a partir da literatura referente à meta-avaliação, duas orientações principais para a sua realização, ou seja, dois modelos. **O primeiro refere-se aos procedimentos e critérios formais para a realização de uma meta-avaliação que passam a ser discutidos por avaliadores americanos, dentre eles, Scriven, Stake e Stufflebeam (WORTHEN, 2004), a partir da década de 1960.** Esses autores propuseram inicialmente diferentes critérios para o julgamento da qualidade da avaliação. Desde então, foram publicados vários trabalhos referentes à definição e criação de diversas diretrizes, critérios e orientações para a meta-avaliação.

Por não haver consenso entre os avaliadores sobre o melhor conjunto de critérios para a meta-avaliação, ocorreu, nos Estados Unidos, no final da década de 1970, um projeto com o intuito de produzir *um conjunto amplo de diretrizes adaptado expressamente para*

*as avaliações educacionais contendo diretrizes sobre as quais havia concordância geral em termos de qualidade da avaliação* (WORTHEN, 2004, p. 595). Deste projeto, resultou a criação do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*) formado em 1981. Esse comitê definiu trinta critérios norteadores, agrupados em quatro grandes categoriais ou padrões, que são: UTILIDADE, VIABILIDADE, ÉTICA e PRECISÃO.

A formulação dessas diretrizes forneceria

*uma linguagem comum para facilitar a comunicação e a colaboração num estudo avaliatório; um conjunto de regras gerais para lidar com um grande número de problemas específicos da avaliação; um quadro de referência conceitual com o qual se estuda o mundo da avaliação, que costuma gerar confusão; um conjunto de definições operacionais para guiar a pesquisa e o desenvolvimento do processo de avaliação; uma declaração pública do que é mais moderno no campo da avaliação educacional; uma base de auto-regulação e responsabilização dos avaliadores profissionais; e um apoio para o desenvolvimento da credibilidade do campo da avaliação educacional. (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, APUD WORTHEN, 2004, p. 596)*

Esse modelo meta-avaliativo, segundo Stufflebeam (1974), objetiva principalmente checar os problemas oriundos do processo avaliativo, identificando suas tendências, erros técnicos, dificuldades administrativas e abusos. Dessa forma, o autor define meta-avaliação como um procedimento para descrever uma atividade avaliativa, julgando-a a partir de um conjunto de idéias que constituem uma boa avaliação. O segundo modelo para a realização da meta-avaliação foi o proposto pela *American Evaluation Association* (SHADISH *et al* 1995, apud WORTHEN, 2004). De acordo esse autor *os princípios deste modelo estão guiados mais para a forma de atuação do avaliador, sob a ótica do respeito e preocupação com a sociedade*. Para tanto, apresentam um conjunto de cinco princípios destinados ao avaliador:

investigação sistemática; competência; integridade/honestidade; respeito pela pessoa; responsabilidades pelo bem-estar geral e público.

A partir dessa breve apresentação sobre os princípios dos modelos anteriormente descritos para realização de uma meta-avaliação, pode-se notar que a primeira proposta, produzida pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, está mais voltada para a análise do mérito e da relevância da avaliação, enquanto a segunda, da *American Evaluation Association*, está focada no modo de ação do avaliador. Em síntese, pode-se afirmar que o primeiro modelo apresenta uma série de diretrizes aplicáveis aos diferentes processos avaliativos no intuito de avaliar o mérito e a relevância dos processos de avaliação. O segundo modelo, por sua vez, direciona seus esforços na promulgação de princípios orientadores apenas no que diz respeito ao modo de agir dos avaliadores, sem se voltar para o processo. Embora considere-se os dois relevantes, tanto para a avaliação quanto para a meta-avaliação, julga-se que, para alcançar os objetivos deste trabalho, a proposta da meta-avaliação, que utiliza os critérios e as diretrizes gerados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), é a mais adequada. Desse modo, considera-se, como Firme e Letichevsky (2002, p. 291), que a meta-avaliação deva ter como propósito Fundamental:

*assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, através de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão. Em síntese, se a avaliação é principalmente o julgamento do mérito e da relevância de uma instituição ou de um curso, programa ou sistema, a metaavaliação é a avaliação do mérito e da relevância dessa avaliação.*

Pode-se perceber, portanto, que a meta-avaliação constitui-se em um importante mecanismo de julgamento do mérito e da relevância das atividades avaliativas desenvolvidas. Assim, torna-se possível e necessário realizar uma investigação cuidadosa das características do projeto implementado, identificando as qualidades e os aspectos que necessitam aprimoramento. Além disso, ao pretender avaliar o mérito e a relevância da avaliação desenvolvida, identificando seu valor, sua



importância e sua necessidade quanto ao propósito de sua realização (STUFFLEBEAM, 1974), a meta-avaliação transforma-se em uma atividade essencial para o fortalecimento de uma cultura de avaliação consolidada por um referencial teórico consistente e por uma prática não punitiva, que visa ao desenvolvimento da IES.

Considera-se de fundamental importância o trabalho elaborado pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ao construir um referencial para a realização da meta-avaliação. A formulação dessas diretrizes pode auxiliar efetivamente na produção de mecanismos geradores de informações essenciais para uma análise crítica dos programas de avaliação desenvolvidos pelas inúmeras instituições educacionais. Dessa forma, é possível, a partir desse conjunto de princípios norteadores, a geração de instrumentais e procedimentos que têm por objetivo identificar as reais contribuições dos processos de avaliação desenvolvidos e também as falhas e equívocos ocorridos.

Portanto, o referencial escolhido para ser utilizado como critério de determinação do mérito e da relevância da avaliação foram os *Standards* de avaliação.

Os *Standards* constituem-se ao mesmo tempo em um corpo de conceitos que definem qualidade em uma avaliação como também uma ferramenta estruturada (em forma de uma lista com *check points*) que verifica os atributos de um processo avaliatório. Os *Standards* podem ser definidos como características, critérios ou indicadores intrínsecos a qualquer processo avaliativo de qualidade, e são fruto de intensos debates de representantes da comunidade científica norte-americana. Surgiram da necessidade dos profissionais atuantes no campo da avaliação de definirem parâmetros orientadores tanto para a conduta de avaliadores como para a orientação de procedimentos metodológicos, bem como para orientarem o planejamento e para avaliarem a qualidade de avaliações realizadas, e são baseados em práticas generalizadamente aceitas. Os *Standards* são considerados como uma base filosófica que reflete as melhores práticas para o período em que foram escritos.

Qualidade é aqui compreendida segundo os padrões estipulados pelo próprio modelo teórico dos *Standards*, que pressupõe quatro características básicas que devem ser considerados para que uma avaliação possua validade para os interessados: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão; estas 4 características se configuram como as hipóteses do modelo. Tais atributos são descritos ainda neste tópico.

O marco inicial data de 1974, quando foram iniciados alguns estudos por um Comitê misto formado por integrantes da *American*

*Educational Research Association*, pela *American Psychological Association* e pelo *National Council on Measurement in Education* para se realizar a revisão da edição de 1966 dos *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals*, publicados pela *American Association*. Em 1989 os *Standards* passaram por um processo de reformulação e adaptação para outras áreas que não a educacional: saúde, militar, corporativa, governamental e serviço social.

Tal estudo foi desenvolvido pelo *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, sendo envolvidas 15 entidades associativas de diversas áreas e consumidos 4 anos de trabalho. Chegou-se, desta maneira, a partir de um consenso com especialistas de várias áreas, a um rol de 30 *Standards* que estão subdivididos em 4 atributos básicos:

- a) utilidade: os *Standards* relacionados à utilidade têm o objetivo de assegurar que uma avaliação estará a serviço das necessidades de informação dos seus usuários intencionais ou interessados;
- b) viabilidade: os *Standards* que compõem esta dimensão objetivam assegurar que uma avaliação será realista, prudente, diplomática e simples;
- c) propriedade: os *Standards* vinculados à propriedade visam à assegurar que uma avaliação será conduzida dentro de normas legais e éticas, respeitando o bem-estar das pessoas envolvidas na avaliação e daquelas que venham a ser afetadas por seus resultados; e
- d) precisão: os *Standards* relacionados à precisão têm o objetivo de garantir que a avaliação revelará e produzirá informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam mérito e relevância do programa avaliado.

Foi desenvolvido, desta maneira, a partir da definição dos principais atributos imanentes a uma avaliação, um instrumento que verifica o cumprimento dos *Standards* por SUFFLEBEAM (2001). Neste instrumento, cada *Standard* possui 6 *check points* onde são atribuídas as notas referentes ao cumprimento dos pontos verificados e encontrados ou não na avaliação.

Embora toda a teoria relacionada aos *Standards* tenha sido desenvolvida no contexto norte-americano, é necessário frisar que na América Latina ela passou por um processo de re-validação e utilização. Onde verificou-se a validade dos *Standards* como critérios válidos para processos avaliativos realizados no Brasil em pesquisa realizada junto a

um grupo de profissionais e pesquisadores que realizam avaliação de programas, levando-se em consideração o estado da arte da avaliação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a Educação Superior da Argentina, Brasil, Chile e México, bem como seus Sistemas de Avaliação da Educação Superior. Deste modo, o primeiro objetivo específico – a Conhecer os Sistemas de Educação Superior da Argentina, Brasil, Chile e México – foi atingido na medida em que na fundamentação teórica foram descritos os sistemas Educacionais.

Sobre tais sistemas cabe ressaltar que o México possui um “setor” de educação superior devido a sua particularidade de não possuir normas prescritas para a Educação Superior, como existe nos outros três países da pesquisa, embora isto não seja um fator impeditivo de existência da educação e nem que ele não possua qualidade. Contudo, a possibilidade de avaliação do sistema fica dificultada, uma vez que a quantidade de regras é muito ampla e o controle sob as mesas é bastante disperso. Alguns autores ainda afirmam que existe um sistema, e que este surgiu da evolução das instituições, - expansão e diversificação da IES, mas ele é complexo demais para ser explicitado em um simples quadro ou posto em um regulamento.

Quanto ao segundo objetivo específico proposto – Apresentar os respectivos Sistemas de Avaliação – também foi cumprido na medida em que foram apresentadas percepções dos autores e descritos os Sistemas de Avaliação da Educação Superior de cada país, independentes de suas características. Neste quesito ressalta-se as conseqüências na Educação Superior do México, que – por possuir um “setor” e não um sistema tem a avaliação dispersa por várias agências, dependendo da variedade de instituições.

Como mais importante objetivo específico – Evidenciar o percurso para a meta-avaliação nos países ABCM – ilustra-se a tabela a seguir:

**Tabela 08: Matriz do Percurso para a Meta-Avaliação na Educação em Países Latino-Americanos: Argentina, Brasil, Chile e México.**

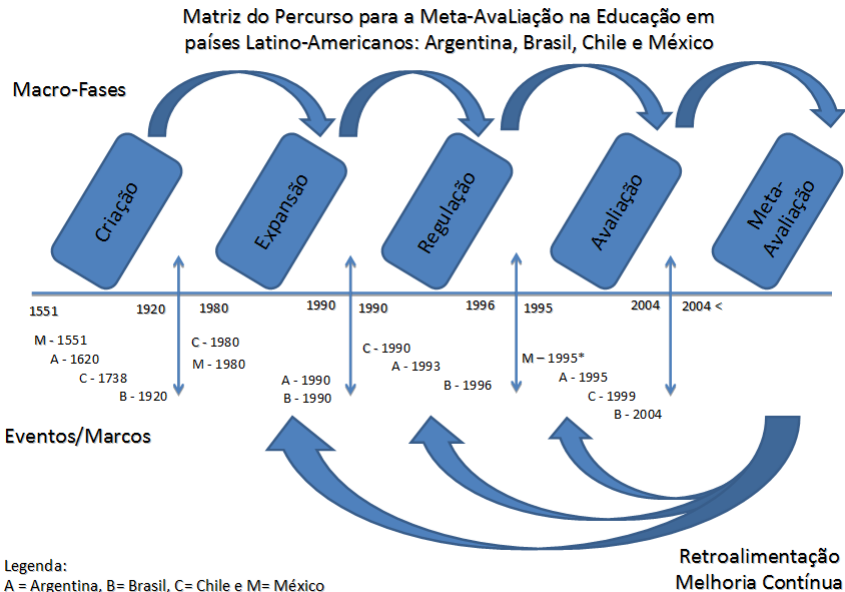
Quadro do Percurso para a Meta-Avaliação na Educação em Países Latino-Americanos: Argentina, Brasil, Chile e México					
Etapa	Criação	Expansão	Regulação	Avaliação	Meta-Avaliação
País					
Argentina	1621	1990	1993	1995	
Brasil	1920	1990	1996	2004	
Chile	1738	1980	1990	1999	
México	1551	1980	-	1995*	

Fonte: do Autor (2010).

Tal tabela evidencia, além de um percurso lógico com as datas mais relevantes em cada país, consequentemente, demonstra-se que há uma **seqüência lógica** para o Percurso para a meta-avaliação – Criação, Expansão, Regulação, Avaliação e Meta-avaliação – CERAM, independente das condições a que são submetidos e, sobretudo, das datas em que ocorrem. Também foi destacada na tabela as datas das primeiras ocorrências da seqüência nos países ABCM.

Respondendo a estes três objetivos específicos foi possível responder ao principal desafio da pesquisa que é: Analisar o percurso para a meta-avaliação na educação superior em países Latino-Americanos, nomeadamente ABCM.

Portanto, obteve-se como resposta que: **O percurso para a meta-avaliação na Argentina, Brasil, Chile e México tem sido – salvaguardado o ritmo e especificidades dos eventos, condicionados por um ambiente social, econômico e político distinto – caracterizado por macro-fases, que se compõem em cinco momentos CERAM da Educação Superior.** Tal idéia é representada graficamente na Matriz do Percurso para a Meta-avaliação.



**Figura 04: Matriz do Percurso para a Meta-Avaliação em ABCM.**

Fonte: do Autor (2010).

Por fim, o último objetivo específico – Evidenciar características intrínsecas ao percurso para a meta-avaliação – é respondido de maneira aberta com as idéias abaixo elencadas:

- a) Taxonomia, Comparabilidade e Integração;
- b) *Best Practice* (melhores práticas institucionais) *versus Compliance* (conformidade ou regulação do sistema educacional);
- c) Melhoria Contínua e Retroalimentação;
- d) Conformidade (controle) *versus* Diagnóstico;
- e) Qualidade da Educação pode ser alcançada com uma boa AVALIAÇÃO.
- f) Qualidade da Avaliação pode ser alcançada com uma META-AVALIAÇÃO.

A seguir, as características evidenciadas são trabalhadas em três blocos distintos: o primeiro bloco aborda o primeiro item mencionado acima, enquanto o segundo bloco se alimenta dos três itens seguintes

(trabalhados em conjunto), considerando práticas, melhoria contínua e diagnóstico institucional, e o terceiro bloco discute (no campo conceitual) os dois últimos itens.

No primeiro bloco, identifica-se que a complexidade e diversidade dos sistemas educacionais **inibem a regulação do sistema de forma integrada** nalguns dos países estudados e impossibilita comparações em termos de taxonomia e equivalências. Desta forma a opção de agrupar por macro-fases possibilitou evidenciar a proposta de entendimento do percurso – CERAM.

Se considerar que a Avaliação, nomeadamente nos países da pesquisa – ABCM, possui conceito ainda não comum e nem estabilizado, pode-se inferir que existe muito ainda a conhecer e a dar a conhecer sobre a diversidade de semântica e conceitos em torno do tema.

A diversidade de sistemas, de instituições e de experiências avaliativas desenvolvidas na pesquisa no âmbito da América Latina, bem como a convergência de objetivos de qualidade aponta para a necessidade de **estabelecer uma abordagem comparativa e integrada** nos países Latino-Americanos, especialmente para aqueles que pretendem se consolidar como bloco econômico, ou no mínimo uma potência política, econômica e social.

No segundo bloco das reflexões possíveis, fruto da experiência vivida, das leituras e debates ao longo do curso, da pesquisa e em especial da leitura deste autor, percebeu-se que existem dois caminhos possíveis para o caminho da qualidade de gestão do ensino superior: “*best practices*” e/ou “*compliances*”.

No primeiro grupo – *best practice* (boas práticas das IES) se enquadra as melhores práticas desenvolvidas nas diversas instituições, por diversos atores a nível dos Centros de Pesquisa e, especialmente nas Instituições de Educação Superior. Este percurso, sendo o mais desejável, é de onde surgem o maior número de experiências e os estudos comparativos são absolutamente bem-vindos por isso há necessidade de que sejam promovidas pesquisas patrocinadas por entes públicos neste sentido.

O outro grupo – *compliance* (regulação do Sistema Educacional), que se traduz ou reduz em normas e obrigações, ou melhor, conformidades – palavra

normalmente utilizada no campo da auditoria. Deste modo, as regras para avaliação são apresentadas no âmbito da regulação dos Sistemas de Educação Superior, onde as práticas respeitam ou deveriam respeitar as normas em vigor.

Em muitos casos, as Políticas Públicas, antes de serem Públicas, são Institucionais, pois é no seio das instituições que estas ocorrem ou deveriam ocorrer. A avaliação não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas sim como um percurso no objetivo de melhorar o desempenho futuro naquilo em que a instituição se propõe a alcançar.

A avaliação institucional, a auto-avaliação, a avaliação destas, podem (e devem) contribuir para que a Instituição de Educação Superior possa crescer ou se fortalecer em sua atuação, de acordo com a própria missão institucional, objetivos, estratégias e planos de ação que envolve não apenas o setor administrativo, mas, principalmente o setor acadêmico – no campo político-pedagógico/andragógico.

Portanto, seria louvável que as **melhores práticas institucionais antecedessem às políticas públicas**, ou à complementassem para a melhoria contínua do sistema de avaliação. Deste modo, trabalhar-se-ia no sentido de uma avaliação menos normativa e mais formativa voltando-se à qualidade da Educação Superior.

Se forem consideradas que a meta-avaliação é um método para a qualidade da avaliação e que exige um conjunto de procedimentos, padrões e critérios para seu julgamento, ou seja, “emitir uma nova avaliação sobre o estudo avaliativo”, então se conclui que será permitido análises e produção de informações claras e confiáveis. Assim, a meta-avaliação deve ser entendida como um processo de aperfeiçoamento contínuo dos processos e procedimentos de avaliação.

No âmbito das novas Estratégias de Governos relacionadas à Educação Superior na contribuição de governabilidade, especialmente, para estabelecer uma nova relação Estado-**Sociedade**-Universidade, se tornou necessário colocar em prática mecanismos (advindos e Políticas Públicas) que direcionam a Educação Superior



para a transparência e cumprimento da sua responsabilidade para com a sociedade. Neste sentido, os “processos de avaliação” e “qualidade da avaliação” têm sido uma política, um mecanismo para satisfazer as exigências sociais: Educação de Qualidade

**Desta forma, é necessária transição de uma “cultura de avaliação” para uma “cultura de uma gestão responsável e eficiente”, em que a avaliação e a garantia de qualidade desta possam ser permanentemente retro-alimentadas.**

Enfim, cumpre-se esta pesquisa tanto em seus objetivos – de caracterização e evidência da educação, avaliação educação e meta-avaliação educação, quanto em novos direcionamentos de estudos – visionando a “integração regional e cooperação internacional” para (permanentemente) alcançar qualidade da Educação Superior e promover a responsabilidade da mesma para com a Sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANUIES. **Educación superior**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 maio 2010.

ARAGÓN, Virgílio Alvarez; ROCHA, Maria Zélia Borba. A Educação superior latino-americana em encruzilhada. *In*: SCHMIDT, Benício Viero; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgílio Alvarez. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na America Latina**. Brasília: UnB, 2000.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRUNNER, Joaquin; FLISFISCH, Angel. **Los intelectuales y las instituciones de la cultura**. Universidad Autónoma Metropolitana: México, 1989.

BITTAR, Sérgio. Chile: características e desafios do sistema de educação superior. *In*: MORHY, Lauro (Org.). **Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial**. Brasília: UnB, 2002.

BLANCO, José. México: a reforma pendente da educação superior. MORHY, Lauro (Org.). **Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial**. Brasília: UnB, 2002.

CEPAL - COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Matrículas en La Educación de América**. 2009. Disponível em: <[www.eclac.org/](http://www.eclac.org/)>. Acesso em: 01 maio 2010.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A Prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CHALES, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHIROLEU, Adriana. La Reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del estado. Peculiaridades y trazos comunes. *In*: E. Rinessi, G. Soprano y C. Suasnábar. **Universidad: reformas y desaffos**. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y en Brasil, San Miguel, Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo Libros, p. 15-38, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Avaliação institucional na universidade pública. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

CONEAU. **Lineamientos para la Evaluación Institucional**. Ministerio de Cultura y Educación. Aprobado.

COOK, T. D.; GRUDER, C. L. Metaevaluation research. **Evaluation Review**. Vol. 2, Año 1, p. 5-51.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação participativa: perspectiva e desafios**. Brasília: INEP, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DIAZ BARRIGA, Angel. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas. *In*: DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo (org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 77-95.

DÍAZ BARRIGA, Angel. **Dos Miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO**, enero-febrero, pp. 2-7, México, 1996.

DOPICO MATEO, Ileana. **La Evaluación y la metaevaluación: dos procesos y una estrategia para la gestión de la calidad.** 2000.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Avaliação institucional e gestão da educação superior** – regulação e emancipação. Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. 2007.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e dependências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, Vol. 1, n. 2, p. 5-12, jan/mar. 1994

GARCIA GUADILLA, Carmem (Org.). **Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores e forjadores.** Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, BID & Co., 2008.

GARDUÑO Estrada, León R. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior, **Revista iberoamericana de educación.** Madrid. n. 21, 1999, p. 93-103.

GIMENES, Nelson A. S. Estudo metavaliativo do processo de auto-avaliação em instituições de educação Superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, Vol. 18, n. 37, maio/ago. 2007.

IBARRA COLADO, Eduardo. Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad, **Revista de la Educación Superior**, XXXIV (2): 13-37 2005.

IESALC - INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Juan Antonio García Rocha (Org.). **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.** 2005.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials.** New York: McGraw-Hill, 1981.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards: how to assess**

**evaluations of educational programs.** 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

JUARROS, Fernanda; NAIDORF, Judith. Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 483-504, set. 2007.

LAMARRA, Norberto Fernández. Argentina: balanço e perspectivas da educação superior. In: MORHY, Lauro (Org.). **Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial.** Brasília: UnB, 2002.

LAMARRA, Norberto Fernández. La Evaluación y la acreditación universitária Argentina. In: Mora, José-Ginés; LAMARRA, Norberto Fernández. **Educación superior: convergência entre America Latina e Europa.** Caseros: UNTREF, 2005.

LORA, Leticia Elizalde, Cuauhtémoc G. Pérez López, Brenda Ivonne Olvera Larios. Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Reencuentro. **Análisis de Problemas Universitários**, n. 53, dez. 2008, p. 113-124.

LLOMOVATTE, S. *et al.* **Vinculación de la universidad con la empresa:** debates, políticas y estudios de casos. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2006.

MALO, S.; VELÁSQUEZ, J. A. **La calidad de la educación superior en México.** Una comparación internacional. México: Unam/Porrúa, 1998.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MCDONALD, B. A Political classification of evaluation studies. In: D. Hamilton, ed., **Beyond the numbers game**, Londres: MacMillan, 1977.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA ARGENTINA. **Educación superior**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 maio 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Educação superior**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 maio 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO CHILE. **Educación superior**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 maio 2010.

MORHY, Lauro. Brasil – Universidade e educação superior. *In*: MORHY, Lauro (Org.). **Brasil em questão**: a universidade e a eleição presidencial. Brasília: UnB, 2002.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), Vol. 14, n. 1, Sorocaba, mar. 2009. p. 71-84.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Metodologia qualitativa na avaliação da educação superior: CLAEPPAES - Laboratório de Pesquisa. *In*: CURSO LATINO-AMERICANO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CLAEPPAES, 1, 2009, Foz do Iguaçu. **Metodologia qualitativa na avaliação da educação superior**. Foz do Iguaçu: UFPR-UNILA, 2009. p. 1 - 45. Disponível em: <[ead.pti.org.br/unila](http://ead.pti.org.br/unila)>. Acesso em: 17 nov. 2009.

PÉREZ RASETTI, Carlos. Motivos para una reforma *In*: Marquina, Mónica y Soprano, Germán Coord.. Ideas sobre la cuestión universitaria. **Aportes de riepasal al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior**. UNGS, Los Polvorines, 2007.

PINTO DA LUZ, Rodolfo Joaquim. Discurso proferido em Universidade em Debate. Realidade da educação superior na América Latina pós-conferência mundial da UNESCO, em Paris, em 1998. Florianópolis: UFSC, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Col. Educação Contemporânea).

- RISTOFF, D. I.; DIAS SOBRINHO, J. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- ROMO, Sergio Martínez. La Educación superior em México. In: LAMARRA, Norberto Fernández (Org.) **Universidad, sociedad e innovación: una perspectiva internacional**. Argentina/Caseros: EDUNTREF, 2009.
- SCHWANDT, T. **Recapturing moral discourse in evaluation**. Educational Researcher, vol. 18, 1989, p. 11-16.
- SCHLEMPER JUNIOR, Bruno Rodolfo. Universidade e sociedade. In: Teodoro Rogério Vahl, Victor Meyer Jr., Almeri Paulo Finger (Orgs.) **Desafios da administração universitária**. Florianópolis: UFSC, 1989.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. Newbury Park: Sage, 1991
- STUFFLEBEAM, D. L. The Meta-evaluation imperative. **The American Journal of Evaluation**. New York, Vol. 22, 2001, p. 183-209.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**. Guía teórica y práctica. España: Paidós, 1987.
- STUFFLEBEAM, D. **Metaevaluation**. (Occasional paper n. 3). Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, 1974.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997
- WORTHEN, B. R. *et al.* **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- WOODSIDE, A. G., Sakai, M. **Meta-evaluation**. Illinois: Sagamor Publishing Champaign, 2001.

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Administração

Orientador: Pedro Antônio de Melo

Florianópolis, 2010