

Reforma universitária e ensino superior no País; o debate recente na comunidade acadêmica

Relatório final de pesquisa bibliográfica sobre o tema da reforma universitária no País; subsídio para o “Seminário Internacional Universidade XXI”, realizado em novembro de 2003, em Brasília, organizado conjuntamente pelo MEC e ORUS

Coordenação da pesquisa: Michelangelo Giotto Santoro Trigueiro

Equipe:

Mirtes Trigueiro Santoro
Leonardo Genofre
Marcos Woortmann

Brasília, novembro de 2003

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Agradecimentos

Inicialmente gostaria de registrar agradecimento especial ao Professor Darcy Closs, por sua inestimável colaboração na discussão preliminar da pesquisa, por seus conhecimentos e generosidade para com o ensino superior no País.

À equipe que levou adiante esse trabalho, com muita seriedade, dedicação e entusiasmo, Professora Mirtes Santoro, sociólogo Leonardo Genofre e ao acadêmico Marcos Woortmann, um sincero agradecimento.

À professora Suzana Mueller e ao acadêmico Fernando César Leite, por suas valiosas contribuições na construção do mapa bibliométrico.

Aos colegas Elimar Nascimento e Alfredo Pena Vega, com quem pude dividir angústias e muitas idéias nesse percurso acadêmico.

A todos os bibliotecários e bibliotecárias, por sua colaboração no acesso às informações indispensáveis para o estudo.

SUMÁRIO

Introdução.....	4
Cap 1 – Estratégia Metodológica.....	11
1.1 O ponto de partida.....	12
1.2 A construção do mapa bibliométrico.....	16
1.3 Fichamento das obras selecionadas e análise do conteúdo.....	18
1.4 Análise e tratamento das informações obtidas.....	18
Cap 2 – O Percurso da pesquisa e resultados preliminares....	22
Cap 3 – Análise e interpretação dos dados.....	34
3.1 As preferências pelos temas.....	35
3.2 Os discursos dos autores.....	44
3.2.1 Os pensamentos sobre a reforma universitária.....	45
3.2.1 As relações mais relevantes entre os temas.....	62
Considerações Finais.....	85
Bibliografia Citada.....	88
Anexos.....	117

Reforma universitária e ensino superior no País; o debate recente na comunidade acadêmica

Michelangelo Giotto santoro Trigueiro

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa voltada para subsidiar um Seminário Internacional sobre o tema da Reforma Universitária, promovido, em conjunto, pelo Ministério da Educação e pela “ORUS” (Observatoire International des Réformes Universitaires). Esta última instituição constitui-se numa rede de observatórios e organizações ligadas ao estudo das transformações das universidades, ou, mais especificamente, do papel das universidades na sociedade contemporânea, e de questões atinentes à interdisciplinaridade.

Da parte do MEC, em sua gestão atual, destaca-se a preocupação com a necessidade de ampliar o debate e a reflexão em torno da problemática do ensino superior no País, contando com a participação efetiva da sociedade e dos segmentos que compõem o ambiente universitário brasileiro. É o que se pretende com o “Seminário Internacional Universidade XXI”, dando voz e oportunidade a diferentes perspectivas e personalidades do contexto do ensino superior brasileiro e internacional. Afinal, em que pesem nossas peculiaridades nacionais, somos uma comunidade planetária de interlocutores, em que a troca de experiências as mais diversas certamente favorece a busca de caminhos próprios e de soluções inovadoras.

É dentro desse ambiente de retomada de grandes temas, sob a coordenação do MEC e da ORUS, a exemplo da reflexão em busca de “Novos caminhos para a educação superior: o futuro em debate” – idéia-força do Seminário em tela –, que se insere a presente contribuição. Trata-se de pesquisa bibliográfica e de análise documental, com base em acervo produzido nas mais diversas formas, seja em livros, capítulos de livros, textos em periódicos e outros tipos de publicação, com ênfase nos últimos 10 anos.

Assim, este trabalho tem como objetivo imediato a descrição e a análise de publicações no País, nos últimos anos, a respeito do tema da reforma universitária e de aspectos relevantes sobre a organização e funcionamento do ensino superior, alinhados à perspectiva da mudança; e, como objetivo de fundo, poder vir a contribuir para a discussão a ser desenvolvida no âmbito do citado seminário, e, de modo geral,

para o debate que se irá desdobrar, proximamente, seja pelos impulsos provenientes das instâncias superiores, do Governo Federal, seja pela própria iniciativa dos que têm se dedicado a esse debate.

O olhar que se empresta ao estudo é, assim, multifocal, pois tenciona captar, muito mais que meros alinhamentos de posições, a diversidade de opiniões, o confronto e os sentidos diferenciados que apontam os vários interlocutores com os quais, indiretamente, mantivemos o diálogo que permitiu a formulação do que se pode, grosso modo, inferir como o debate em torno da reforma universitária no País.

Em que pesem as dificuldades inerentes em compor quadro a partir de visões tão díspares, o estudo apresenta, ao longo das próximas páginas, todo um percurso que vai dos bastidores de um penoso trabalho, nas bibliotecas desfalcadas, nos trâmites intermináveis de procedimentos e entraves burocráticos que dificultaram o andamento adequado, chegando quase a inviabilizar os prazos assumidos para a conclusão, ao cenário em que desfilaram pensamentos, idéias inovadoras, controvérsias e, também, muitos silêncios e monólogos. Tudo isto junto despertou agudamente o interesse dos pesquisadores que se dedicaram a este trabalho, assim como o sentimento vivo da importância em se retomar, como o faz, agora, o MEC, antigos temas, introduzindo novos cenários e recolocando-se numa perspectiva de dianteira ante as necessidades do momento, na sociedade brasileira.

É o próprio Ministro, Cristovam Buarque, ex-reitor e ainda professor universitário – em sintonia com antigos reclamos da comunidade acadêmica, ao estreitar o diálogo na formulação das políticas para o ensino superior brasileiro –, quem dá o tom para o debate atual sobre a mudança nesse nível da educação. Ao conectar o tema da autonomia ao cerne do debate sobre a reforma universitária, o Ministro evidencia o que parece ser o ponto de partida dos vários eixos por onde passam e se estruturam, na fala e nas análises expostas na bibliografia, os mais distintos problemas, diagnósticos e propostas de solução para a reforma universitária, no presente. Ou seja, a autonomia é, possivelmente, o ponto nodal, em que se engatam as discussões mais candentes e relevantes acerca da problemática que se está examinando; e, tudo isso, remete ao que é o grande eixo norteador do assunto em tela: a relação entre Estado e ambiente acadêmico, assim designando o conjunto das instituições universitárias e outras relacionadas ao ensino superior, e dos membros que as integram.

Em suas próprias palavras, “a universidade, como centro de produção de conhecimento, necessita de autonomia, pois em crises, nem Estado nem sociedade podem dar-lhe sempre um rumo, daí a necessidade da universidade poder procurar construir seus rumos próprios, e propô-los à sociedade” (Buarque, 1993: 166); neste sentido, pensar a construção de um novo caminho para as universidades e demais instituições ligadas ao ensino superior, requer colocar em destaque o debate a respeito da autonomia dessas instituições, o que tantas vezes fora contornado, desde 1968, quando da promulgação da famosa Lei 5540, que define a reforma universitária naquele contexto, e que, em larga medida, passa a condicionar toda a dinâmica do citado ambiente acadêmico brasileiro.

No entendimento deste trabalho, ainda que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, tenha introduzido mudanças importantes, a exemplo da superação da concepção de “currículo mínimo” e do papel da avaliação no novo contexto, grosso modo, vícios, problemas e distorções verificados na organização e funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior no País, bem como na relação entre o Estado e o “campo do ensino superior” (Martins, 2000), para usar expressão de um dos autores analisados, decorrem de uma “mal resolvida” reforma universitária, em fins dos anos 60.

Um desses aspectos é a própria confusão, ou fruto de uma deliberada “política cognitiva” – na linha do que Alberto Guerreiro Ramos designava como “o uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja finalidade é levar as pessoas a interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diretos e/ou indiretos de tal distorção” (Ramos, 1989: 87) –, ao tomar o termo “universidade” como representativo exclusivo do campo do ensino superior brasileiro. Dito de outro modo, alude-se à universidade como a única forma organizacional presente no conjunto das instituições ligadas ao ensino superior brasileiro. Com isto, quer-se, ainda que passados mais de trinta anos da referida reforma, insistir que a “universidade” seja o “modelo natural”, ou a forma mais adequada de organizar o conhecimento e a formação em nível superior no País, mesmo que contrariando, já àquela época, todas as evidências e o sentido de futuro que está a desmascarar a fantasia que convém a determinados interesses, acadêmicos e de manutenção de prestígio.

O que se pretende insistir, desde o início deste trabalho, é que pensar uma reforma universitária conseqüente, adequada a nosso contexto e ao presente, implica

mesmo em recolocar a própria expressão que dá origem a todo esse debate, como se depreende do conjunto de textos e reflexões a serem mais bem explicitados nos próximos capítulos; ou seja, recolocar a própria expressão “reforma universitária”, ou substituí-la por outra que dê conta de todo um conjunto de mudanças e conseqüências verificadas em outros tipos de organizações da produção e reprodução do conhecimento, a exemplo das chamadas faculdades integradas, estabelecimentos isolados e assim por diante. Nesse sentido, entende-se que não há como desvincular uma discussão de outra, mais geral, que abranja todo o campo do ensino superior brasileiro, em suas múltiplas formas organizativas – jurídicas, históricas, regionais, locais –, e não apenas uma parte desse conjunto, a saber, as universidades, ainda que, reconhecidamente, nestas últimas estejam alicerçadas importantes bases de nosso capital científico-tecnológico e de recursos humanos voltados à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico.

Em suma, dizem muitos autores lidos neste trabalho: há que se pensar, fundamentalmente, o todo, e as relações entre as partes que o constituem; somente assim é possível fazer avançar, com realismo e senso crítico, o debate sobre a reforma em nossas instituições universitárias e de formação superior, para que se possa, efetivamente, “desatar os nós” que ainda nos amarram num passado de exclusão e de predomínio de uma sociedade elitista e sem o olhar afinado com o futuro e sua emancipação.

Os dilemas são muitos e os embates políticos podem levar a muitas possibilidades de arranjos organizacionais e a soluções inéditas até então. Mas, entende-se que, dentre os “principais nós” a serem desatados, os fundamentais referem-se aos “nós” decorrentes de bloqueios de comunicação, de toda ordem, como aqueles existentes entre o Estado e o ambiente acadêmico, como se tenciona evidenciar, mais adiante. Assim, propor seminários, organizar a discussão séria e bem conduzida sobre tão agudos e recorrentes problemas relacionados à Educação Superior, e assumir, internamente nessas instituições, a importância do tema e o compromisso com sua solução, mediante a busca do melhor argumento, é, talvez, o mais indicado caminho para se construir, de fato, uma nova universidade e um novo ambiente acadêmico vivo e rico em idéias.

O que será decidido pelas instâncias superiores e pelas instituições aqui mencionadas ainda não se pode definir; tampouco é tarefa do presente trabalho apresentar suas próprias impressões quanto ao que é ou não desejável para esse futuro e

tais instituições. Enquanto pesquisadores e professores ligados ao ensino superior, certamente, como tantos outros colegas, muito também se poderia discorrer, em visões sustentadas empiricamente, ou em utopias acalentadas na profissão escolhida como vocação. Contudo, não é disso que irá se tratar ao longo do trabalho, mas, objetivamente, do que consiste o debate sobre o ensino superior e a reforma universitária em nossa sociedade. Este é o desafio maior e sua relevância reside precisamente em poder apresentar as várias nuances desse debate, seu fio condutor, seus temas mais frequentes e dominantes, bem como aqueles mais periféricos, para, a partir daí, poder-se extrair lições quanto ao modo como se desdobrará tal discussão.

Em termos esquemáticos, o texto está organizado em três grandes partes, seguindo-se as considerações finais. Na primeira parte, será apresentada a estratégia metodológica que orientou todo o trabalho investigativo e de análise e tratamento das informações, ressaltando os objetivos precípuos da pesquisa; na segunda parte, será descrito todo o percurso prático e de levantamento dos dados, seus percalços e as opções que a pesquisa precisou fazer, a fim de ajustar a metodologia ao embate com a realidade concreta; finalmente, apoiando-se em ampla quantidade e variedade de informações, apresenta-se a análise e a interpretação dos dados, e a formulação de hipóteses sobre o tema em questão.

Enfim, descrever o debate sobre reforma universitária não foi tarefa fácil, seja porque ele próprio, o debate, apresenta-se, muitas vezes, como um “diálogo de surdos”, entrecortado por falas “cuidadas”, “pisando em falso” (afinal, o analista é também um par daqueles que descreve e com quem convive) – exigindo um olhar sensível para “apurar” o sentido oculto de muitas dessas falas –, seja porque, como nos diz mais uma vez o conhecido sociólogo Guerreiro Ramos, em seu diagnóstico sobre a modernidade, “o debate verdadeiro e racional está se tornando uma possibilidade muito pouco provável de efetivar-se nas sociedades modernas” (Ramos, 1989: 18).

Nesse cenário pessimista, as capacidades humanas de debate racional estariam danificadas pelos padrões de linguagem predominantes e pela assimilação dos indivíduos, no contexto da estrutura social, em que a chamada racionalidade instrumental assume lugar de hegemonia e de forma quase exclusiva de regulação das condutas humanas.

Em que pese esse diagnóstico, o presente trabalho quer compartilhar de uma outra possibilidade, a da ação comunicativa reflexiva, da busca pelo melhor

argumento e da apresentação sincera das convicções que ainda alimentam a utopia da construção de uma nova forma de organizar o pensamento e a ação humana, pautados na interação, no confronto positivo e no respeito permanente às diferenças. Este foi o princípio metodológico básico e nossa fonte maior de inspiração.

1. Estratégia metodológica

Nesta parte, pretende-se apresentar todo o esquema metodológico desenvolvido na pesquisa, incluindo o levantamento de dados e a análise e interpretação dos mesmos. As decisões que levaram a cada procedimento adotado na investigação foram orientadas pelos objetivos centrais propostos ao estudo; ou seja, tiveram como fundamento a necessidade de se identificar, objetivamente, o debate a respeito do tema da reforma universitária no País.

O ponto de partida foram as dimensões a serem consideradas no estudo, conforme indicações da ORUS, no sentido de desdobrar o grande tema da reforma universitária. Assim, desde o início da formulação metodológica, o trabalho considerou os seguintes aspectos como orientadores de todo o levantamento e análise dos dados:

1. Características do pensamento sobre a reforma universitária (as diferentes formulações a respeito da idéia de reforma universitária);
2. Organização dos saberes (como se organizam e se articulam o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades, segundo os vários autores pesquisados);
3. Relação entre globalização e os sistemas locais de ensino superior;
e
4. Relação entre universidade e sociedade

Ainda na fase preliminar de elaboração da metodologia, essas quatro grandes dimensões foram desdobradas nos seguintes itens:

1. Características do pensamento sobre a reforma universitária:
 - 1.1 Conceituação geral;
 - 1.2 Divisão do pensamento por linha ideológica;
2. Organização dos saberes:
 - 2.1 Estrutura organizacional do conhecimento
 - 2.2 Concepção sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão;
 - 2.3 Articulação entre a tríade anterior;¹
 - 2.4 Interdisciplinaridade;

¹ As diferenças entre os itens 2.2 e 2.3 residem no seguinte: o primeiro desses itens pretende verificar qual a concepção que os autores têm a respeito dessa relação (algo que se refere a uma condição ideal, ou seja, como deve funcionar tal relação, na concepção de determinado autor); o segundo, refere-se ao modo como o autor percebe, efetivamente, tal relação ou articulação na realidade concreta, isto é, independente de suas convicções, como está, na opinião do autor, tal articulação nas universidades brasileiras.

- 2.5 Divisão interna na universidade (como se estrutura, de modo organizacional, a universidade - Departamentos, Institutos, Centros);
- 3. Relação entre globalização e os sistemas locais de ensino superior:
 - 3.1 Intercâmbio entre as várias instituições de ensino superior;
 - 3.2 Massificação versus qualidade;
 - 3.3 Novos perfis profissionais;
 - 3.4 Autonomia versus dependência;
 - 3.5 Mercantilização versus educação como direito social;
- 4. Relação entre universidade e sociedade:
 - 4.1 Avaliação;
 - 4.2 Comprometimento Social;
 - 4.3 Accountability;
 - 4.4 Papel da universidade no novo contexto; e
 - 4.5 Capacitação continuada

A seleção desses itens e a escolha dos dilemas indicados são arbitrárias, isto é, são apenas orientações quanto ao que investigar, podendo ser inseridos, tais itens, em outra dimensão ou desdobrados, como de fato ocorreu, em outros aspectos. Contudo, essas dimensões tiveram papel relevante na escolha das referências bibliográficas básicas, a partir das quais todo o trabalho foi construído.

1.1. O ponto de partida

Desde os primeiros momentos, uma vez formada a equipe, ficou muito claro para todos que o objetivo central do estudo – realizar pesquisa bibliográfica sobre o tema da reforma universitária e analisar as diferentes posições a esse respeito, na literatura – deveria seguir por trilha não convencional, para tentar contornar ao máximo os muitos vieses que sobre esse tipo de investigação se colocam. Ainda mais, considerando-se o tema, candente, o momento político e a apreensão de todo o ambiente acadêmico quanto a qualquer passo nessa direção; ou seja, se a busca por objetividade é sempre um valor fundamental na pesquisa científica, neste caso preciso, ela passa a requerer cuidados ainda maiores, para que as várias correntes de pensamento possam ser devidamente representadas e bem identificadas no debate.

De início, é bom alertar que, infelizmente, em razão de limitações de tempo e recursos, não foi possível o completo mapeamento de todos os autores que têm

se dedicado ao tema em questão, o que levaria a um esforço muito maior que o desenvolvido no presente estudo. Contudo, estima-se que os resultados obtidos, com as omissões que se espera serem relevadas, estão muito próximos da realidade, ou seja, do debate recente sobre o referido tema no Brasil.

Outra observação importante é que o estudo concentrou-se, especificamente, em publicações de autores brasileiros, ou que atuam ou atuaram nesta sociedade. Em que pese a relevância de toda a contribuição internacional no debate em tela, o objetivo era verificar como os autores e protagonistas do tema focalizado se localizam nessa discussão; as influências externas, no entanto, estão sempre refletidas em suas obras e reflexões, posto que, como é sabido, a formação e o processo de elaboração textual se dão num espaço de controvérsias e de interlocução bem ampliada, as quais necessariamente incluem autores estrangeiros.

Mas, enfim, que abordagem convencional é esta que se procurou evitar, na construção metodológica desta investigação? O que se entende ser o procedimento corriqueiro em pesquisas bibliográficas, e que se tentou evitar, é iniciar esse trabalho com base nas referências reunidas ao longo da experiência acadêmica do pesquisador, em seu critério pessoal do que lhe parece relevante citar ou explorar. No final das contas, o conjunto dos autores e das obras listados constitui-se, nessa linha, no que é considerado o debate relevante **para o pesquisador**. É claro que, se a formação do mesmo e sua dedicação ao tema lhe conferem alguma legitimidade e conhecimento sobre o tema, há um alto grau de probabilidade de que tais seleções guardem relação com o efetivo debate sobre o assunto que está sendo examinado.

Contudo, cabe ainda perguntar: é possível identificar e mensurar tal debate, de modo mais objetivo? Com base em critérios os mais impessoais possíveis? Que expresse não apenas a vontade e o olhar do pesquisador, por mais bem intencionado e preparado que seja, mas a própria comunidade de interlocutores ou os próprios autores?

O entendimento é que sim. É possível buscar e definir critérios mais objetivos para a pesquisa bibliográfica que se pretende desenvolver e o princípio norteador reside na própria comunidade acadêmica que se expressa em múltiplos fóruns e em diversos canais e formas de publicação de suas idéias e seus estudos. Assim, compreende-se que um dos critérios mais adequados para buscar a objetividade pretendida no referido assunto e à luz dos objetivos previamente explicitados reside na

própria comunidade acadêmica. É necessário, então, à luz de tais premissas, ouvir a comunidade acadêmica, verificar como ela se coloca no debate, coletivamente, identificar quem são os seus protagonistas e atores mais reconhecidos, e com os quais são travadas as mais acaloradas controvérsias, as idéias **consideradas por eles** como as mais originais, as mais rejeitadas posições, ou, mesmo, as que não são muito evidenciadas ou comentadas.

Sem dúvida que esse olhar ou esse crivo da comunidade acadêmica – o que passa a ser objeto da atenção dos membros de tal comunidade -, nem sempre coincide com aquilo que julgamos, no nível pessoal, as idéias mais brilhantes, os autores seminais, os assuntos mais relevantes. Porém, tal crivo é um critério mais objetivo que o da mera preferência pessoal, ao expressar o pensamento e a controvérsia de toda uma coletividade.

Parafraseando um conhecido antropólogo francês, Bruno Latour, um especialista isolado (ou não reconhecido) é uma contradição em termos. São bem conhecidas estratégias corporativas, de grupos de cientistas que se referenciam reciprocamente, para, possivelmente, aumentar a “visibilidade” de cada um deles, no campo científico no qual se inscrevem. E nem sempre os mais brilhantes, de fato, obtêm lugar de destaque e reconhecimento, por não conseguirem “furar” certas barreiras, ascender ao lugar de prestígio e legitimidade desejáveis, por eles próprios ou por alguns de seus admiradores. Mas, ciência é isso também, ou seja, é um conjunto sistematizado de conhecimentos rigorosos, e muita prática social – sujeita a tudo aquilo que é próprio da natureza humana e das disputas pelo poder e por maiores níveis de prestígio e reconhecimento.

Como nos apontava Pierre Bourdieu, ciência requer conhecimento técnico e muita estratégia, num complexo jogo concorrencial, em busca das posições mais elevadas na hierarquia acadêmica.

Assim, desde já, convém alertar que o presente estudo não é uma indicação das idéias mais brilhantes, necessariamente, tampouco dos assuntos e das publicações, em si mesmos, mais relevantes. Afinal, o que seria esse “em si mesmos”? A esse respeito, o trabalho entende que as questões referentes à qualidade, à relevância, ao impacto, e assim por diante, passam necessariamente por um julgamento, seja pessoal ou coletivo, e não há dificuldade alguma em se optar por um critério coletivo de

qualidade. Aliás, o mais aceito, convencionalmente, na prática acadêmica, é a aprovação dos pares.

Porém, é certo, também, que o sujeito coletivo que sanciona a qualidade de determinadas realizações humanas, não se limita a comunidades científicas; o que seria, então, dos processos eleitorais, ou da aprovação ou reprovação de consumidores a respeito de determinado produto, ou mesmo da sociedade como um todo, quando avalia se uma instituição universitária vai bem ou não, baseada em informações e impressões que a própria opinião pública formula, ou em relatórios estatísticos produzidos por fontes reconhecidas como idôneas? Em outras palavras, qualquer uma dessas expressões coletivas são igualmente válidas e importantes para conferir qualidade a objetos e a atividades humanas, tanto mais se o assunto interessa a muitos, como é o caso do ensino superior. E um trabalho de pesquisa conseqüente sobre a realidade do ensino superior no País deve considerar, certamente, esses diferentes públicos e opiniões, sejam as mais notórias ou as que se difundem no interior da sociedade, em múltiplas formas de expressão de idéias e sentimentos.

Contudo, o foco da presente investigação, conforme interessava aos que a encomendaram, deveria centrar-se em uma pesquisa bibliográfica, assim, excluindo-se um grande conjunto desses públicos. O restante da decisão estratégica, já bem destacada anteriormente, deveu-se, como se reafirmou, ao pleito de se evitar os muitos vieses pessoais no desenvolvimento do tema, bem como à busca de uma fundamentação – um critério – para ter-se incluído tais ou quais autores e ter-se excluído outros.

Nesse sentido, de modo mais claro, o critério passou a ser a “visibilidade” no campo acadêmico que inscreve o debate em torno da problemática do ensino superior. E uma das formas adequadas de se inferir sobre tal visibilidade de autores e obras é a análise do que os especialistas na área da “cientometria” chamam de “mapa bibliométrico”². Trata-se, neste caso, de levantamento das citações de autores e obras mais freqüentes em determinado assunto. Assim, ao invés de apoiar-se em

² Este conceito é apresentado em Ravichandra Rao (1986: 179). De acordo com esse autor,

Pritchard usou o termo bibliotecometria e bibliometria, em 1969, para descrever todos os "estudos que buscam quantificar o processo da comunicação escrita". Por seu turno, Fairthorne (1969), também citado pelo primeiro autor, definiu bibliometria como "o tratamento quantitativo das propriedades do discurso registrado e do comportamento referente ao mesmo".

conjunto de autores considerados pelo pesquisador como os mais relevantes, apoiar-se-á em dados objetivos a respeito de quais os autores mais citados nos temas mencionados no início deste capítulo, pela própria comunidade acadêmica.

Dito de outra maneira, o ponto de partida do presente estudo passou a ser a produção de um mapa bibliométrico, a respeito dos autores mais citados no tema da reforma universitária e dos aspectos indicados anteriormente, envolvendo a organização e a dinâmica do ensino superior no País.

Em termos bem gerais, a estratégia metodológica compreendeu três grandes fases: 1) Construção do banco de dados a respeito dos autores mais citados no tema focalizado; 2) Fichamento das obras selecionadas a partir do banco de dados gerado na primeira fase; e 3) Análise e tratamento das informações, em seu conjunto, conforme os objetivos pretendidos na pesquisa.

1.2 A construção do mapa bibliométrico

Esta etapa da pesquisa é de fundamental importância. A partir dos resultados obtidos nessa etapa é que se puderam estabelecer as diretrizes da seleção das obras e dos autores que deveriam ser lidos e analisados, ao final.

Em termos bem gerais, a idéia para a construção desse mapa de citações consistiu na geração de um conjunto amplo de informações – o banco de dados –, no programa SPSS, cujas planilhas deveriam conter as informações básicas de determinadas obras consideradas como as fontes preliminares do presente estudo, tais como título completo da obra e do autor, tipo (a exemplo de livro, periódico, capítulo de livro, e documento apresentado em congresso), local e ano de publicação, bem como cada uma das citações ou referências bibliográficas apresentadas na obra citante.

Com isto, buscava-se obter um quadro de freqüência de citações, ou seja, uma indicação dos autores mais citados, no conjunto das obras selecionadas preliminarmente.

A escolha inicial das obras citantes deveria apoiar-se em fontes as mais diversas, para garantir um encaminhamento inicial adequado na seleção dos textos. E esta é também a restrição maior que se pode levantar contra a idéia de se evitar os vieses; não há como contornar esse problema, nessa estratégia metodológica, a não ser na possibilidade de, uma vez completado este processo – obtido o banco de dados referido anteriormente –, repetir-se seguidamente, incluindo obras que não constavam na

primeira relação e assim por diante. De qualquer modo, o fator humano, e algumas preferências em detrimento de outras, sempre estará presente; embora, com esse procedimento, ganhe-se um pouco mais de rigor e precisão. O tempo e os recursos são determinantes na decisão de quantos ciclos devem ser realizados para se chegar a um resultado mais preciso. No caso desta pesquisa, optou-se por realizar um único ciclo, em função das restrições de prazos e recursos financeiros e humanos.

Em suma, a construção do banco de dados deveria ser feita com base em algumas obras consideradas relevantes diante da problemática focalizada, e considerando um horizonte temporal de 10 anos; isto é, de 1993 para cá, por entender que nesse período, o que acabou sendo confirmado ao longo da pesquisa, se concentrava o peso maior do debate sobre o tema da reforma universitária e do ensino superior, na realidade brasileira.

As fontes que forneceriam as primeiras listagens de obras e autores deveriam ser, então, as mais diversas, considerando ainda a disponibilidade de acesso às informações e a identificação física das próprias obras.

Nesse momento, o intuito não era o de ter acesso às obras preliminares para examinar o seu conteúdo, e fazer a análise textual, mas era, exclusivamente, o de identificar as informações mencionadas anteriormente, envolvendo a obra citante e as citadas, em cada uma daquelas. Tudo isso é descrito com mais minúcias no capítulo seguinte, que apresenta o percurso da pesquisa, em seus diferentes momentos. Por ora, a intenção é limitar-se ao esboço metodológico.

O resultado final dessa etapa deveria buscar a obtenção da planilha completa em SPSS, com gráficos, quadros de frequência, séries temporais e todas as informações necessárias para subsidiar a definição da amostra final de textos para a leitura, o fichamento e correspondente análise do conteúdo. Somente após essa etapa é que se estaria em condições, segundo o entendimento do presente trabalho, de tomar decisões conseqüentes, relativamente à escolha desses textos, ao se evidenciar os protagonistas do debate sobre reforma universitária.

1.3 Fichamento das obras selecionadas e análise do conteúdo

Uma vez obtida a indicação dos critérios para a seleção da amostra dos textos a serem lidos e analisados, dever-se-ia levar adiante a etapa da leitura, fichamento e análise dos conteúdos. Como a equipe, nessa etapa, era formada de quatro

pesquisadores, seria muito importante a definição precisa de procedimentos os mais uniformes, buscando padronizar o formato dos fichamentos e dos principais aspectos a serem considerados nas várias leituras. Embora, novamente, a introdução de olhares diferenciados, de preferências e de enfoques e estilos de leitura sejam elementos que configuram o peso de subjetividades, a busca pela padronização dos fichamentos e dos aspectos a serem destacados nas diferentes leituras, deveria adicionar o necessário rigor e cuidado com o material analisado.

As dimensões e a formatação dos fichamentos deveria corresponder exatamente aos itens relacionados no início deste capítulo, englobando desde as grandes dimensões até os aspectos correspondentes a cada seção. O anexo 1 apresenta o formato dos fichamentos, que deveria ser utilizado independentemente nas leituras das obras, independentemente do tipo de publicação destas.

1.4 Análise e tratamento das informações obtidas

Tratar um conjunto amplo de informações, em grande diversidade de documentos, deveria requerer a utilização de adequados recursos informacionais. Assim, nesta última etapa do trabalho, optou-se por adotar uma estratégia centrada em novas possibilidades da pesquisa qualitativa, mediante os chamados sistemas “CAQDAS”.

Sem pretender entrar na discussão a respeito dessa abordagem, conforme tem sido tratada na literatura (por exemplo, no periódico “Sociologias” – da UFRGS –, em seu número 5, que trata de Metodologias Informacionais), o CAQDAS (Compute-aided-qualitative data analysis software) consiste num conjunto de programas de computador voltados para auxiliar na análise de dados qualitativos, como é o material com o qual a presente pesquisa trabalhou.

O CAQDAS desenvolveu-se com o intuito de contornar algumas barreiras que antigos programas computacionais apresentavam com relação à análise e tratamento de dados qualitativos, sobretudo dificuldades com relação a gastos excessivos de tempo, custos e perdas de informações quando se operava com grandes massas de dados (Teixeira & Becker, 2001: 95).

Em termos mais específicos, o programa adotado para essa parte do estudo é o QSR NUD*IST, e seu princípio básico é o da codificação das informações. De modo geral, a codificação é o termo geral utilizado para conceituação de dados

(Strauss, 1987)³. Nessa acepção, os códigos referem-se a questões formuladas originalmente, no processo de investigação, ou decorrem da própria pesquisa, estando ligados à elaboração de hipóteses ou a outras necessidades de análises de grande conjunto de informações.

As codificações, no QSR NUD*IST, seguem uma lógica de estrutura de árvore, como a formulação de grandes categorias, que se subdividem em outras dimensões e assim por diante, a exemplo da numeração de capítulos, seções e subseções (por exemplo, na forma 1., 1.1., 1.2 e 1.2.1).

Cada uma dessas categorias ou códigos é designada por um “nó” da árvore, com diferentes “galhos”, ou grandes dimensões, compondo o conjunto dos aspectos a serem examinados, na análise e interpretação dos dados.

Na presente pesquisa, cada código ou nó deveria ser representado por um item do formato apresentado para os fichamentos, conforme indicado no anexo 1. Assim, o primeiro código (1.) deveria ser o da referência bibliográfica completa da obra fichada; o segundo código (2.), o dos “Comentários gerais sobre a obra”; e o terceiro grande código (3.), em suas inúmeras ramificações, consistiria na análise do conteúdo do texto, propriamente dita, abordando os aspectos mencionados no início deste capítulo. Deve-se considerar que não apenas as grandes dimensões deveriam ser codificadas, mas, igualmente, todos os subitens listados no fichamento; cada um receberia um código e deveria ser acessado independentemente de outros códigos (é a idéia de “endereço”, atribuído a cada nó na estrutura da árvore).

A estratégia a ser seguida na utilização desse programa consistiria na pré-codificação de toda a “árvore” de análise da pesquisa, ou seja, de todo o conjunto de dimensões e aspectos já mencionados, seguida da inclusão de cada conteúdo proveniente dos fichamentos (os comentários dos pesquisadores, em sua leitura das obras, bem como as citações eventuais dos autores, em cada dimensão focalizada).

Esse último procedimento (a inclusão das partes dos fichamentos em cada código, no QSR NUD*IST, deveria realizar-se mediante várias outras etapas combinadas:

Em primeiro lugar, cada documento (fichamento) deveria ser disponibilizado numa versão “eletrônica”, em formato TXT; em seguida, seria feita a “importação” de cada um dos documentos, de determinado arquivo do computador, para

³ Citado por Teixeira & Becker (2001).

o ambiente de trabalho do QSR NUD*IST; numa próxima operação, cada dimensão ou sub-item do fichamento deveria ser transferido para o nó correspondente, na estrutura da árvore já elaborada; esse último procedimento se aplicaria a todos os documentos importados pelo QSR NUD*IST, o que significaria, em termos práticos, construir o banco de dados a ser operado pelo programa na análise e no cruzamento das várias dimensões da pesquisa. Finalmente, o citado programa opera com o conceito de “unidade de texto”, como o nível mais elementar de organização das informações, significando, esse conceito, cada parágrafo do documento original.

Assim, uma vez incluídas todas as unidades de texto na árvore de codificação, o programa poderia realizar um sem número de tarefas e possibilidades de cruzamentos de informações, praticamente impossíveis de serem feitas, “manualmente”, por um pesquisador, no tempo estimado para a conclusão do trabalho e com a pretendida precisão e profundidade. Dito de outro modo, o volume de informações previstos como resultados dos fichamentos deveria ser de tal ordem (como de fato se verificou) que somente um programa como o que foi utilizado poderia dar conta, com rapidez e eficiência, de compatibilizar dados, identificar congruências e disparidades, estabelecer cruzamentos entre as dimensões de análise, bem como propor novas possibilidades de relacionamento entre os conteúdos informados e, mesmo, formular novas categorias de análise (como também ocorreu, conforme será apresentado no capítulo que trata da análise dos dados).

Enfim, não é este o momento de desenvolver toda a lógica da estruturação e funcionamento do QSR NUD*IST, o que está fora dos propósitos deste trabalho. Contudo, a escolha por esse recurso informacional foi crucial para a utilização adequada da massa de informações geradas pela pesquisa.

2. O PERCURSO DA PESQUISA E RESULTADOS PRELIMINARES

Apresenta-se, aqui, detalhadamente, os vários procedimentos adotados nas duas primeiras etapas do trabalho: a primeira, um amplo levantamento bibliográfico e a produção de um mapa bibliométrico de citações; a segunda, consistindo na leitura e análise dos textos selecionados, de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisa.

Uma pesquisa que se propõe a entender e sistematizar o debate brasileiro a respeito do tema da reforma universitária deve analisar, antes de tudo, o contexto histórico temporal em que esse debate é realizado. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no final década de 1960, a questão universitária tem sido abordada tanto por especialistas, intelectuais, educadores, quanto pelo poder público. Esta característica multidisciplinar e transversal aos setores da sociedade tem sido a principal marca desse tema ao longo do tempo no Brasil. Dessa forma, a evolução da discussão sobre reforma universitária também pode ser acompanhada pelo próprio desenvolvimento das políticas públicas para o setor, paralelamente ao debate acadêmico realizado no mesmo período.

Uma das primeiras decisões no curso da presente pesquisa consistiu na definição do horizonte temporal, no qual se concentraria a análise das obras e documentos oficiais. Este marco foi fixado de 1993 a 2003. O critério para esta escolha teve como motivação os seguintes pontos: (i) a década representada pelo período escolhido marca um momento rico em mudanças na estrutura do Estado brasileiro e de reorganização institucional, que trouxeram implicações importantes no desenvolvimento do debate sobre o tema; (ii) o período também é representativo da consolidação democrática do Brasil, contexto que confere à época grande importância para a produção de políticas públicas; e (iii) a necessidade de se focar com mais detalhes nas mudanças recentes e em novas propostas sobre reforma universitária. Nesse sentido, foi estipulado que o espaço dos últimos dez anos seria estratégico, tanto para apreender o debate recente, como para poder entender como as vozes dos debates realizados anteriormente, ainda permanecem no discurso sobre o tema proposto aqui.

Tal decisão, obviamente, não implica negligenciar importantes reflexões anteriores à data inicial do horizonte temporal, algumas dessas consideradas seminais para o presente debate sobre o ensino superior, além de muito citadas pelos autores.

Razão pela qual foram também selecionadas, segundo os critérios previamente estabelecidos. Contudo, a definição do marco temporal atende também a uma necessidade funcional para a pesquisa.

A par dessa primeira decisão, passou-se ao trabalho de elaboração de um quadro de citações de autores brasileiros, envolvidos como o tema da reforma universitária e do ensino superior no País. A idéia, como já se disse, era ter elementos estatísticos para poder-se selecionar os autores com maior visibilidade no campo, cujas obras deveriam ser utilizadas para a leitura e o fichamento.

Por onde começar, em meio a tantas possibilidades e preferências pessoais? Enfim, quais as obras (citantes) que deveriam fornecer a base de dados para a construção do mapa com os autores mais citados? Em outras palavras, quais seriam os nossos pontos de partida?

Muito trabalho preliminar foi realizado, a fim de se obter tal ponto de partida, ou seja, as obras citantes, nas quais se apoiaria para a construção do mapa bibliométrico. Mas, quais os critérios para essa seleção, crítica, pois dela decorreria toda a pesquisa subsequente?

Optou-se por apoiar-se em conjunto diversificado de fontes preliminares de informações, como listas bibliográficas sobre o ensino superior, produzidas em diferentes circunstâncias e por autores com motivações bem distintas. Contudo, os critérios norteadores, seja para a seleção das próprias fontes, ou para a definição dos “filtros” utilizados nas primeiras listas bibliográficas, com vistas à seleção das obras citantes, estavam em consonância com o horizonte temporal e com as dimensões mencionadas no início do presente trabalho, que constam do Anexo 1.

Para obter uma listagem bibliográfica inicial foram usados os seguintes procedimentos: (i) entrevistas com especialistas sobre reforma universitária para a identificação de possíveis bibliografias a serem consultadas e (ii) pesquisa por temas, relacionados à reforma universitária e ao ensino superior, em bibliotecas especializadas.

As entrevistas com especialistas tiveram como resultado a obtenção de ampla listagem de autores que debatem este tema, de forma a subsidiar a formação de

uma lista geral de citações. A listagem obtida inicialmente continha não apenas autores nacionais e estrangeiros, bem como documentos técnicos de instituições internacionais ligadas ao fomento de ações em educação, como OCDE, BID, BIRD e UNESCO. Dessa forma, surgiu a necessidade de fazer uma primeira “filtragem” nas listagens obtidas, a fim de direcionar as informações para os objetivos previamente definidos para esta etapa da pesquisa.

A segunda fonte para obtenção de bibliografia sobre o tema de reforma universitária - a busca em bibliotecas especializadas – funcionou como complemento às informações obtidas nas entrevistas, de forma a não enviesar a seleção inicial das obras.

Uma observação importante é que, em muitos casos, as bibliotecas especializadas em educação têm também seus desvios e concentração em alguns grupos de autores específicos, o que resultaria em certa circularidade das citações apresentadas. Sendo assim, a combinação adequada destas duas estratégias foi vital para o bom desempenho e operacionalidade do mapa bibliométrico.

Desse modo, além das entrevistas realizadas, o banco de dados de obras selecionadas preliminarmente foi formado por cinco blocos principais de referências bibliográficas: (i) bloco de referências da Rede *Universitas*; (ii) bloco de referências da Bibliografia Brasileira de Educação; (iii) bloco de referência da rede de bibliotecas virtuais do sistema Prossiga; (iv) bloco de referências da Scielo (Scientific Electronic Library On Line – www.scielo.com.br) e; (v) bloco de referência do CIBEC (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).

Esse trabalho, contudo, não foi fácil, principalmente em razão das condições muitas vezes precárias dos acervos nas bibliotecas. Os dados referentes à produção acadêmica sobre ensino superior no Brasil, em grande parte, encontravam-se desatualizados, e muitas das referências obtidas não correspondiam ao acervo disponível. Esta constatação não deve ser vista como crítica a qualquer instituição, em particular, mas como um aspecto a considerar no momento em que se discutem novos caminhos para a educação superior no País; ou seja, tal constatação também deve ser objeto de preocupação e de decisões, em busca da melhoria da qualidade da pesquisa e da disponibilidade de informações ao público, em geral.

Não obstante, as referências obtidas nessa parte foram condensadas em um único conjunto de obras, reunindo as informações provenientes das entrevistas e das pesquisas nas bibliotecas especializadas. A partir deste conjunto geral de referências, foi realizada nova rodada de “filtros”, com a função de direcionar as citações aos objetivos da pesquisa.

Os critérios para essa filtragem bibliográfica foram os seguintes: (i) enquadramento da publicação na faixa determinada pelo marco temporal; (ii) preferência por textos de autores nacionais, ou que tratam de temas sobre relacionados a reforma universitária no Brasil; e (iii) livros, capítulos ou artigos que contenham bibliografia discriminada, possibilitando o encaminhando dos passos seguintes. Dessa forma, obteve-se a listagem inicial de autores (citantes) para que fossem incluídos, como ponto de partida, no mapa bibliométrico.

Em termos práticos, com base na lista das obras selecionadas preliminarmente, os dados das obras citantes e de cada referência bibliográfica apresentada nos textos foram inseridos em determinado programa computacional (SPSS). Esse trabalho foi feito com base em uma lista de 51 documentos que resultaram da “filtragem” das referências bibliográficas obtidas anteriormente, nas entrevistas e pesquisas em bibliotecas.

A partir desse conjunto de informações foram obtidos vários relatórios, gerados pelo programa computacional, contendo o conjunto total das citações, mediante quadros de frequência e gráficos. Neste banco de dados, as obras foram classificadas segundo data, local e tipo de publicação. A partir do cruzamento entre obras citadas e autores citados, obteve-se um mapa das referências bibliográficas, composto por 1437 citações e a referência direta a 602 autores.

Dessa forma, o estudo focou na análise da composição das citações, organizadas por autor citante, tipo de obra, e ano de publicação. Após a obtenção dos resultados deste estudo preliminar, foi possível realizar, então, levantamento estatístico para classificar grupos de autores segundo suas frequências de citação.

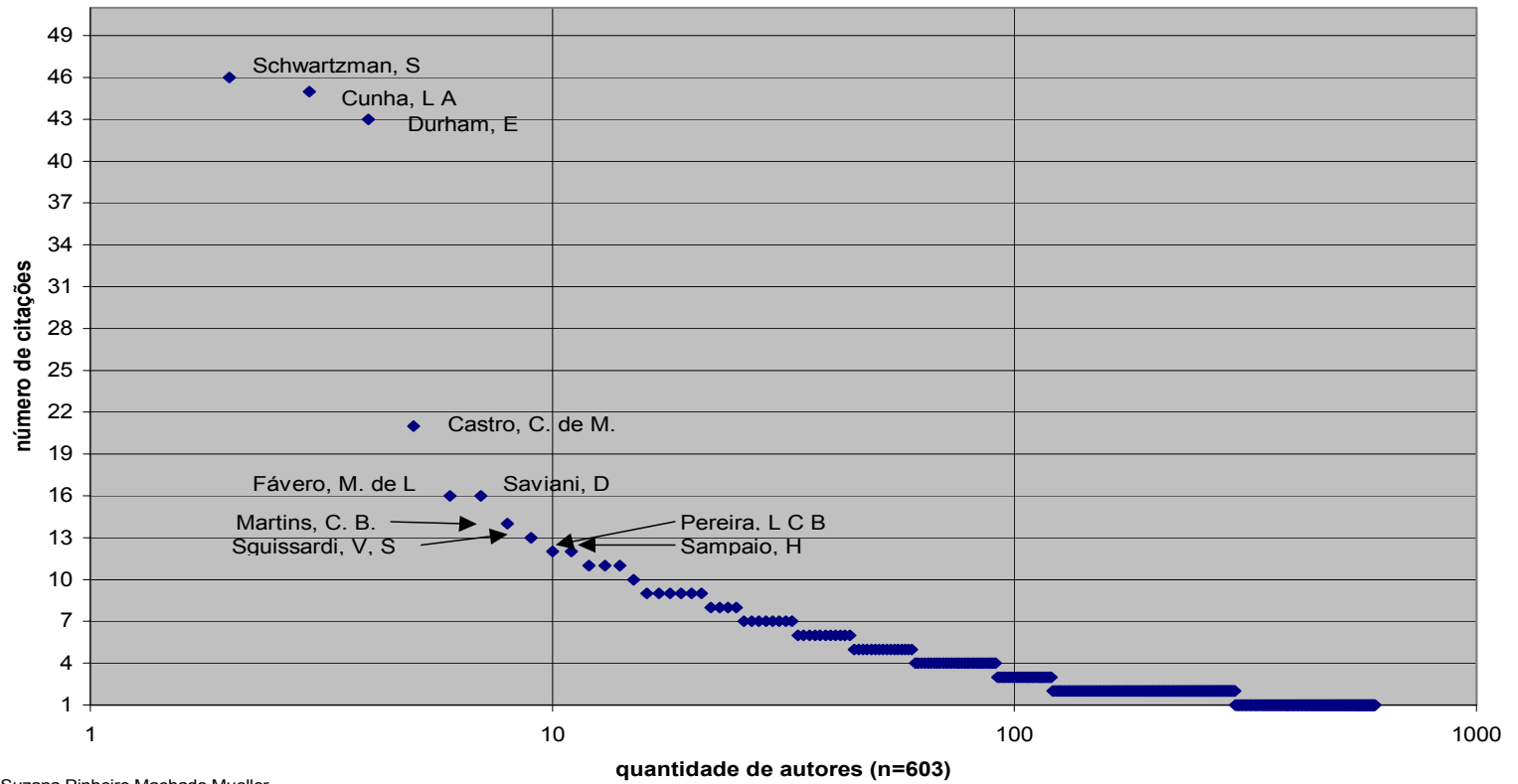
Do quadro total de citações, a pesquisa concentrou-se em três grandes blocos, para a seleção das obras a serem analisadas: (i) Bloco I – composto pelos autores com muitas citações, de 37 a 49 citações; Bloco II – formado por um autor com

21 citações e por todos aqueles que possuem entre 10 e 18 citações; e Bloco III – formado pelos autores que receberam entre 5 a 9 citações.

Esta classificação foi feita considerando o gráfico gerado pela base de dados produzida com as 1437 citações, no programa SPSS, bem como o gráfico indicativo da distribuição temporal das publicações das referidas citações, apresentados em seguida, respectivamente.

Gráfico 1: Número de citações por autor citado

Número de citações por autor citado (log)
(602 autores, 1437 citações)

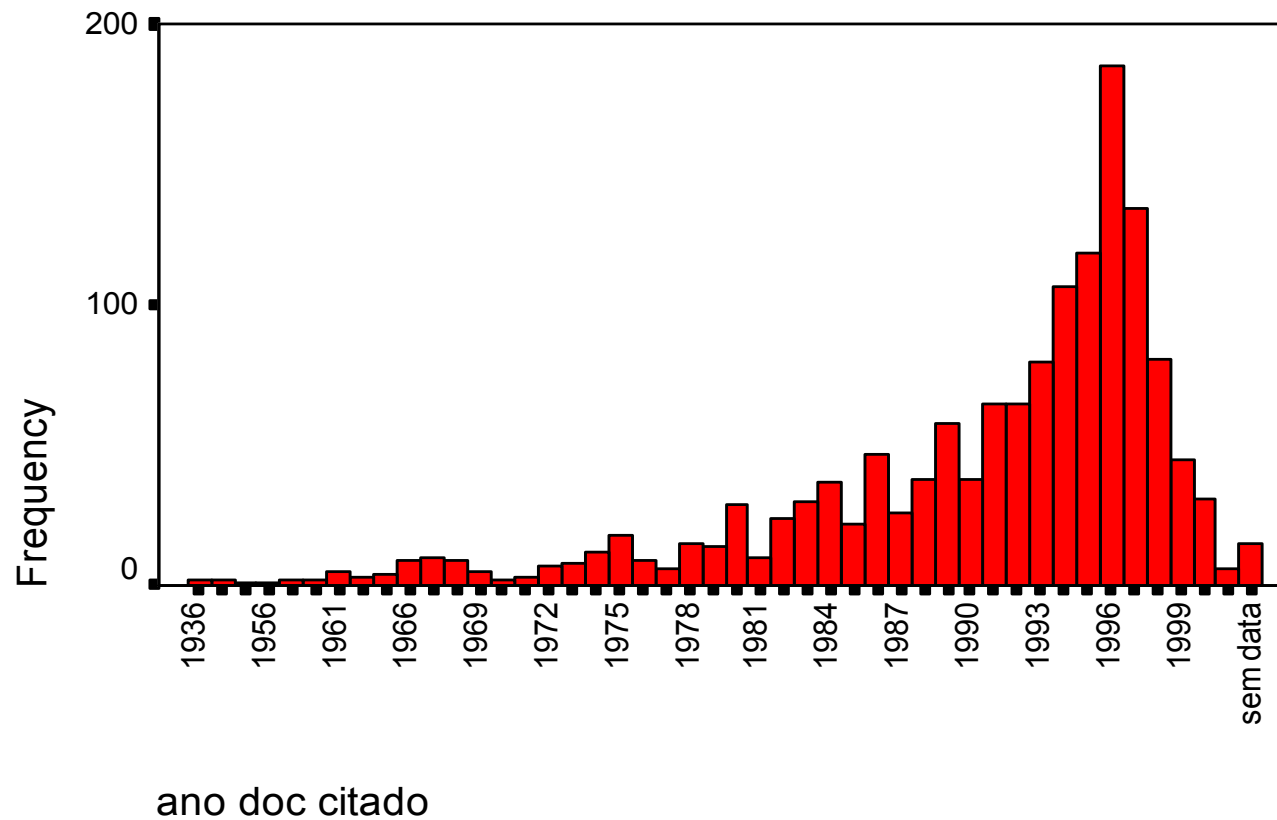


Suzana Pinheiro Machado Mueller

Gráfico 2: Ano de publicação dos documentos citados

Ano de publicação dos documentos citados

(Exclui autocitações)



Assim, o Gráfico 1 evidencia três grandes possíveis recortes para a definição dos blocos de autores mencionados. Em primeiro lugar, destacam-se três autores como muito citados entre os demais (Bloco I); num segundo corte, constata-se outra concentração de autores, entre 9 e 21 citações (Bloco II), um terceiro grupo com algum destaque no conjunto estão entre aqueles abaixo de 10 ou 9 citações e até mais ou menos 5 citações (Bloco III); e um grupo de autores menos citados, distribuindo-se na parte do gráfico, mais próxima do eixo horizontal, desde os que estão abaixo de 5 citações até os que possuem duas ou uma citação. Vale ressaltar que este gráfico e as demais informações estatísticas excluíram as informações provenientes de autocitações. Também não foram incluídos na definição da amostra autores que obtiveram menos de cinco citações.

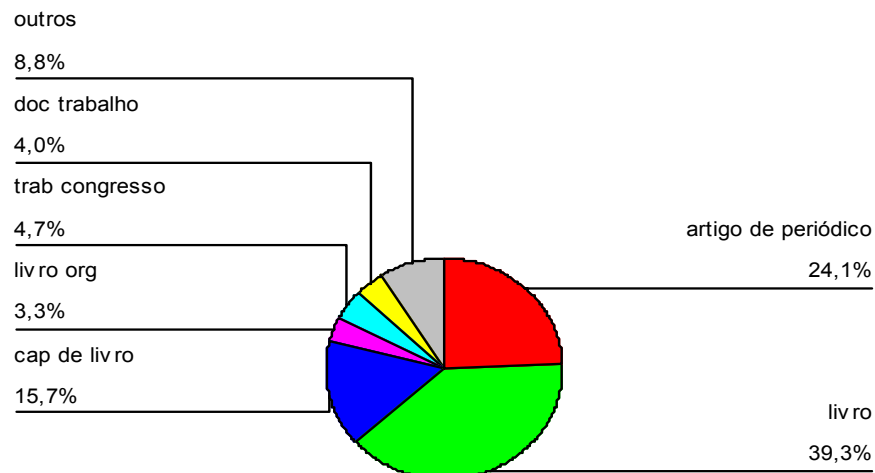
Por sua vez, o Gráfico 2 revela, de modo bastante evidente, a concentração de citações, ao longo do tempo. Os dados obtidos demonstram que a maior concentração de textos citados pelos autores selecionados preliminarmente incide a partir de 1992 ou 1993, até o momento 1999; ou seja, a partir dessas informações, pode-se dizer que o debate sobre o tema da reforma universitária, no País, refere-se, fortemente, a textos que foram produzidos nos últimos 10 anos, endossando a escolha prévia do horizonte temporal da presente pesquisa.

O trabalho realizado até este ponto representou a primeira parte da pesquisa, isto é, a elaboração de um mapa bibliométrico relativo às citações bibliográficas de obras selecionadas sobre a temática de reforma universitária; ao final, como já se disse, foram 602 autores e 1437 citações (conforme Anexo 2), distribuídos em textos segundo os tipos mais diversos de publicações, de acordo com o gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 3: Frequências de tipos de documentos citados

formato do documento citado

(exclui autocitações)



Enfim, esta etapa possibilitou a construção de uma base de dados sobre citações de autores que lidam com o tema da reforma universitária ou do ensino superior, as quais permitiram dar prosseguimento à seleção das obras para a análise de conteúdo. Assim, passou-se à análise de tais informações e à elaboração dos critérios que deveriam orientar a seleção da amostra final dos textos.

A partir do que se constatou com os dados obtidos até aqui, ficava claro que seria necessário efetuar ponderações no cálculo do número de textos que caberia a cada grupo de autores, de acordo com as faixas de citações correspondentes a cada bloco, conforme mencionado anteriormente.

Procedeu-se, então, à definição de determinados critérios objetivos para se chegar ao número de obras com que cada grupo deveria ficar. Todas essas determinações podem ser entendidas na tabela a seguir, que apresenta as estimativas das obras por autores, em cada bloco, e os critérios utilizados para tais estimativas.

TABELA 1: Estimativa da quantidade de obras por autores mais citados

GRUPOS	Número de autores (n)	Total de citações (C)	Percentual de citações em cada bloco (Pc)	Percentual de citações em cada bloco/autor (Pc/a)	Quantidade de obras estimadas para cada autor (Q)*	Correção de Q**	Total de obras em cada bloco (To)
Bloco I: de 43 a 46 citações	3	134	24%	8%	4,8	5	15
Bloco II: de 10 a 21 citações	11	147	26%	2,36%	1,416	2	23
Bloco III: de 5 a 9 citações	45	283	50%	1,11%	0,66	1	22
TOTAL	59	564	100%	-	-	-	60

* Este cálculo foi obtido multiplicando-se **T** (total de obras a serem selecionadas) pelo índice **Pc/a**, obtido em cada grupo. O **T** corresponde a 60 títulos; decisão que considerou o tempo para a pesquisa, os recursos disponíveis e a possibilidade adequada de distribuição proporcional de títulos entre os grupos de autores mais citados. As aproximações foram todas consideradas para o limite superior nas correções.

** Nos dois primeiros blocos considerou-se a totalidade dos autores incluídos na amostra, em razão da maior visibilidade alcançada por esses dois grupos, no conjunto dos autores mais citados. O autor com 21 citações, no Bloco II, ficou com uma obra a mais que cada um dos demais autores deste grupo, devido a sua maior visibilidade nesse conjunto. No Bloco III, considerou-se uma amostra (aleatória) de 50% dos autores citados.

Dessa forma, no Bloco I – composto pelos autores que obtiveram de 43 a 46 citações– foram selecionadas 5 obras de cada um. O Bloco II, contendo autores localizados na faixa de frequência entre 9 a 21 citações, teve duas obras escolhidas de cada autor. O autor Cláudio de Moura e Castro, que obteve 21 citações, apresentava-se distante da primeira faixa de autores e também daquela predominante no Bloco II; assim, decidiu-se por colocá-lo em destaque, em uma faixa separada, onde foram selecionadas três obras citadas para análise.

A seleção das obras dos autores classificados nos blocos acima expostos foi feita de acordo com os critérios norteadores da pesquisa, isto é, estar dentro da faixa determinada pelo marco temporal, dando preferência para obras mais recentes. Além disso, foi destacada nessa seleção a possibilidade de acesso ao texto, ou seja, sua real disponibilidade nas bibliotecas de Brasília.

Para o Bloco III, foi estabelecida uma dinâmica diferente. Por ser formado por autores que receberam de 5 a 9 citações, esse bloco ficou com grande número de autores. Dessa forma, decidiu-se que, da listagem de autores desse conjunto, seria feita uma amostragem aleatória para que fossem selecionados 22 autores, cujas obras deveriam estar em consonância com os critérios estabelecidos anteriormente. Os filtros, neste último bloco, foram os seguintes: (i) obra estar inserida dentro do período de análise determinado previamente; (ii) ser obra citada por autores do Bloco I; e (iii) ser obra citada por autores do Bloco II. Este critério foi fundamental para que as obras escolhidas estivessem encadeadas com os temas abordados nos textos escolhidos nos outros blocos, além de dar peso importante às citações feitas por autores mais citados.

Além desse critério de seleção, foram separados da listagem de autores dos referidos blocos textos e documentos oficiais, produzidos por órgão do governo federal ou por organismos internacionais. Muitos destes documentos receberam boas frequências de citações, mas por serem muitas vezes relatórios sobre a implementação de políticas públicas diretamente voltadas para o ensino superior, foram analisados em separado, para que o debate fosse pontuado melhor pelos autores e grupos de pesquisa, dando outro destaque ao discurso governamental ou das organizações de apoio e fomento.

Estes procedimentos resultaram em uma listagem com 60 obras, incluindo alguns documentos oficiais. Estas obras foram selecionadas entre as mais citadas pelos

autores já selecionados para compor a amostra. Além dessa relação principal, a pesquisa trabalhava também com algumas obras opcionais, dos mesmos autores, para a eventualidade de não se localizar, fisicamente o texto. Mas sem deixar de manter os critérios mencionados anteriormente. Eventualmente, quando se precisava de determinada informação mais atual, se complementava a discussão com a abordagem de uma ou outra obra, a mais, porém ainda dentro do espectro de maior visibilidade obtida no mapa bibliométrico.

Na última etapa, da análise e tratamento dos dados, os procedimentos foram: (i) elaboração de leitura completa da obra; (ii) produção de um comentário geral e resumo da obra lida; e (iii) preenchimento do fichamento da obra segundo a estrutura previamente proposta (Anexo 1).

A estrutura do fichamento foi construída de forma a sistematizar a análise feita, deixando, contudo, espaços reservados para que o pesquisador pudesse expor também sua impressão pessoal do texto. Com isso, acredita-se poder separar da análise tanto o valor agregado da leitura de cada um, quanto retirar das obras pesquisadas todo o conteúdo relevante, fundamental para uma análise do discurso sobre o tema em exame. Esta sistematização ainda teria sua importância no processamento dos fichamentos, realizado com o auxílio do QSR NUD*IST, conforme descrito, sucintamente, no capítulo anterior.

Os fichamentos tiveram ainda o cuidado de destacar importantes trechos de citações dos textos, os quais, além de comentários específicos dos analistas, foram inseridos no programa computacional, para posterior análise e cruzamento de informações. Assim, a análise final baseou-se tanto na relação das citações retiradas das obras fichadas quanto nas dinâmicas de cruzamento e formulação de categorias de análise sobre o tema em discussão.

Neste processo, foram identificados, a partir das frequências de citações e das unidades de texto incluídas em cada dimensão de análise, os temas dominantes dos discursos sobre ensino superior e reforma universitária, com as respectivas conceituações e declarações dos autores selecionados.

Esta identificação foi necessária para que se formasse uma linha central do debate, e a partir da qual se estabelecessem os seus limites. Também foram identificados os temas marginais ao debate, isto é, que obtiveram pouca menção nos textos fichados. A partir daí, os assuntos foram condensados e analisados para a construção de um cenário

explicativo do debate atual sobre reforma universitária e ensino superior no Brasil. O que é apresentado, sistematicamente, no próximo capítulo.

3. Análise e interpretação dos dados

Nesta parte do trabalho, pretende-se apresentar todo o conjunto de observações e interpretações realizadas, sobretudo, na última fase do estudo, a saber, a da utilização do programa QSR NUDI*ST (ou, simplesmente, NUDI*ST). Apóiam-se, tais interpretações e observações, em relatórios produzidos por esse programa, em razão de sua adequada manipulação, conforme os interesses do presente estudo.

No meio de tantos comentários, críticas, idéias, propostas, depoimentos, relatos históricos, provenientes das mais diferentes correntes e abordagens relativamente ao tema da reforma universitária e do ensino superior brasileiro, o que se depreende, ao final? Quais os temas que mais mobilizaram a comunidade acadêmica, em seu esforço e entusiasmo em participar desse debate? Quais os assuntos menos considerados, por eles? Como se distribuem as preferências temáticas, no conjunto dos autores selecionados, conforme apresentado no capítulo anterior, que descreveu o percurso da pesquisa e as informações e autores sobre os quais o estudo se debruçou? Para onde apontam as preocupações mais recorrentes da citada comunidade? Todas essas são questões a serem abordadas neste momento do trabalho.

3.1. As preferências pelos temas

Antes de qualquer consideração, deve-se informar que, ao final, foram 60 fichamentos realizados, cujos autores e referências completas estão apresentados no anexo 3. No conjunto, que resultou de criteriosa seleção, conforme mais bem descrito no capítulo anterior, evidencia-se a existência de ampla variedade de estilos, abordagens e focos de análise, compondo quadro de difícil ordenação e sistematização. Contudo, há também sinais claros de tendências, preferências por temas e enfoques e controvérsias. É o que se irá comentar adiante.

Uma das primeiras informações que se pretende apresentar refere-se a um quadro de frequência, no qual estão indicados, por ordem de quantidade de documentos relacionados pelo NUD*IST, cada um dos temas ou aspectos previamente selecionados, de acordo com os comentários apresentados no capítulo sobre a Estratégia metodológica. Além daqueles temas originais, foram incluídos outros, resultados de procedimentos de

busca⁴, no NUD*IST, por palavras, frases ou idéias percebidas como recorrentes, nas primeiras manipulações com o programa, abrangendo o conjunto dos 60 documentos. Aliás, uma das virtudes do citado programa é sua capacidade de buscar palavras e expressões no conjunto de todas as unidades de texto de todos os documentos, a um só tempo.

⁴ As pesquisas por palavras e expressões no NUD*IST envolvem, basicamente, dois procedimentos: o *String Search* e o *Pattern Search*. O primeiro consiste numa busca simples por uma seqüência de caracteres, os quais podem ser uma palavra ou uma frase inteira; já, o segundo procedimento é uma busca baseada em um padrão de caracteres definidos mediante a utilização de determinados recursos especiais presentes no teclado do computador. Tanto um procedimento quanto outro podem ser complementados por buscas mais complexas, no NUD*IST, envolvendo operações de interseção, união, e diferença, entre outras. Todos esses recursos, devidamente combinados, permitem a seleção de unidades de texto de acordo com os interesses da análise, as quais, por sua vez, podem constituir novos códigos e nós na estrutura da árvore, seja como subcategorias de outras já definidas, seja como códigos endereçados numa área livre (independente da codificação original).

QUADRO 1: FREQUÊNCIA DOS TEMAS POR ORDEM DECRESCENTE DA QUANTIDADE DOS DOCUMENTOS EM QUE SÃO ABORDADOS

TEMA OU DIMENSÃO	DOCUMENTOS (DOC)	UNIDADES DE TEXTO (UT)	UT/DOC	DOC. CIT./TOTAL DE DOC. %
1. Qualidade do ensino	49	120	2,44	81
2. Financiamento	30	50	1,66	50
4. Avaliação	29	182	6,27	48
3. Gestão	27	44	1,62	45
5. Autonomia versus dependência	27	147	5,44	45
6. Concepção sobre a relação ensino, pesquisa e extensão	25	141	5,64	41
7. Massificação versus qualificação	23	132	5,73	38
8. Papel da universidade no novo contexto	23	49	2,13	38
9. Mercantilização versus a educação como direito	21	105	5	36
10. Divisão interna na universidade (Departamentos, Institutos e Centros)	17	68	4	28
12. Novos perfis profissionais	15	43	2,86	25
13. Comprometimento social	15	22	1,46	25
14. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	11	53	4,81	18
11. Modelo único	9	23	2,55	15
15. Estrutura organizacional do conhecimento	9	34	3,77	15
16. Professorado	7	51	7,28	11
17. <i>Accountability</i>	7	17	2,42	11
18. Capacitação continuada	7	15	2,14	11
19. Interdisciplinaridade	6	14	2,33	10
20. Intercâmbio entre as instituições	1	1	1	2

Este quadro apresenta, em ordem decrescente, os temas mais abordados no conjunto dos 60 documentos⁵ examinados. Assim, para o conjunto dos fichamentos a respeito das obras selecionadas nesta pesquisa, o tema mais recorrente relaciona-se ao que se chamou “qualidade do ensino” (verificado em 49 documentos, 81% do total dos documentos), seguido de “Financiamento” (30 documentos, 50%), “Avaliação” (29 documentos, 48%), “Gestão” (27 documentos, 45%), “Autonomia versus dependência” (27 documentos, 45%), “Concepção sobre o funcionamento da relação ensino, pesquisa e extensão” (25 documentos, 41%), “Massificação versus qualidade” (23 documentos, 38%), “Papel da universidade no novo contexto” (23 documentos, 38%), “Mercantilização versus a educação como direito” (21 documentos, 36%). Abaixo desse último tema, estão todos aqueles que se apresentaram em um número menor que 20 documentos, indo da “Divisão interna na universidade” até o item chamado “intercâmbio”, que, como se disse, refere-se às relações inter-organizacionais. Temas como “Intercâmbio” (apresentado em apenas 1 documento, entre os 60 selecionados), “Interdisciplinaridade” (em 10% do total de documentos), “Capacitação continuada” (em 11%), “Accountability” (em 11%), e “Estrutura organizacional do conhecimento” (em 15 %), estão entre os menos frequentes no conjunto de todos os fichamentos. Numa posição intermediária, estão os seguintes temas: “Divisão interna na universidade” (que aparecem em 28% dos fichamentos), “Novos perfis profissionais” (em 25%), “Comprometimento social” (em 25%), e “Articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (em 18%).

Alguns esclarecimentos:

Determinados temas apresentados no Quadro X não constavam, inicialmente, da relação prevista nos fichamentos das obras. São os seguintes: “Qualidade do ensino”, “Financiamento”, “Gestão”, “Modelo único” e “Professorado”. Todos estes últimos temas resultaram de buscas no NUD*IST, conforme procedimentos indicados na nota 3, e decorreram de hipóteses formuladas ao longo das primeiras análises do programa computacional.

O que se está chamando, aqui, “Qualidade do ensino” consiste em todas as unidades de texto⁶, de todos os fichamentos, reunidos com base em pesquisas pelas

⁵ Vale insistir que o que se está chamando, aqui, documento, não é a obra ~~lida~~ de cada autor, mas o fichamento realizado por um dos membros desta equipe.

⁶ Convém ainda lembrar que por “unidade de texto” está sendo considerado cada parágrafo dos fichamentos.

expressões “qualidade”, “ensino” e “educação”, as quais foram sistematizadas mediante as interseções verificadas entre os conteúdos de informação coletadas nas três buscas; nesse caso, o interesse era o de verificar como a preocupação com a qualidade (do ensino ou, indiretamente, da instituição) se apresentava entre as principais preocupações dos autores pesquisados. O tema financiamento resultou das buscas das unidades de texto que continham as palavras “financeiro” ou “financiamento”; a idéia era, com esta dimensão, perceber como os vários autores abordaram esse tema, relacionando-o a outros aspectos já mencionados na pesquisa, bem como às novas categorias de análise. O item chamado gestão contém todas as unidades de texto que mencionam essa expressão, independentemente de qualquer termo a ele associado nos fichamentos; sua inclusão foi motivada pela intenção em verificar como esse aspecto se relacionava a vários outros temas, como o da avaliação, do financiamento e assim por diante. Modelo único, por sua vez, compreende todas as unidades de texto obtidas da “*String Search*”, correspondente a essa expressão, no NUD*IST; o interesse, nesse caso, era o de perceber como os autores lidos se posicionavam quanto a esse tema (modelo único de universidade), no conjunto das obras investigadas. Finalmente, o tema chamado professorado refere-se às unidades de texto que, no entender do pesquisador que realizou as análises finais, foram aspectos considerados relevantes ao se examinar o conteúdo das informações contidas em cada fichamento, e que se relacionam, de algum modo, com questões atinentes a carreiras docentes ou a suas principais reivindicações no momento presente.

Além dessas informações, o Quadro X traz duas colunas que se referem às quantidades de unidades de texto (parágrafos) nas quais a categoria ou dimensão é abordada. Os índices na coluna que tem como título UT/DOC são uma medida da quantidade de textos por cada documento, em média, relativamente à dimensão considerada. Assim, por exemplo, a dimensão “professorado” é a que apresenta a maior relação unidades de texto por documento, no conjunto de todos os documentos relacionados e considerando todas as dimensões indicadas no citado Quadro XXX; ou seja, nesse exemplo, a média é de 7,28. O que indica (mesmo considerando eventuais vieses presentes nos fichamentos, por parte de preferências recortadas pelos pesquisadores que o realizaram) que tal tema foi longamente tratado (em muitos parágrafos), ao ser abordado pelos autores; mesmo que,

como também se verifica no Quadro X, o tema “professorado” não esteja entre os assuntos mais presentes no conjunto das obras selecionadas.

Na seqüência dos assuntos mais longamente tratados (em termos de maior quantidade de parágrafos), ainda observando-se a relação UT/DOC, avaliação (6,27), massificação versus qualificação (5,73), concepção sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão (5,64), autonomia versus dependência (5,44) e o tema mercantilização versus a educação como direito (5,00). Além de terem sido abordados intensivamente pelos autores em suas obras, tais temas também estão entre os mais freqüentes no conjunto de todos os fichamentos, com exceção do tema Professorado, que apareceu em apenas 7 fichamentos.

No que concerne ao tema que envolve a **qualidade**, constata-se sua grande presença, entre as preocupações dominantes do conjunto dos autores investigados; é, assim, o assunto mais mencionado, em mais de 88% dos fichamentos. Isto é, evidencia-se que o debate sobre o tema da reforma universitária ou das transformações nas instituições de ensino superior está, em geral, associado à questão da qualidade, seja abordando-a na sua relação com a problemática da avaliação, da massificação do ensino, do papel da universidade no presente contexto, seja, ainda, relacionando-a com a problemática da gestão nessas instituições. Em suma, o debate atual sobre as questões atinentes ao ensino superior no País passa, certamente, pelo enfoque da busca da melhoria da qualidade. Posteriormente, pretende-se ilustrar melhor esse aspecto, ao se comentar os cruzamentos entre essas várias dimensões ou temas.

Outra grande preocupação entre os autores refere-se à problemática relativa ao financiamento das instituições de ensino superior, entre as quais as universidades. São muitos os depoimentos e abordagens que relacionam o tema do financiamento a várias outras dimensões focalizadas na pesquisa, como a gestão, a avaliação e a autonomia. O que aponta para o fato de que o debate a respeito das transformações no ensino superior brasileiro, particularmente no que concerne à noção de reforma universitária, passa, necessariamente por esse conjunto de preocupações. Mais adiante, pretende-se explicitar alguns comentários envolvendo tais temas e suas relações.

Para finalizar essa primeira seção do capítulo, será apresentado, a seguir, um quadro que indica não mais cada tema ou dimensão isoladamente, porém os cruzamentos

entre eles; ou seja, as relações estabelecidas entre as várias dimensões indicadas no Quadro X. Para se chegar a tais resultados, utilizando-se o NUD*IST, procedeu-se a todas as interseções possíveis entre as dimensões listadas no Quadro XX, duas a duas, com exceção do tema a respeito de “modelo único”, em razão de esta categoria ter sido construída posteriormente a tais cruzamentos, e, por se ter percebido a sua relevância justamente após a análise dessas interseções.

O que está indicado no Quadro Y é o conjunto das interseções tomadas duas a duas, que apresentaram pelo menos dois autores, na abordagem da relação entre os temas indicados na primeira coluna.

Considerando-se o total de mais de 170 possibilidades de combinação entre as dimensões referidas no Quadro X (retirando-se apenas a categoria “modelo único”), o que se obtém, no Quadro Y (25 cruzamentos com pelo menos dois autores abordando cada uma dessas relações), é algo bem pouco expressivo (cerca de 15% do total de possibilidades de cruzamentos, dois a dois). O que significa que o debate a respeito do grande tema do ensino superior e de suas transformações, a julgar pelas dimensões selecionadas, em que pesem, ainda, vieses provenientes das leituras e da elaboração dos fichamentos, não articula muito diferentes dimensões da problemática, tendendo-o, em geral, a tratar dos assuntos selecionados de um modo mais “verticalizado”, se assim se pode falar – ou seja, focalizando-os e aprofundando-os, preferencialmente, em cada temática, por vez.

A par dessas inferências, no desdobramento do debate em torno do assunto em tela nesta pesquisa, percebe-se uma necessidade de que os diferentes temas sejam mais abordados em sua relação com vários outros aspectos que integram a problemática das transformações do ensino superior no País. Dito de outro modo, entende-se que os vários eixos que perpassam as questões relacionadas à reforma universitária no País requerem um tratamento mais articulado entre eles, uma vez que os problemas e as soluções procuradas estão necessariamente em estreita ligação, condicionando-se reciprocamente.

QUADRO 2: FREQUÊNCIA DOS CRUZAMENTOS EM CADA TEMA

Cruzamento de temas	Número de documentos	Número de autores
Gestão e autonomia	13	10
Qualidade e avaliação	11	10
Financiamento e autonomia	10	8
Qualidade e massificação	9	5
Qualidade e mercantilização	8	8
Gestão e financiamento	6	6
Qualidade e divisão interna nas universidades	6	4
Financiamento e avaliação	6	5
Financiamento e qualidade	6	5
Gestão e qualidade	5	4
Qualidade e concepção da relação entre ensino, pesquisa e extensão	5	3
Qualidade e papel da universidade	5	5
Qualidade e autonomia	4	3
Gestão e concepção da relação entre ensino, pesquisa e extensão	3	3
Qualidade e estrutura organizacional do conhecimento	3	2
Autonomia e papel da universidade	3	3
Financiamento e massificação	3	3
Gestão e avaliação	2	2
Gestão e papel da universidade	2	2
Qualidade e compromisso social	2	2
Mercantilização e papel da universidade	2	2
Mercantilização e capacitação continuada	2	2
Avaliação e papel da universidade	2	2
Financiamento e concepção da relação entre ensino, pesquisa e extensão	2	2
Financiamento e articulação entre ensino, pesquisa e extensão	2	2

Ou seja, dificilmente qualquer tema atinente à problemática da reforma universitária esgota-se em si mesmo; ao contrário, o que se verifica na realidade concreta é que qualquer ação em um aspecto acaba por atingir outras dimensões, como é bem evidente ao se tratar da relação entre avaliação e qualidade, mas, igualmente, quando se aborda professorado e financiamento, ou este e educação continuada, esta e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e assim por diante.

Quem sabe, um dos grandes desafios que se coloca presentemente nesse debate é o de se procurar estabelecer e evidenciar, no plano teórico ou discursivo, as óbvias conexões existentes na realidade concreta, acerca da estrutura e da dinâmica das universidades e demais instituições de ensino superior no País.

Examinando-se outros aspectos no Quadro Y, verifica-se que, entre os doze cruzamentos com maior quantidade de documentos relacionados, a “qualidade” aparece em oito deles; no conjunto dos 25 cruzamentos presentes no Quadro Y, representa exatamente uma das dimensões de 11 destes; isto é, confirmando observações feitas ao se comentar o Quadro X, esse tema é um dos que mais mobiliza o debate atual sobre a problemática da reforma universitária, seja considerando-se a quantidade de documentos, seja o número de autores envolvidos. Isso se verifica, especialmente, quando a qualidade se relaciona com as questões referentes à avaliação (em 11 documentos), à massificação do ensino (em 9 documentos), ao tema da mercantilização do ensino (em 8 documentos), à chamada e ao financiamento, por exemplo, (em 6 documentos).

Outros três temas que também muito mobilizam o debate ou que são muito relacionados a diferentes dimensões da problemática da reforma universitária são: 1) financiamento (em 7 situações), abordado com autonomia (em 10 documentos), com o tema da gestão (em 6 documentos), com avaliação (em 6 documentos), e com qualidade (em 6 documentos), para citar os mais relevantes; 2) gestão, que se relaciona com outros temas em 6 situações; e 3) papel da universidade (em 5 situações de relacionamentos com outros temas).

3.2 Os discursos dos autores

Nesta parte, pretende-se abordar vários comentários presentes nos textos selecionados neste trabalho. A linha a ser seguida deverá destacar os aspectos e posições dos autores que melhor representam o debate sobre reforma universitária no Brasil, bem como as necessidades de transformações percebidas como mais prementes.

Antes de qualquer consideração, é importante ressaltar, ao final de todas as leituras feitas sobre o tema em exame, nesta pesquisa, que muito do que hoje se aborda, acerca do pensamento a respeito de reforma universitária, deve-se às mudanças introduzidas com a Lei 5540 de 1968, que estabelece o novo contexto de organização do ensino superior no País e, notadamente, das universidades. Essa lei, juntamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, representam pontos focais em torno dos quais são construídos os principais eixos que estruturam o debate atual sobre o referido tema. Assim, sobretudo a reforma de 1968, é referencial importante, em diferentes circunstâncias do debate, servindo como pano de fundo histórico, em relação ao qual se situam as controvérsias, são apontadas conquistas, ou, mesmo, denunciadas fragilidades ou resquícios elitistas em nosso modelo vigente de organização de universidades e demais organizações de ensino superior.

Muito se poderia discorrer, então, sobre a reforma de 1968, uma vez que foi algo bastante recorrente nas várias falas analisadas neste trabalho. São diversos livros, teses, dissertações, e artigos que se referem a tal reforma, segundo ângulos de análise os mais diferentes, cobrindo adequadamente o tema. Como não é propósito do presente estudo debruçar-se especificamente sobre a reforma de 68, remete-se a duas leituras que, no conjunto dos textos, tiveram papel relevante para elucidar todo o processo social e político relacionado com tal reforma. São os trabalhos de Sofia Lerche Vieira, intitulado “O discurso da reforma universitária” (1982), e de Luis Antônio Cunha, “A Universidade reformanda” (1988) e “A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída” (1997); todos devidamente citados ao final.

3.2.1 O pensamento sobre a reforma universitária

Como se disse há pouco, muito do pensamento formulado a respeito de reforma universitária no Brasil, segundo a interpretação deste trabalho, apóia-se nas análises e formulações feitas a respeito da citada lei 5540.

No que concerne especificamente à elaboração conceitual sobre reforma universitária, são muito poucos os textos que se dedicam a tal empreitada. Entre estes, destacam-se as seguintes propostas:

Para Maria Aparecida Bicudo, por exemplo, a noção de reforma universitária implica mudanças para “estruturas simples e que viabilizem o fluxo de uma relação democrática, responsável e dialética entre as várias instâncias de poder, olhadas tanto horizontal quanto verticalmente” (Bicudo 2001: 14). Mais especificamente, a citada autora associa reforma universitária à “reestruturação acadêmica com processo dialético de renovação da estrutura existente, construído por avaliação crítica, reflexiva e contínua, pela qual os produtos obtidos indicam caminhos de redirecionamento e inovação de metas e objetivos e, muitas vezes, revelam a necessidade de reorganizar a estrutura existente e de renovar procedimentos” (p.12). Reestruturar, no sentido de “Estruturar de novo algo que existe e que está em movimento, acontecendo” (p.13); e num “processo dialético, pois as análises e indicações de mudanças são efetuadas pelos diferentes grupos que se nutrem e interinfluenciam com a troca das percepções, vivências diferenciadas e ponderações que ocupam na estrutura, ou seja, referentes à perspectiva de onde olham” (p.14).

Ainda numa abordagem conceitual, Vieira (1988) propõe que “Por ‘reformas’ deveríamos entender uma integrada estruturação e reorganização institucional (...). Esta teria várias facetas, das quais as três mais importantes se aplicam na ordem aqui apresentada, ainda quando não deixam de ser interdependentes: estrutural, administrativa e acadêmico-científica” (p.33), citando Atcon (1968), em Serrano (1974: 1). Em outro momento de seu texto, a autora recupera determinada passagem de um documento do Grupo de Trabalho criado para formular proposta de reforma universitária, em 1968, em que também focaliza o ângulo conceitual do tema em tela. Segundo a autora, o Relatório desse grupo estabelecia que

“A verdadeira reforma universitária se processa no entrelaço de uma tríplice dialética: relação entre o Estado e a Universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a Universidade e as múltiplas forças da

comunidade, da maneira de um debate horizontal, e, finalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno. Esta reciprocidade de relações, este tríptico diálogo, para falarmos a linguagem do tempo, é o processo válido de uma reforma legítima e fecunda (Relatório. Anexo 8.1. Grifo da autora)” (p.52).

Na citação anterior, verifica-se que, grosso modo, a noção de reforma universitária pode ser abordada em dois grandes níveis de análise: um primeiro, referente às mudanças que devem ser operadas em termos mais amplos – o nível **macro** –, abrangendo o conjunto de todas as instituições universitárias (e também as demais instituições de ensino superior, as quais, com estas se articulam, conforme abordado na Introdução deste trabalho), e o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor; e outro nível, **local**, no âmbito interno de cada organização. Tanto um nível quanto outro estão devidamente articulados à esfera produtiva e ao contexto internacional, que os condicionam, em larga medida.

Embora a maioria dos textos enfatize a noção de reforma universitária no primeiro dos níveis apontados anteriormente, parece igualmente importante focalizá-la, também, no plano interno das instituições, uma vez que, em última instância, é nesse nível que deverão se processar as mudanças propostas no nível macro, bem como é nesse interior que são evidenciadas resistências importantes a novas propostas e reorientações na estrutura e no funcionamento de tais instituições. O que envolve jogo complexo, num ambiente repleto de tensões e de disputas de interesses os mais variados.

Por outro lado, pode-se entender, ainda, que as transformações no ambiente acadêmico, tanto podem ser produzidas a partir de ações iniciadas no nível macro, envolvendo medidas legais e políticas do Estado – ou seja, implicando a necessária adaptação das instituições a novas orientações normativas –, quanto podem ser da iniciativa das próprias instituições, ao reconhecerem pressões importantes nesse sentido, sejam estas verificadas no âmbito externo da organização, ou mesmo em seu interior.

Nesse sentido, procurando compreender também a dimensão local de uma reforma universitária – no nível das próprias organizações –, Stella Duarte Sgenreich observa que "Várias universidades têm procedido a uma reforma de suas estruturas a partir do momento em que deixou de existir um modelo padrão de instituição [aqui, a autora

refere-se ao contexto da reforma de 1968]. A tendência tem sido a de simplificar as estruturas diminuindo os níveis hierárquicos e agregando unidades, mantendo ou não a figura do departamento” (Segenreich, 1999:..30).

Não obstante essas considerações, o foco predominante na abordagem da problemática da reforma universitária, entre as obras examinadas, consiste no exame do nível macro de abordagem do fenômeno, ou na relação entre esse nível e as instituições, como um todo, ou seja, predomina visão de conjunto – abordando aquilo que, segundo eles, deve atingir a todo o sistema. Se tais premissas interpretativas estão corretas, há, no mínimo, desconexão entre muitos dos diagnósticos e propostas apresentados sobre a situação atual do ensino superior e das universidades em nosso País e o seu futuro – sobretudo no que diz respeito à crítica à idéia de “modelo único” e à maneira como insistir em tratar o tema (num ângulo que acaba por desconsiderar as especificidades, ao se enfatizar o olhar ao conjunto ou ao “sistema” como um todo, conforme se apontou anteriormente).

Talvez esse seja um dos desafios que o debate atual sobre reforma universitária precisa enfrentar: como conectar esses dois níveis de abordagem do problema? Ou como compatibilizar a defesa (muito recorrente) da diversidade do campo do ensino superior na realidade brasileira com a necessidade de se estabelecer mecanismos regulatórios para ambiente tão plural, sem inviabilizar tal diversidade? Enfim, como essas questões deverão ser respondidas proximamente é algo que emergiu da leitura cuidadosa dos vários textos.

Segundo um ângulo menos formal que o apresentado até este ponto, Darcy Ribeiro apresenta um conjunto de suposições e requisitos necessários ao se discutir novas formulações para a organização e o funcionamento das universidades, ou seja, ao se pensar uma reforma universitária conseqüente. Para o autor, tal reforma deve ser aquela que propicie as universidades a se constituírem em efetivos instrumentos de transformação da sociedade. Em suas próprias palavras:

“O maior desafio que defrontamos consiste (...) em elaborar um novo modelo teórico de universidade que permita inverter o seu papel tradicional de reflexo do meio social ou réplica mecânica das reclamações

e pressões que se exercem, de fora, sobre ela, para conformá-la em instrumento de transformação da sociedade. Embora extremamente difícil para as universidades latino-americanas, por causa de seu caráter de instituições públicas, da relativa autonomia de que gozam na direção de sua vida interna e, sobretudo, porque nossas sociedades estão divididas em grupos sociais conflituosos, muitos dos quais podem ser atraídos a apoiar transformações que permitam à universidade atender melhor a seus interesses dentro de linhas que também possibilitem a transfiguração da universidade” (Ribeiro, 1969: 37)

Numa outra linha de abordagem, refletindo sobre as circunstâncias atuais do ensino superior brasileiro, os problemas e as possibilidades de sua superação, Simon Schartzman aponta para a necessidade de se investir em algo ainda inédito, considerando que muitas das tentativas até aqui implementadas, sobretudo no contexto pós-reforma de 68, foram, segundo ele, infrutíferas. De acordo com o autor:

“Existe um consenso bastante generalizado no Brasil de que o ensino superior tem problemas, mas muito pouca clareza sobre o que fazer para superá-los. Uma lista das questões que são geralmente apontadas inclui: Qualidade – existiriam universidades boas, cursos de graduação e programas de pós-graduação de boa qualidade, mas muita coisa, possivelmente a maior parte, de má qualidade. Nem tudo que se chama de universidade ou universitário mereceria realmente este nome. O mercado profissional estaria sendo invadido por profissionais incompetentes; Conteúdos – haveria demasiados estudantes em curso sem conteúdo técnico-profissional, e poucos com formação pertinente às necessidades. O País não estaria formando os técnicos e profissionais que realmente necessita; Subemprego – a proliferação de cursos de má qualidade ou de conteúdos inapropriados, principalmente no setor privado, estaria levando a uma saturação do mercado de trabalho, com pessoas de nível universitário ocupando empregos de nível médio; Custos – as universidades públicas seriam demasiado caras para o governo, e as universidades privadas demasiado caras para os estudantes; Equidade – o processo seletivo do sistema público excluiria estudantes de camadas sociais menos favorecidas, que não tiveram como obter uma boa educação secundária, levando-os a buscar o sistema privado, no qual encontrariam a barreira da má qualidade e das mensalidades elevadas; Concentração – o governo concentraria os recursos para a educação superior na região Centro-Sul, em detrimento das regiões mais pobres, sobretudo, do Nordeste. A tese mais geral deste texto é que quase tudo isso já foi tentado no Brasil, no limite das possibilidades orçamentárias e da capacidade administrativa dos governos, com resultados bastante problemáticos. Faz dez anos que a necessidade de pensar a questão do ensino superior brasileiro, desde uma nova perspectiva mais adequada ao que são, no mundo de hoje, os sistemas de educação superior de massa, e

dentro das limitações previsíveis da disponibilidade de recursos públicos, foi apresentada de forma sistemática à comunidade de educação superior, ciência e tecnologia, a partir das propostas da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior”. (Schwartzman, 1996: 14)

Em muitos textos, a preocupação com um ângulo político do tratamento do tema da reforma universitária é muito evidente, seja porque alguns autores dedicam-se especificamente à análise das “situações geradoras”, como já se comentou, a respeito da reforma de 1968, dentro de abordagem tipicamente historicista, seja porque é essa a opção analítica escolhida pelo autor, ao problematizar as relações de poder que a tudo isso está associado, como se verificou na citação anterior de Darcy Ribeiro.

No contexto de fins da década de sessenta, o autor entende que o papel central de uma universidade é o de contribuir para o exercício de sua atuação específica de uma instituição de ensino superior, no preenchimento dos requisitos de perpetuação ou alteração da sociedade global. Para ele, a crise nas universidades se instaura quando a sociedade e a universidade divergem e andam em ritmos distintos,

"Generalizando-se atitudes inconformadas que começam a pôr em causa tudo o que antes parecia aceitável, indagando de cada instituição e de cada forma de conduta se contribui a que as coisas permaneçam tal como são ou se, ao contrário, contribui a que se alterem de acordo com as novas aspirações. (...) As opiniões se dividem, gerando duas espécies de descontentamento cada vez mais conflitivas: dos que querem reformar a universidade para torná-la cada vez mais acomodada e conservadora e daqueles que desejam vê-la transfigurada numa trincheira de luta revolucionária, ainda que seja a única barricada que se levante contra a ordem social global”. (Ribeiro, 1969: 35)

É nessa mesma linha mais política de abordagem do tema da reforma universitária, que se insere a reflexão de Florestan Fernandes, autor seminal nesse debate, a julgar pelo peso de citações (11), no conjunto dos 602 autores citados (incluindo co-autorias), estando relacionado, nesta pesquisa, no segundo grupo dos mais citados, entre 9 e 21 citações.

Para Fernandes (1975), uma reforma no ensino superior brasileiro, somente para torná-lo equivalente ao ensino superior de outros países da América Latina, como Uruguai, Chile, Venezuela e Argentina, seria praticamente uma "revolução cultural"

brasileira, pois implicaria romper a mentalidade oligárquica de garantir formação superior apenas às elites.

Ao analisar o processo de criação da USP e da UnB, Florestan Fernandes entende que tais esforços de construção de novas formas de organização universitária, embora tenham sido pensados para “acabar com a ética de escolas superiores, coniventes com a mediocridade do pensamento provinciano” (p. 70), não conseguiram alcançar o sucesso pretendido. Para ele, “O que se fez (...) não foi senão um ensaio ou experimento de liquidação das escolas superiores”. Mudanças superficiais, acomodações na mesma estrutura elitista original, como se depreende de seus comentários.

Para se realizar algo mais profundo, a revolução cultural preconizada, a reforma universitária deve estar, segundo esse autor, conectada a outras manifestações de contestação da sociedade, em seus fundamentos básicos; deve funcionar mesmo como um verdadeiro movimento social, sem o que as mudanças não passariam de meros ajustes internos. Em suas próprias palavras, “a reforma já é, por si só, manifestação de mudança social em nível institucional”. Contudo, “as pressões de mudança, a partir do meio externo e da própria universidade, precisaram tornar-se muito fortes para que ela se desencadeasse”.(p.153)

Um dos impulsos fortes para pressionar as instituições universitárias às mudanças necessárias veio, segundo Fernandes (1975), do próprio movimento estudantil. Segundo o autor, “A reforma só se deu em virtude da radicalização do movimento estudantil, e de sua concepção de que não se transformaria a universidade sem se transformar a sociedade; a reforma universitária se daria no bojo das reformas de base” (p. 154). Continuando o pensamento, para ele, “a presença maciça dos estudantes marcou uma alteração substancial nos objetivos e formas de atuação das correntes anteriores”, as quais, no entendimento do autor, punham a questão, meramente, em termos de uma “crítica abstrata da situação existente e de reivindicações ideais, defendidas apenas no plano das idéias”.

Vista por esse enfoque, de acordo com a abordagem de Florestan Fernandes, a reforma universitária, em seu nascimento, “assemelhou-se a um movimento social (sob a ótica da teoria da mobilização de recursos), buscando ardentemente soluções alternativas que viabilizassem melhor uso dos recursos nacional humanos e de capital” (p. 161).

"Em resumo, a reforma universitária, depois de adquirir a consistência e as influências de um movimento social, equacionou ideais novos de organização da sociedade. O repúdio às 'estruturas arcaicas do ensino superior' fez-se acompanhar por uma busca inquieta e ardente de soluções alternativas, adaptadas à melhor utilização dos recursos humanos e materiais existentes ou exploráveis à autonomização educacional e cultural da sociedade brasileira". (Fernandes, 1975: 161)

A relação entre reforma universitária e crise do sistema de educação superior do País (à "busca ardente de soluções alternativas", como na citação anterior) é também abordada em vários outros textos, com perspectivas diferentes, ainda que prevalecendo argumentação de cunho mais político acerca da problemática.

Para Sofia Lerche Vieira (1988), por exemplo,

"O projeto da reforma do ensino superior deve ser examinado como uma medida tomada para solucionar uma crise que tinha três dimensões. Era representada pela existência de uma elevada demanda de candidatos ao ensino superior, sem uma correspondente oferta de vagas. Nesse sentido, promover a reforma seria uma maneira de criar condições para viabilizar uma expansão ordenada do ensino, já que a expansão desordenada realizada até então, era seguidamente criticada pelos formuladores da política educacional. A segunda dimensão da crise era assinalada pela defasagem que os reformadores acreditavam haver entre o ensino superior existente e o projeto de desenvolvimento nacional. Caberia, assim, à universidade atender a uma demanda econômica, através da formação de recursos humanos que assegurasse a expansão da economia nacional. Outro objetivo da reforma era solucionar a crise de autoridade identificada no sistema educacional. Quanto a este aspecto, deveriam ser estabelecidas formas que permitissem ao Governo exercer controles mais rigorosos sobre as universidades. Por esta razão, o projeto apresentaria uma concepção autoritária de reforma."(p. 135)"

Denunciando, também, o que entende ter sido um "projeto autoritário de reforma" – o de 1968 –, segundo o qual o Estado buscava inserir o ensino superior brasileiro em conjunto amplo de mediadas, visando à implementação de novo projeto nacional, Belloni (1998) contrapõe todo um processo de lutas e reivindicações presentes na sociedade brasileira (na mesma linha de Florestan Fernandes) por reformas profundas (de base) e pela superação da crise na educação superior. Ou seja, duas frentes, uma vinda do interior da sociedade, outra, da tecnocracia do Estado, a qual procurava cooptar bandeiras e reivindicações de vários estratos e movimentos sociais, na formulação de um projeto de reforma que parecesse o mais consensual possível, em atendimento a importantes reclamos,

a exemplo das pressões por aumento de vagas e pela extinção do sistema de “cátedras”; mudanças, estas, que também se coadunavam com novo projeto de nação, de acordo com interpretação possível das discussões presentes entre os autores aqui abordados.

Segundo a última autora,

“A reforma vem para redirecionar a universidade para o projeto nacional em construção, seja lá qual ele for. Na década de sessenta a reforma nasceu das reivindicações de setores da sociedade, notadamente o movimento estudantil, pelas reformas de base. Após o golpe, a reforma de 68 se deu, ao invés de por meio de um pacto político social, por meio da tecnocracia do regime, com o intuito de preparar quadros para a nova economia internacionalizada e a nova burocracia estatal. A atual mobilização em torno da reforma é em virtude da percepção geral da crise em que a universidade se encontra. (...) A dúvida de que a universidade brasileira precisa rever seu projeto institucional, seu papel junto à sociedade, foi amplamente debatida no início da década de sessenta, quando o movimento estudantil, alguns docentes e outros segmentos sociais propugnaram por uma reforma universitária” (p. 56).

Na análise do papel do movimento estudantil de 1968, o qual se voltava à formulação da crítica à universidade e à defesa de ampla reforma em suas estruturas e relações com a sociedade, destaca-se o pensamento de Álvaro Vieira Pinto, ele mesmo, em larga medida, um grande influenciador das idéias e manifestos apresentados à época por esse movimento. Suas propostas são, no entender do presente trabalho, as que mais fortemente se contrapunham, em termos políticos, ao *status quo* das universidades, entendendo-as como inteiramente colocadas a serviço da reprodução das classes dominantes e das elites que a constituem. Seu diagnóstico é bastante severo a respeito das universidades brasileiras e as soluções que propõe apontam, não propriamente para uma reforma, porém para a necessidade de uma completa reconstrução dessa instituição, a fim de “poder cumprir adequadamente sua função como instrumento a serviço das classes trabalhadoras e dos excluídos da sociedade”. Nesse sentido, o autor propunha o que se poderia dizer uma “universidade proletária”, radicalmente distinta da atual.

Com o intuito de dar destaque a tais idéias, pela repercussão que tiveram, sobretudo junto ao movimento estudantil, é particularmente importante o conjunto de perguntas e primeiras hipóteses que Álvaro Pinto propõe como eixos orientadores do debate, já no início de seu texto (Pinto, 1986). Assim, pergunta:

“Por que se apresenta neste momento com tamanha importância a questão da reforma da Universidade? Visivelmente esta é, hoje, a maior preocupação da consciência estudantil, que a deseja esclarecer, debatendo-a em sucessivas reuniões promovida pela União Nacional dos Estudantes. Por que isto acontece? Porque a reforma da Universidade é apenas uma faceta particular do problema da reforma geral da sociedade brasileira, aquela que, dizendo respeito mais de perto à existência do estudante, não só lhe interessa em caráter pessoal como é a via de entrada na sua compreensão do processo geral da nossa realidade”. (Pinto, 1986: 9).

Para o citado autor, “o problema agora não somente é outro em essência, como se estabelece em circunstâncias outras: trata-se de discutir a questão da reforma da Universidade na fase pré-revolucionária, atualmente vivida pela sociedade brasileira”. (Pinto, 1986: 13)

Seguindo numa retórica altissonante, questiona, afinal, por que justamente a universidade estaria entre as instituições a reformar, nessa fase histórica, em que supõe a necessidade de maiores embates, pela transformação mais radical de toda a sociedade? Sua resposta vai ao sentido de identificar a universidade como uma das inúmeras estruturas obsoletas, ligada a um colonialismo que acaba por render a sociedade brasileira aos “interesses imperialistas”. Em suas próprias palavras:

“A universidade, tal como existe, constitui ainda peça essencial da estrutura arcaica, aquela que as forças novas geradas no solo social têm necessidade de transformar para produzirem os seus irremovíveis efeitos. São numerosas, e evidentes, as instituições tradicionais que se encontram em idêntico estado de obsolescência, por efeito da cumplicidade com a estrutura social que se demonstra agora imprestável. Mas a universidade, infelizmente, desempenha um papel de triste relevância na representatividade das forças sociais declinantes. Conforme se verá, ao longo destas páginas, tinha de caber à Universidade do País atrasado e em regime de colonização imperialista, ser o principal instrumento da alienação cultural inevitável em tal fase histórica”. (Pinto, 1986: 14)

E como a conclamar os estudantes para uma tomada de posição ante essa situação, assevera:

“Nisto está o essencial do problema: os estudantes compreenderam a essência alienada da Universidade brasileira, sua função desambientadora, sua quase nula atuação progressista, sua inadequação às tarefas, exigidas pelo País, e a querem precisamente como instrumento para revogar e por termo a toda essa alienação. É neste sentido que se estabelece no presente

momento o problema da reforma da Universidade: trata-se de transformá-la não na superfície, não na superestrutura pedagógica, no cerimonial didático, nas qualificações jurídicas, no enriquecimento de recursos financeiros, no aprimoramento das instalações materiais levadas às vezes à suntuosidade, pois tudo isto, agora se compreende, por mais útil que seja é secundário. Trata-se de transformá-la na essência, isto é, de fazê-la deixar de ser um centro distribuidor da alienação cultural do País, para convertê-la no mais eficaz instrumento de criação de nova consciência estudantil direta e exclusivamente interessada em modificar a estrutura social antiga e injusta, substituindo-se por outra humana e livre”. (Pinto, 1986: 16-7)

É nesse sentido que entende a reforma da universidade não como tarefa de natureza estritamente jurídica, institucional ou mesmo pedagógica, e sim,

“Na transformação da sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator de transformação progressista dessa mesma realidade. Esta tese tem por corolário outra, imediata: a reforma da Universidade do país subdesenvolvido, que necessita sacudir o jugo das pressões imperialistas que o entravam, e criar, com plena liberdade, a sua cultura própria, não tem primordialmente finalidade pedagógica, mas visa antes de tudo a uma finalidade política”. (pp.16-7)

A última frase da citação anterior destaca precisamente o sentido que o presente trabalho atribui à abordagem política da reforma universitária, trazendo um dos autores mais enfáticos nessa perspectiva, o qual, como se disse, exerceu grande influência junto ao movimento estudantil, um dos atores proeminentes da reforma de 1968.

As coincidências entre essas posições e manifestos do movimento estudantil da década de 60 são inúmeras. De acordo com registros do I Encontro Universitário do Sul, em 1961, e apoiado no texto de Vieira (1988), “o princípio fundamental da reforma universitária (...) ‘deveria ser destruir a falsa dicotomia entre técnica, ciência e humanismo’ (UNE, 1961a, p.25), sendo político o conteúdo da questão: ‘não se trata de colocar em primeiro lugar o aspecto técnico e pedagógico da Reforma. Mas, sim, vincular esses aspectos no conteúdo social do ensino e com a função social da universidade’ (Idem, p.26)”. (Vieira, 1988: 23)

Enfim, no entendimento de Álvaro Vieira Pinto,

“O tema capital da reforma não consiste na organização do ensino para os elementos que ingressaram na Universidade. Isto seria o simples aspecto didático. O principal está em discutir as causas que permitiram a esses alunos entrar nas Escolas e excluíram os demais jovens da mesma idade

de terem igual oportunidade. Vê-se, pois, que a análise conduzida na sua verdadeira maneira de proceder transforma um tedioso e infrutífero debate pedagógico na questão vital da estrutura de classe dos ingressados na Universidade. (...) A reforma da Universidade não diz respeito, primordialmente, aos que estão na Universidade, mas aos alunos que não estão, aos que nela não puderam ingressar. Isto significa que só depois de se colocar a Universidade no âmbito da sociedade brasileira, como num todo, tem cabimento examinar os aspectos internos (didáticos, jurídicos, éticos, econômicos, etc.) da realidade universitária”. (Pinto, 1986: 27)

Dito de outro modo, a reforma universitária, na acepção do último autor, deve ser “de fora para dentro”.

É importante notar que não apenas os estudantes encontraram acolhida nesse tipo de posicionamento, que reitera a necessidade de um olhar para o âmbito global de organização da sociedade e para o sistema universitário como um todo, em detrimento de questões internas às instituições e dos vários aspectos que constituem a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, mesmo a reivindicada necessidade de superação de consideradas “falsas dicotomias” (como se verifica no documento aludido anteriormente, do movimento estudantil) não é suficiente para de fato removê-las; ao contrário, desse modo, acaba por se reproduzir velhas dicotomias, ao alijar da discussão as “questões internas”, mesmo as jurídicas, as pedagógicas e assim por diante, como se estas pudessem existir num plano puramente abstrato; ou seja, ao se evitar tais aspectos, relegando-os a segundo plano na discussão sobre reforma universitária, acaba-se por delegar a eles (os aspectos) uma condição que não é real, tirando-lhes, inclusive, seu conteúdo sócio-político. Afinal, poder-se-ia contra-argumentar: algumas dessas “entidades” – jurídicas, didáticas, organizacionais – é destituída de caráter político? Admitir que sim, implica, no limite, assumir a perspectiva da neutralidade de cada um desses elementos. O que parece ser insustentável teórica e empiricamente.

Parafraseando Herbert Marcuse, em sua importante controvérsia com Max Weber⁷, a respeito do conteúdo político que, segundo ele (e diversamente de Weber, conforme interpretação do primeiro), estaria necessariamente embutido em qualquer técnica. Ou seja, de acordo com Marcuse, não há como desconsiderar que todo projeto (ou toda

⁷ Esta discussão encontra-se em Habermas (1980).

realização humana) possua determinado caráter de dominação e que cumpra propósitos bem compreensíveis na realidade social.

Do mesmo modo, os aspectos jurídicos, pedagógicos ou mesmo aqueles relacionados à gestão das organizações, também possuem um conteúdo político, nem sempre evidente, mas que expressa relações de dominação, propósitos diferenciados na realidade, em suma, algum caráter de seletividade e de escolha humana, passível de controvérsia e de conflitos. E tudo isso também pode ser objeto de discussão num projeto conseqüente de construção de uma reforma universitária que considere diferentes níveis e dimensões (jurídicas, pedagógicas ou mesmo relativas à gestão e à estrutura das organizações ligadas ao ensino superior).

É com esse enfoque que muitos autores abordam a reforma das universidades. Ou seja, o debate sobre o tema evidencia também, e diversamente do que se considerou, aqui, uma perspectiva política no tratamento do assunto, uma preocupação que se pode dizer mais técnica da problemática (ainda que, mesmo neste caso, e concordando com as posições aludidas de Marcuse, haja sempre um conteúdo político embutido em qualquer formulação teórica ou proposta de reforma universitária).

Por abordagem técnica quer-se dizer aquele enfoque que não explicita, necessariamente, o caráter político dos propósitos de mudanças nas universidades e em demais instituições de ensino superior, ou que procura estabelecer argumentos relacionando problemas (de demanda, de gestão, de qualidade, de financiamento, de autonomia e assim por diante) a soluções; relacionando meios a fins determinados (a racionalidade técnico-instrumental), com o cuidado de não enveredar para o plano das puras convicções – a “ética das convicções”, segundo expressão conhecida de Max Weber.

Obviamente que cada autor poderá ver-se em diferentes campos de classificação, segundo suas próprias convicções pessoais e mesmo políticas, e sabe-se que qualquer tentativa de classificação é sujeita a muitas controvérsias, outras interpretações e algo no gênero.

Contudo, o que se pretende, neste momento do trabalho, é distinguir, em linhas gerais, uma abordagem de outra, naquilo que se pode dizer o debate sobre reforma

universitária. Este é o objetivo de tal classificação, a qual não implica qualquer sentido peremptório, tampouco demarcação rígida entre tais abordagens.

Feitas essas ressalvas, pode-se distinguir, dentro da perspectiva chamada técnica do tratamento da reforma universitária, diferentes ênfases, entre os vários autores, seja focalizando prioritariamente o mercado, a demanda social por novas vagas no ensino superior – a necessidade de expansão – ou por novos perfis profissionais, seja destacando a importância da flexibilização curricular, da gestão acadêmica ou da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um ponto comum entre os autores que seguem nessa perspectiva de abordagem é a constante relação que estabelecem entre as circunstâncias internas das universidades – sua cultura, estrutura e práticas decisórias – e o contexto sócio-econômico mais abrangente, não apenas referente à sociedade brasileira, mas ao plano internacional e ao desenvolvimento científico-tecnológico contemporâneo.

Assim, muitas das questões que emergem nessa abordagem são típicas do contexto atual das transformações sociais, políticas, econômicas e científico-tecnológicas, em seu enfoque mais abrangente; ou seja, fazem mais sentido, nesta época, com o tema da globalização, da ampliação das possibilidades de comunicação e assim por diante. O que não significa “encaixotar” todos os autores num alinhamento automático com tais acontecimentos, como se constituíssem expressão do “pensamento único”. Ao contrário, são muitas as controvérsias e o debate parece desdobrar-se em várias outras frentes de discussão, impossíveis de serem esmiuçadas nos limites do presente trabalho.

Um ponto que muito aglutina autores e textos, de um lado e de outro, refere-se ao papel desempenhado por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, na construção da agenda sobre a reforma universitária em nosso País. Tal participação é histórica, haja vista, por exemplo, o Convênio entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development), na década de sessenta, segundo o qual esta última agência deveria prestar assessoria ao planejamento do ensino superior brasileiro; convênio, este, objeto de muita reação contrária, especialmente do movimento estudantil.

Ainda hoje, a inserção de organismos internacionais no debate sobre reforma universitária é alvo de muitos questionamentos e posições ideológicas fortemente refratárias ao que consideram “interferência” nefasta, “ligada a um projeto de privatização do ensino superior brasileiro”, e daí por diante.

Para Sguissardi (2000), por exemplo, “as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco [mundial] para a reforma dos sistemas de educação superior: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado”. (p.15)

Ainda segundo esse autor, recuperando texto do próprio Banco Mundial, são quatro as “orientações-chave” do Banco sobre reforma para esse nível de ensino: “fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior e adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BM,1994, p.28-29)”. (p.14)

Enfim, na interpretação de Sguissardi (2000) sobre o tema,

“Diversos enfoques analíticos das políticas públicas para a educação superior no país, da legislação (LDB, Decretos, Portarias, Plano Nacional de Educação) ao financiamento, passando pelas tentativas de implantação de um novo modelo de ‘autonomia’ das universidades federais, pela avaliação via Exame Nacional de Cursos (‘provão’) e pelo acelerado processo de privatização, revelam uma série de evidências que sustentam a hipótese acima levantada de uma grande similitude entre essas políticas indutoras de uma reforma pontual da educação superior no Brasil e as orientações/recomendações emanadas dos principais documentos do Banco Mundial” (Sguissardi, 2000: 17).

Também comentando a inserção de agências internacionais na formulação de políticas do ensino superior do Brasil, nos últimos anos, dentro de uma linha crítica quanto a essa participação, Cunha (1997) entende que “a lógica intrínseca da reforma do ensino superior, empreendida no triênio de 1995-97, revela a presença de certas recomendações nos relatórios do Banco Mundial, assim como reflete o protagonismo de grupos internos que buscam valorizar suas propostas mediante o endosso político de agências internacionais,

importantes não apenas devido ao poder financeiro que representam, como também pelo valor simbólico que tais propostas ostentam depois de consagradas pelo agente externo”. (Cunha, 1997: 57-8)

A controvérsia quanto à vinculação de segmentos internacionais na problemática da reforma universitária gira em torno da idéia da redução do papel do Estado, em favor da lógica do mercado, no contexto de formulações “neoliberais”. É o que se infere da abordagem de Marilena Chauí, por exemplo, ao destacar que “a reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sóciopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado” (Chauí, 1999: 1). É nesse sentido que critica o que chama de “universidade operacional”, como aquela instituição que se desvirtuou de seus princípios originais, ao se voltar cada vez mais para a lógica do mercado, perdendo, segundo a autora, sua legitimidade e deixando sua função precípua de produtora e preservadora do conhecimento, “para tornar-se apêndice do mercado”. De acordo com Chauí, essa mudança se deu em virtude das novas características impostas pelo capitalismo, com a quebra da unidade do trabalho e o contínuo processo de flexibilização, levando a que a universidade passasse, num primeiro momento, a ser meramente “funcional”, ou seja, a formar quadros para economia altamente especializada.

Não obstante, essa perspectiva não é a única, quando se relaciona critérios de eficiência e eficácia (típicos da lógica de mercado, ou de uma racionalidade técnico-instrumental) à discussão sobre o futuro do ensino superior no País.

É o que se verifica, por exemplo, no comentário feito por Eunice Durham, ao ressaltar que “a concepção de modernização tem como centro a forma de atuação do Estado, substituindo controles burocráticos e detalhistas, baseados na multiplicação de normas, por um sistema que associe autonomia de execução e controle de desempenho, através de critérios transparentes de distribuição de recursos que permitam sua maximização” (Durham, 1993: 53). Ou seja, a preocupação com a aplicação adequada dos recursos públicos e a sua transparência são fatores considerados fundamentais para a autora, ao se discutir propostas para as mudanças nas universidades.

Em linha semelhante, destacam-se as formulações de Simon Schwartzman, o mais citado dentre os autores pesquisados neste trabalho, para quem as transformações no

ensino superior brasileiro passam, necessariamente, pelo tema da avaliação, da revisão dos critérios de financiamento e manutenção das instituições públicas, da re-significação da relação entre o setor público e o privado e, enfim, pela problemática relacionada à autonomia dessas instituições.

Segundo suas próprias palavras:

“A existência de instituições privadas que absorvem 60% dos estudantes significa que grande parte da educação superior brasileira já é financiada privadamente, e caberia ao governo desenvolver uma política no sentido de fazer com que esta divisão de custos entre o setor público e privado seja a mais adequada possível. O financiamento dos estudos de um estudante não deveria depender da instituição em que ele está matriculado, e sim, em princípio, de sua renda pessoal ou familiar, da rentabilidade social que possa ser atribuída ao curso ou carreira que está sendo seguida, e do desempenho do estudante ao longo de seus estudos. (...) Dada a alta rentabilidade privada da educação superior, sistemas de crédito educativo amplos, bem estruturados e vinculados a rendas futuras parecem ser a melhor forma de financiamento de pelo menos parte dos custos privados do ensino superior, obviando os problemas de definição de necessidade privada ou social, e mesmo de avaliação de desempenho, ainda que a implementação destes sistemas tampouco seja simples. Na experiência brasileira, a falta de mecanismos adequados de cobrança e de critérios de alocação dos recursos (...) fez do crédito educativo uma forma mais ou menos disfarçada de subsídio a instituições de qualidade e pertinência desconhecidos. No limite, todos os estudantes de nível superior deveriam pagar pelo custo direto de seus estudos, seja de forma imediata, seja através de créditos educativos a serem ressarcidos como percentagem da renda futura. Isto não significa que o ensino superior deva ser integralmente financiado pelos estudantes, e a experiência internacional mostra que isto não ocorre em nenhum país. Diferentes estimativas sugerem que seria possível recuperar cerca de 10 a 20% dos atuais custos das universidades com anuidades moderadas cobradas dos alunos oriundos de famílias que podem pagar. Se o cálculo for feito em relação aos custos diretos de ensino, esta porcentagem seria bem maior. Um sistema adequado de crédito educativo poderia aumentar bastante este valor. O preço cobrado pelas universidades privadas de mais prestígio se aproxima hoje de 6 mil dólares ao ano, e não seria impossível chegar perto deste valor se houver um sistema adequado de crédito. Um programa deste requer, naturalmente, um investimento inicial significativo, e o razoável seria que ele começasse em termos modestos, inclusive para permitir a necessária aprendizagem. Existem outras razões, ademais das de ordem financeira e de justiça, que justificam a introdução de mecanismos de recuperação de custos; uma das mais importantes é aumentar o custo, para os estudantes, de ocupar uma vaga na universidade

sem intenção efetiva de estudar, onerando indevidamente as instituições”.
(Schwartzman, 1996: 10-1)

A longa citação anterior justifica-se em razão de que expressa bem uma corrente de pensamento sobre as reformas propostas para o ensino superior e as universidades no Brasil, sujeita a muitas controvérsias e a intenso debate no meio acadêmico; ou seja, o tema da cobrança de taxas é dos mais acirrados, no momento, e promete aquecer ainda mais a polêmica quanto ao papel das universidades públicas no novo cenário, o que passa, também, pela discussão referente à expansão e ao acesso a esse nível da educação.

A esse respeito, para o autor citado anteriormente,

"Se admitirmos, por hipótese, que o sistema público pudesse dobrar sua capacidade de atendimento em poucos anos, ele esgotaria rapidamente o *pool* de candidatos qualificados pelos atuais padrões, e poderia se ver ante o dilema de ter que continuar a restringir a entrada de alunos, ou aceitar uma baixa, ou alteração, de seus padrões de qualidade. Hoje este problema é resolvido de forma implícita, pela diferenciação de recrutamento que existe entre as diversas carreiras nas universidades públicas, e entre estas e o setor privado. Mas um sistema público expandido teria que tratar desta questão de forma explícita, sob pena de entrar em um processo de desorganização interna semelhante ao ocorrido em vários países da América Latina que expandiram suas universidades sem rever suas formas de trabalho. A maneira correta de fazer esta expansão seria criar novas modalidades de cursos para públicos distintos, com duração e níveis de exigência também distintos, e adaptados às condições de escolaridade prévia da nova população de estudantes (Schwartzman, 1996: 9)

Enfim, o pensamento e o debate sobre a reforma universitária, no momento, tem levantado inúmeras questões que recolocam a discussão sobre expansão do ensino superior na linha das prioridades máximas, e que envolvem o campo das instituições como um todo, sejam universidades ou não, públicas e privadas. É nessa perspectiva que se coloca, por exemplo, Cláudio de Moura Castro, ao ressaltar que o termo Universidade não deve ser usado como sinônimo de ensino superior, procurando, ainda, traçar cenário razoavelmente otimista de mudanças para o ensino superior, tanto para um sistema heterogêneo, como, internamente, para as instituições, não sem introduzir correções importantes em cada um desses níveis (Castro, 1997).

Desse modo, entende-se ter abordado, em suas grandes linhas, as características dominantes do pensamento sobre reforma universitária no País, em diferentes concepções e posicionamentos ideológicos e políticos. O campo revela-se extremamente controverso e o debate sobre o tema promete ser reacquecido com novas propostas; o consenso, ao que parece, está longe de ser alcançado, e os interesses são muitos num campo de conflitos de toda ordem.

Para melhor pontuar alguns aspectos dessas controvérsias, o trabalho deverá abordar, a seguir, determinadas relações entre as dimensões ou temas mencionados no início do presente capítulo.

3.2.2 As relações mais relevantes entre os temas

Nesta parte do trabalho, pretende-se abordar algumas relações entre as dimensões selecionadas no início da pesquisa e apresentadas no capítulo que tratou da estratégia metodológica. As possibilidades de análises a partir dos relatórios gerados pelo NUD*IST são inúmeras; contudo, optou-se por trabalhar apenas com as relações consideradas mais relevantes do ponto de vista da quantidade de autores e documentos (fichamentos) envolvidos em tais relações, conforme descrito no Quadro Y.

Uma outra estratégia poderia ser abordar um a um o conteúdo de informações constantes de cada “nó” na árvore de análises do NUID*IST; ou seja, comentar todo o conjunto de observações registradas em cada dimensão, de acordo com o Quadro X (o conteúdo registrado nos 39 documentos que abordam qualidade do ensino, nos 35 que tratam de financiamento, nos 33 que se relacionam com gestão e assim por diante). Entretanto, a opção indicada no parágrafo anterior foi preferida, em razão de se entender que, mais relevante que analisar cada tema de per si, é verificar como eles foram cruzados nas várias falas e reflexões sobre o tema da reforma universitária; isto é, como as diferentes dimensões perpassam “horizontalmente” o debate em questão. Assim, a busca de um enfoque mais relacional em termos de abordagens foi a tônica seguida nessa última etapa do trabalho.

Os cruzamentos selecionados para se abordar, aqui, compreendem os doze primeiros itens do Quadro Y. Contudo, o desenvolvimento do texto evitará fazer as análises item por item, mas buscará um sentido de continuidade na exposição das idéias, evitando-se

a quebra da argumentação, ou sua apresentação muito formal. A intenção é buscar uma linha de discussão que seja encadeada num sentido lógico e sustentável empiricamente.

O ponto de partida para esta discussão é o cruzamento entre os temas da gestão e da autonomia; relação, esta, que está presente em 13 fichamentos e que envolve 10 diferentes autores, sendo, desse modo, um eixo que certamente deverá se desdobrar nos vários outros aspectos e relações destacadas no Quadro Y.

Das discussões feitas na seção anterior depreende-se que a relação entre gestão e autonomia é típica do contexto atual no qual se discute a reforma universitária, evidenciando que esse último tema não só é considerado bastante relevante, como também é abordado com o foco na problemática da gestão e do financiamento das instituições universitárias (haja vista que a relação entre autonomia e financiamento também é um dos cruzamentos mais freqüentes, estando presente em 10 fichamentos e envolvendo 8 autores, conforme indicado no Quadro Y). Ou seja, boa parte das reflexões sobre reforma universitária procura articular autonomia com idéias de eficiência e boa utilização dos recursos, seja para reafirmar o sentido positivo de tal articulação, seja para contestá-lo; é o que está amplamente demonstrado nas citações a serem apresentadas a seguir.

Inicialmente, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – que se coloca nesse debate como “agente e participe de todo o conjunto de gestões que confluíram à institucionalização da autonomia” – assume que

“Não fugirá à discussão e apoiará todas as ações que visem a pôr em prática os eficazes e essenciais mecanismos institucionais necessários à consolidação da autonomia, nas instituições de ensino superior no País. Fiel a esta linha de pensamento, e coerente com as finalidades que norteiam sua conduta organizacional, defende como princípios fundamentais, balizadores da sua autodeterminação institucional: a) autonomia acadêmica plena na produção e comunicação do conhecimento, levando-se em conta os interesses maiores da sociedade brasileira; b) autonomia administrativa, de gestão financeira e patrimonial. Devem ser implementadas respeitadas as diferenças entre sistema público e privado; c) autonomia exercida com efetivo comprometimento do poder público de forma a atender às necessidades das diferentes IES, no encaminhamento de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão”. (CRUB, 1996: 256)

E complementa, mais adiante, ao destacar que

“A autonomia de gestão financeira e patrimonial é vista como a competência na gestão de recursos financeiros, oriundos do poder público e entidades privadas, bem como os gerados pela própria universidade, de acordo com as suas normas e procedimentos internos. É fundamental a garantia da gestão própria do patrimônio das instituições públicas e defesa da dotação global como expressão da autonomia financeira” (CRUB, 1996: 256).

Numa outra abordagem, em que não apenas focaliza o âmbito estritamente da gestão, mas, também, a dimensão política da autonomia, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) entende que

“A autonomia universitária é assim o poder que possui esta entidade de estabelecer normas e regulamentos que são o ordenamento vital da própria instituição, dentro da esfera da competência atribuída pelo Estado, e que este reputa como lícitos e jurídicos. A autonomia pode ser exercida em diversas esferas: no **plano político** (grifo não original), com o direito de as universidades e faculdades elegerem a sua lista sêxtupla de reitores ou diretores; no plano administrativo, dentro dos limites do seu peculiar interesse; no plano financeiro, com as suas verbas e patrimônio próprio; no plano didático, estabelecendo os seus currículos; no plano disciplinar, a fim de manter a estrutura da sua ordem. A autonomia pode ser plena ou limitada, segundo a sua extensão, e será exercida pela universidade como pelas unidades que a integram (faculdades, escolas e institutos). A autonomia plena não significa, entretanto, que a universidade, que dela desfruta, possa esmagar e anular a autonomia limitada de que gozam as unidades integrantes da universidade. A autonomia plena será exercida pela universidade; a autonomia limitada será exercida pelas unidades que a integram. A autonomia plena não significa o poder de tudo fazer, mas ela mesma está condicionada pelos limites com que a legislação a enclausurou, estabelecendo competências privativas e exclusivas tanto para a universidade como para as suas unidades integrantes. Cada uma delas tem autonomia no campo de suas atividades específicas e exclusivas, competências que não deverão e não poderão ser anuladas pelo poder central da universidade”. (ANDIFES, 1996: 230)

A associação do conceito de autonomia ao de gestão dá margem também a muitas controvérsias entre os autores, sobretudo a reação fortemente contrária daqueles que entendem a última expressão como típica de determinados tipos de organização, inteiramente distintos de uma instituição universitária. É o caso, por exemplo, de Marilena Chauí, para quem os conceitos de instituição e organização devem ser bem distinguidos para não se aplicar àquela primeira lógicas que são próprias do mercado e de padrões de uma racionalidade instrumental. Segundo suas próprias palavras:

“Uma organização social difere de uma instituição social porque define-se por uma outra prática social, qual seja, de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um resultado particular. (...) É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. (Chauí, 1999)”

Seguindo também nessa linha crítica de tratamento, Luis Antônio Cunha entende que a noção de autonomia é, basicamente, uma questão constitucional, a qual não pode ser subtraída por quaisquer outros artifícios jurídicos – regulamentações menores. Assim, para o autor, a própria idéia de gestão é algo que já está pressuposto no Artigo Constitucional que trata das universidades, e que deve ser condicionado apenas pelas atividades precípuas dessas instituições – o ensino, a pesquisa e a extensão – como está formulado na próxima citação:

“No que diz respeito diretamente às universidades, o projeto de emenda constitucional 370/A (...) modifica os termos do artigo da Constituição que diz serem as universidades autônomas em termos didático-científicos, administrativos e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pelo projeto, seria acrescentada a expressão ‘na forma da lei’. Posteriormente, esse acréscimo foi substituído por outro meio longo, que visa definir na própria Constituição como seria essa autonomia. (...) Este projeto de emenda tem sido o mais duramente discutido no âmbito da educação, devido aos interesses envolvidos. De um lado, estão os que entendem ser o dispositivo constitucional auto-aplicável, dispensando qualquer regulamentação. Ao contrario, o que se imporia é a retirada das restrições feitas pelo governo federal as universidades e a elaboração de mecanismos de transferência automática e suficiente de recursos financeiros. De outro lado, está o governo, que pretende condicionar a autonomia e o financiamento a certas condições”. (Cunha 1997: 44)

Criticando a pressão a que são submetidas as Universidades brasileiras, para poder manter suas atividades em funcionamento adequado, Cunha (1997) apóia-se no que considera fortes reações de reitores e dos sindicatos à necessidade de complementação financeira dessas instituições, em sua gestão interna. Em seu diagnóstico:

“Para complementar os recursos transferidos pelo Poder Público, as universidades deveriam buscar ‘fontes alternativas de financiamento obtido através da necessária interação com a comunidade’. A autonomia (didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e patrimonial, acrescida ‘de recursos humanos’), atributo das universidades, poderia ser estendida a outras instituições de ensino e pesquisa. Essa proposta de emenda constitucional recebeu fortes críticas dos reitores e dos sindicatos

de professores e de funcionários técnico-administrativos. Os reitores temiam perder a certeza de contarem com o governo federal para cobrir os gastos com pessoal, e chamavam a atenção para as diferenças entre as circunstâncias das universidades paulistas e as condições de muitas das federais e das estaduais de outras unidades da federação. Embora o estado de São Paulo produzisse cerca de metade do PIB e obtivesse receita tributária superior a da União, ele mantém apenas três universidades, contra as 35 federais”. (p.29)

Numa linha bastante diferente, Eunice Durham insiste em que autonomia não deva significar apenas soberania, mas, também, alocação de recursos e gestão institucional. Ou seja, não se trata, segundo a autora, de simplesmente garantir recursos financeiros às universidades, mas de acompanhar o modo como tais recursos estão sendo geridos internamente, o que requer forte compromisso de tais instituições com critérios de equidade, transparência, eficiência e resultados de qualidade.

Desse modo, de acordo com o pensamento de Durham (1991)

“É importante examinar os desdobramentos desta autonomia. Ela possui implicações diretas para a própria organização das universidades, que é baseada na divisão dos campos de conhecimento. Por isso, o exercício da autonomia científica implica na autonomia de organização interna, que deve ser feita em função do desenvolvimento das disciplinas científicas. Como este desenvolvimento não é de cunho local ou nacional, a organização das disciplinas dá à universidade uma dimensão universalizante e uma relação com a comunidade científica internacional que age como contrapeso às tendências imediatistas de uma política científica limitada, tanto por parte do Estado, como por parte das forças sociais organizadas. Por outro lado, a autonomia científica implica também autonomia de gestão financeira, para poder garantir a sobrevivência de áreas de pesquisas que não possuem relevância política ou econômica imediata. Isto não significa que a pesquisa deva se desenvolver de forma a transformar a universidade num gueto intelectual, desligado dos problemas da sociedade. A liberdade de pesquisa se exerce sempre em função de pressões que emanam do contexto social local e nacional aos quais a universidade deve responder; o desenvolvimento das investigações é também orientado pela própria dinâmica do desenvolvimento científico e tem como referência a comunidade científica internacional. A autonomia científica encontra assim seus limites, não em lei e regulamentos, mas na própria inserção da universidade no seu contexto social e intelectual”. (Durham, 1991: 55)

Em outra passagem, a autora é mais enfática ao destacar o caráter *sui-generis* das universidades, que não se assemelham a outros órgãos do Estado, uma vez que aquelas são dotadas de autonomia didático-científica. Essa perspectiva também assinala, como se

verificou anteriormente no pensamento de Marilena Chauí, a preocupação com os aspectos distintivos de uma instituição universitária, embora se possa inferir que os objetivos teóricos dessas duas autoras apontam para concepções distintas de universidades e do papel que desempenham no contexto atual.

Para Durham,

“No caso das universidades públicas, cujos recursos vêm integralmente do Estado, a relação com órgãos governamentais é mais íntima e mais estreita. Mas, mesmo assim, é necessário reconhecer a especificidade dessa relação que está implícita na caracterização da autonomia universitária. A autonomia de gestão e administração, necessárias à autonomia didática e científica, colocam a universidade como uma instituição *sui-generis*. Ela não é um órgão do Estado como os demais. O exercício da autonomia implica o reconhecimento de sua capacidade de selecionar seu próprio pessoal, de acordo com critérios diversos daqueles que se aplicam ao conjunto do funcionalismo público. O mesmo ocorre com relação à carreira. Os critérios através dos quais se assegura a estabilidade devem ser outros, pois a universidade exige uma competência que se constrói e se comprova através da carreira e não simplesmente, por um concurso inicial de ingresso. A internacionalidade da universidade é um fator essencial de seu desenvolvimento. A universidade deve manter relações com a comunidade científica internacional, e o desenvolvimento de novos campos do conhecimento exige frequentemente a contratação de professores estrangeiros, o que não ocorre com o funcionalismo público”. (Durham, 1991: 64)

Embora tais citações sejam de texto do início dos anos noventa, eles são muito referenciados nos documentos e trabalhos bem mais recentes, e expressam, então, a influência dessas posições ainda hoje, ao se abordar o tema da reforma universitária no País. Desse modo, as controvérsias são produzidas anteriormente e desdobradas em vários aspectos ao longo do tempo, aglutinando novos autores e novos focos de discussão. Para a presente pesquisa, a intenção primordial era identificar a origem dessas controvérsias e como elas foram sendo construídas e reconstruídas nessa década; daí a abordagem em obras datadas, mas que representam importantes reflexões no debate.

Abordando de modo mais específico o tema em questão, Fávero & Albuquerque (1999), entendem que uma das importantes dimensões da autonomia refere-se à gestão financeira e patrimonial, argumentando que

“Na acepção mais corrente, gerir significa ‘ter gerência sobre; administrar, dirigir, reger, gerenciar’ (Ferreira, 1986, p. 848), o que implica poder elaborar, executar e reestruturar os orçamentos; constituir patrimônio e dele dispor. No caso das universidades públicas significa: a) outorgar competência à universidade para elaborar seu orçamento e executar suas despesas, a partir de suas unidades básicas, submetendo-as à aprovação dos colegiados superiores; b) receber os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para o pagamento de pessoal, despesas de capital e outros custeios; c) administrar os rendimentos próprios de seu patrimônio e deles dispor, na forma de seu estatuto; d) receber heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privada; e) realizar contratos referentes a obras, compras, alienação ou concessão, de acordo com os procedimentos administrativos de licitação. Do exposto, pode-se inferir que, por um lado nunca houve no País a autonomia universitária em sentido pleno, apesar de proclamada na Constituição e nos documentos oficiais, e por outro, observa-se que existe, de forma cada vez mais consciente, uma luta pela construção efetiva dessa autonomia, por parte de entidades, associações científicas e grupos organizados dentro e fora das universidades. Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi sancionada em dezembro de 1996, não contempla esses anseios”. (Fávero & Albuquerque, 1999: 8)

Apoiando-se em texto recente de Marilena Chauí, na mesma linha das considerações formuladas quanto à distinção entre a instituição universitária e demais organizações, os autores mencionados anteriormente preocupam-se, também, com o que entendem ser tratamento meramente gerencial (típico de empresas) atribuído às universidades, pelo último governo.

Segundo os autores:

“Análise cuidadosa do último documento do Ministério de Educação, sobre ‘Autonomia Universitária’ (MEC,1999), provavelmente levará a entender que, no caso das universidades públicas, como bem assinala Chauí, ‘de fato, a autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho que determinam a renovação ou não do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar recursos de outras fontes fazendo parcerias com as empresas privadas’. Na linguagem do Ministério da Educação a ‘flexibilização é o corolário da autonomia’ (Chauí, 1999: 3). Nessa perspectiva, a posição da universidade no setor de prestação de serviços confere um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária e introduz termos como qualidade universitária,

avaliação universitária e flexibilização universitária”. (Fávero & Albuquerque, 1999: 9)

As posições do MEC, no governo passado, refletem claramente essa preocupação em vincular autonomia a gestão de qualidade nas universidades, a fim de que estas “possam cumprir adequadamente sua missão na sociedade”, de acordo com documento publicado em abril de 2000. Textualmente:

“Garantir autonomia administrativa, financeira e patrimonial às instituições federais de ensino superior é um dos grandes objetivos que o governo espera cumprir, para que as universidades possam desempenhar de forma mais ágil e efetiva o seu papel na sociedade. O Ministério da Educação está convencido de que somente com a plena autonomia universitária será alcançada maior eficiência no uso dos recursos públicos, que passarão a estar vinculados à eficácia na gestão e ao desempenho de cada instituição”. (MEC, 2000: p. 23).

É importante destacar que para o governo anterior a autonomia estava ligada ao que chamavam maior racionalização do sistema de distribuição de recursos, a fim de superar o que consideravam “herança autoritária”, presente em nosso sistema de ensino superior. É o que está bem claro na seguinte afirmação:

“O desenvolvimento sem restrições do sistema público federal de ensino superior no Brasil tem como uma de suas exigências imediatas o estabelecimento de um regime de plena autonomia universitária – condição primeira para a superação definitiva da herança autoritária. O funcionamento do sistema requer mecanismos mais modernos e eficientes de gestão e financiamento, entre os quais a adoção de contratos que comprometam as instituições com a execução de um plano de desenvolvimento institucional, contendo objetivos e metas anuais explicitados”. (p.27)

Enfim, essas são as posições que parecem prevalecer no debate envolvendo a relação entre as problemáticas da autonomia e da gestão. Certamente, muitas outras variações estão presentes, conectando-se esses assuntos a diversas outras dimensões vinculadas à dinâmica do ensino superior e das universidades no Brasil, especialmente quando se discute o financiamento, a qualidade, e o papel dessas instituições no novo cenário.

Ao focalizar, especificamente, a questão dos recursos para as universidades e sua função pública como instância produtora de conhecimentos, José Dias Sobrinho vê com

muita preocupação o cenário futuro dessas instituições. Fazendo duras críticas à atuação do Banco Mundial na realidade do ensino superior brasileiro, e ao que entende estar por trás de muitas das dificuldades vivenciadas pelas universidades públicas, o autor argumenta que

“Poderíamos pensar, então, que, se a universidade produz os conhecimentos e desempenha funções tão importantes para o desenvolvimento econômico das nações, ela estaria hoje experimentando espaços e momentos de glória, prestígio e fortuna. Mas, ainda, seria valorizada pelo reconhecimento de sua função pública, preservada como a galinha dos ovos de ouro da economia competitiva e globalizada. Ledo engano. São cada vez mais insuficientes e minguados os recursos que lhe são destinados, a ponto de que é cada vez mais difícil até mesmo a sua sobrevivência como instituição pública. Lamentável que essa asfixia é deliberadamente provocada pelos governos à cartilha do Banco Mundial, fortíssimo representante de um grupo de organismos internacionais, cujas diretrizes para educação superior são, resumidamente, as seguintes: (i) incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas; (ii) estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; (iii) levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais a sua sobrevivência, pela venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos; (iv) vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos (Banco Mundial, 1994). Em outras palavras, o Banco Mundial, braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada, empurra a universidade num moinho de competitividade do mercado. Não se trata apenas de uma instituição de ensino superior ter que competir com suas congêneres. Deve competir também com as empresas do mercado, submetendo-se aos mesmos critérios e normas de avaliação destas: produtividade, rentabilidade, menor custos... Tudo isso a serviços de empresas sólidas, enxutas e bem reguladas, ainda que em detrimento dos que a fazem”. (Sobrinho, 1996: 16)

Numa perspectiva diferente, Eunice Durham procura explicitar argumentos em favor da necessidade de se vincular o financiamento das instituições públicas ao desempenho das mesmas. Assim, a autonomia deveria estar intimamente ligada à avaliação, segundo o entendimento da autora. É nesse sentido que, de acordo com Durham (1993), o MEC teria desenvolvido esforços visando estabelecer indicadores de desempenho para a distribuição de recursos. Em suas palavras:

“Um aspecto fundamental da autonomia é o orçamento global. É impossível, se desejarmos uma melhor eficiência no uso de verbas públicas, manter o atual sistema, no qual as IFES não são responsáveis

nem são responsabilizadas pelo montante da folha de pagamento, que é decidido pelo MEC na negociação com os sindicatos”. (Durham, 1993: 36)

Assim,

“A concepção de modernização tem como centro a forma de atuação do Estado, substituindo controles burocráticos e detalhistas, baseados na multiplicação de normas, por um sistema que associe autonomia de execução e controle de desempenho, através de critérios transparentes de distribuição de recursos que permitam sua maximização”. (Durham, 1993: 53)

Enfim, para a autora, sete critérios são especialmente relevantes a considerar, na alocação de recursos financeiros para as universidades, a saber: ampliação das vagas, principalmente nos cursos noturnos, melhoria da qualidade do ensino (atualização do docente, diminuição da evasão e reforma curricular), investimento em diversificação de formação (básica, cursos modulares e educação continuada), desenvolvimento de pesquisa, capacidade gerencial, diversificação de fontes de recursos, manutenção da gratuidade (“todavia sem considerar tabu a cobrança de mensalidades”) e racionalização do uso de recursos humanos e financeiros.

Também numa linha contrária à definição de padrões lineares na distribuição de recursos às instituições universitárias, na defesa de critérios de distinção, que considerem aspectos regionais e o esforço que tais instituições fazem no sentido de formular projetos mais abrangentes, bem como avaliações bem fundamentadas, Carlos Benedito Martins argumenta que

“A crise vivenciada pelas universidades federais acentuou também a necessidade de se desenvolver uma reflexão, mais geral, entre outros aspectos, sobre a autonomia destas instituições, de modo a capacitá-las a melhor definir o seu verdadeiro perfil e a sua real vocação institucional. A prática efetiva da autonomia, por exemplo, permitiria que certos estabelecimentos estabelecessem uma maior vinculação regional, encaminhando para esta direção algumas de suas atividades acadêmicas. Algumas instituições eventualmente poderiam privilegiar a formação a ser dispensada na graduação, outras concentrariam os seus esforços na atividade de pesquisa em certas áreas e/ou no conjunto de sua instituição, etc. O essencial é que a autonomia possibilite que as universidades sejam mais transparentes na formulação do seu projeto institucional e de seus objetivos e que as capacitem a desenvolver a formação acadêmica, a prática da pesquisa, atividade de extensão a partir de maneiras próprias e com a possibilidade de estabelecer combinações variadas e inovadoras destes distintos elementos. Com isto, a universidade poderá aumentar a

relevância dos seus serviços educacionais e manter uma relação mais dinâmica com os contextos sociais que a permeiam. A autonomia exige também uma avaliação pública das instituições, a partir das metas e prioridades por elas estabelecidas. Neste sentido, a concepção de autonomia é incompatível com a prática de padrões isonômicos. Esta deve liberá-las dos entraves do centralismo burocrático, permitindo-lhes uma flexibilidade, observados parâmetros mínimos, na elaboração e execução de uma política de pessoal docente e técnico-administrativo a partir de suas necessidades institucionais, bem como os seus respectivos padrões de remuneração. Seguramente, a autonomia plena pressupõe um plano estratégico de longo prazo e deve ser efetivada de modo gradual a fim de minimizar efeitos imprevistos e indesejáveis. Enquanto os aspectos jurídicos e financeiros mais complexos pertinentes a esta questão vão sendo discutidos pelos atores envolvidos, talvez seria aconselhável, caso seja possível juridicamente, que se iniciasse um entendimento do MEC com algumas universidades que se mostrassem interessadas em aderir a um projeto de autonomia, em caráter experimental, de tal forma que esta ganharia os seus contornos reais a partir da prática da negociação de cada caso concreto”. (Martins, 1999: 11)

Um autor bastante crítico da concepção de autonomia segundo a qual a instituição não deve ser controlada de modo algum, é Simon Schwartzman. Para ele,

“A autonomia universitária hoje existente significa, basicamente, que as universidades ensinam o que querem, e mandam a conta para o governo. Ainda que o governo tente manter os gastos sob controle, a tendência histórica recente tem sido a de um aumento contínuo dos gastos das universidades, sobretudo de pessoal (...), e toda a política de salários fica por conta do governo. A proposta de autonomia universitária que o governo pretende implantar busca, muito adequadamente, inverter esta situação, e tem dois componentes fundamentais. O primeiro é que as universidades recebam um orçamento global, que inclua os gastos de pessoal, e assumam a responsabilidade de geri-lo. Isto requer uma mudança no regime jurídico do funcionalismo, para dar às universidades condições de criar sistemas próprios de incentivo e desincentivo a seus professores. Um sistema como este permitiria que as universidades disputassem professores entre si, demitissem ou deixassem de promover os que não apresentam desempenho satisfatório, e reformulassem cursos e departamentos com excesso de professores ou pouca demanda. O segundo componente fundamental é que o financiamento seja balizado por um sistema confiável de avaliação contínua de desempenho”. (Schwartzman, 1996, 18-9).

A importância da auto-regulação no cotidiano das universidades, segundo o autor,

“Deriva do fato de que, como conjunto de atividades complexas e não redutíveis a uma pré-codificação e programação de tarefas, o ensino superior (e na realidade todas as formas de ensino) requer um alto nível de motivação e envolvimento das pessoas na formulação e desenvolvimento diário de suas atividades, que só pode ocorrer em um ambiente adequado de descentralização, autonomia e responsabilidade pessoais pelos resultados do trabalho efetuado. Esta não é uma questão adstrita à atividade universitária. A literatura contemporânea sobre a natureza do trabalho industrial tem assinalado os limites do modelo taylorista e fordiano, quando confrontado com os altos graus de produtividade, qualidade e eficiência associados a formas de organização do trabalho que recuperam os padrões de auto-regulação e envolvimento próprios das tradições artesanais. A literatura sociológica tem uma tradição mais antiga ainda no trato destas questões em referência às comunidades profissionais e intelectuais, como a dos médicos, dos advogados e juristas, dos professores e das instituições científicas e culturais. Autonomia não significa impermeabilidade a influências externas, e sim a capacidade de auto-regulação e adaptação construtiva às demandas e condições circundantes, pela consolidação de uma cultura institucional e profissional próprias. Uma instituição acadêmica autônoma e bem constituída deve ser capaz de identificar fontes externas de recursos financeiros e políticos, as necessidades sentidas pela sociedade mais ampla, e responder a estes condicionantes de acordo com suas próprias regras de probidade e competência; e desta forma aumentar seu prestígio e reconhecimento ante a sociedade mais ampla, e conseqüentemente sua própria autonomia. Esta situação ideal deve ser contrastada com a de comunidades fechadas, que são incapazes de perceber ou responder com flexibilidade a sinalizações externas, e acabam por se esgotar por falta de realimentação e apoio; assim como com situações em que as instituições são invadidas por demandas, valores e solicitações externas de todo tipo, corrompendo suas normas, procedimentos e mecanismos internos de funcionamento, e terminando por se desfazer”. (Schwartzman, 1994: 14)

A discussão envolvendo o financiamento às universidades e demais instituições de ensino superior, parece estar longe de se estabilizar, revelando-se, em sua intrínseca relação com a autonomia, um dos eixos mais difíceis na formulação de novas propostas de reforma universitária. E, certamente, o que está em jogo não são apenas bons argumentos, mas também a capacidade dos diferentes protagonistas de se articularem politicamente e fazerem valer seus interesses num campo bem diversificado de conflitos. O momento presente é propício para o debate, novas agendas são formuladas e apresentadas aos ambientes acadêmicos e à sociedade que é chamada a debater a reforma universitária e o destino que se pretende imprimir a tais instituições. O que se espera, ao final, é que, ainda que nem sempre a força política corresponda à força dos argumentos, mas a ações de

grupos em prol de interesses particularistas, se consiga avançar naquilo que é mais caro ao meio acadêmico, o rigor da crítica e o apreço ao debate e a busca pela qualidade.

Não obstante, se a qualidade é sempre um valor a se atingir, seja na defesa de dissertações, nas aulas, nas oficinas de trabalho, em grupos de estudo, seminários, pesquisa, e em inúmeras atividades de extensão, é surpreendente a celeuma que esta expressão introduz quando se lhe associam expressões como autonomia, gestão, e alocação de recursos.

Em muitas abordagens, os autores ou demonstram desconfiança ou rechaçam de pronto essas relações entre qualidade e outros temas envolvidos na discussão, por considerarem, numa interpretação possível que faz o presente trabalho, uma espécie de correia de transmissão para determinadas políticas, ligadas a uma lógica de mercado, a um “ethos” empresarial, e a mais um modismo implantado pelo capitalismo. É nesse sentido que se entende o alto grau de recorrência do tema no conjunto das obras, aqui, selecionadas, seja para defender a idéia da qualidade no ensino superior, em sua gestão, nos currículos e em várias outras esferas organizativas dessa área da educação brasileira, seja para denunciar algum propósito oculto na utilização dessa expressão, no contexto atual.

Uma relação que invariavelmente se estabelece no debate é a que envolve qualidade e avaliação. Nesse questionamento, os posicionamentos se dividem, grosso modo, entre antigos defensores da chamada “avaliação institucional” – que leve em conta a organização como um todo, em seus múltiplos aspectos, e que considere o olhar interno e o externo –, notadamente em favor do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, lançado em 1993 pelo MEC e a comunidade acadêmica, e os que apóiam as medidas que constituem a política de avaliação do ensino superior do último governo, entre estas o Exame Nacional de Cursos – “provão”. E há também os que entendem que as várias formas de avaliação não se excluem, e cumprem propósitos distintos, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com cada uma delas.

Para os que se alinham ao enfoque institucional da avaliação, “a Universidade deve ser avaliada por ser formadora de profissionais e por expandir os limites do conhecimento, das artes e da cultura, além de ser necessária a sua ‘reinserção’ num projeto nacional de transformação social e política” (Belloni, 1998). Para a autora citada, os

atores que podem presidir a avaliação são muitos, como o MEC, o Conselho Federal de Educação, além do CRUB. Contudo,

“Os dois primeiros não seriam adequados levarem a cabo a ação sozinhos, pois são estes os responsáveis pela formulação e aplicação das políticas para ensino superior, logo, tenderiam a ser favoráveis ao próprio trabalho, em uma avaliação. Apesar disso, ambos têm grande capacidade técnica para este trabalho. A Capes já avalia a pós-graduação, porém o meio não se considera apropriado, de premiação e punição, pois não incidem sobre a qualidade do ensino. Por fim, em relação ao MEC e ao CFE, as particularidades atuais são tantas no ensino superior que um órgão externo não as conseguiria captar por completo. Dado tudo isso, é necessário que as próprias instituições de ensino superior procedam à avaliação. Os riscos de corporativismo são minimizados pela parceria de vários atores de dentro das instituições, além da cooperação de membros externos à comunidade avaliada. A função da avaliação seria identificar fatores envolvendo recursos humanos e institucionais e, no caso de boas experiências, divulgá-las, e no caso de diagnosticadas deficiências, trabalhar para resolvê-las. Uma avaliação competente deve levar em conta as atividades fim, pesquisa, ensino e extensão, e as atividades meio, como as bibliotecas, Centro de Processamento de Dados, editora da universidade e prefeitura do campus, além do desempenho docente. A ordem ou hierarquização destes fatores na avaliação devem ser em função da capacidade técnica de os avaliar, ou seja, dos recursos humanos disponíveis. Apenas com ampla participação interna às instituições há legitimidade para proceder-se à avaliação. Tanto a decisão de se avaliar quanto os critérios a serem utilizados são decisões políticas, e não podem ser centralizados”. (Belloni, 1998: 59-60)

Em posição bastante distinta, está a abordagem de Cláudio de Moura Castro, que, embora questione os “métodos” de avaliação implementados nos últimos anos no ensino superior brasileiro, entende que avaliação é também uma questão de controle das instituições, a fim de “proteger” a sociedade de abusos ou de má qualidade na formação dos estudantes. Para esse autor,

“A questão do controle de qualidade existe e é importante. É necessário proteger os consumidores de empada estragada, tanto quanto das escolas que vendem ensino podre. Mas o método é que está errado. Controla-se qualidade com ‘provão’, com visitas por parte de professores respeitados, com inspetores que assistem às aulas de quando em quando em vez, com entrevistas a alunos e empregadores, e com muitos outros mecanismos bem conhecidos. Jamais com cartórios, fitas métricas, plantas, listas de professores supostamente presentes, e ofícios com firmas reconhecidas. Controla-se a qualidade examinando o processo ou medindo o produto,

jamais com papel carimbado e de firma reconhecida prometendo o que vai acontecer”. (Castro, 1997: 172)

Em direções muito próximas as da última citação, estão as reflexões trazidas no debate organizado por Durham & Cunha (1996), segundo o texto, todo o processo de credenciamento das instituições de ensino superior deve estar firmemente ancorado em sólida política de avaliação. De acordo com um dos depoimentos:

“O projeto do governo prevê controlar tal situação (a fragmentação do ensino superior) através do credenciamento, do credenciamento periódico, em que a avaliação seja um instrumento fundamental para levar a um projeto de universidade e publicizar a qualidade de ensino”. (Durham & Cunha, 1996: 164)

Contudo, essa posição é rechaçada por autores que entendem que há limites até mesmo jurídicos para a ação de avaliação do ensino superior brasileiro, por parte do Governo Federal. É o que se verifica no trabalho de Ranieri (2001), ao destacar situação na USP. De acordo com a autora, na USP, há uma Comissão Permanente de Avaliação que se serve, tanto da auto-avaliação dos departamentos, quanto de outras, externas à universidade, estas promovidas por outras universidades nacionais e estrangeiras, “sem prejuízo das iniciativas individuais das diversas escolas e institutos”. Além de departamentos, as disciplinas e os docentes também são avaliados semestralmente pelos estudantes, que se reportam à Câmara de Avaliação do Conselho de Avaliação. Em sua argumentação, destaca que, “no artigo 46 da Lei 9.394/96 (LDB), é exigida avaliação para renovação do reconhecimento do curso”. Contudo, ainda segundo a autora, pelo artigo 9º, inciso IX da mesma Lei 9.394/96, a avaliação promovida pela União incide apenas sobre o seu sistema de ensino, ficando dessa forma excluídas as IEES (Instituições Estaduais de Ensino Superior). E prossegue ressaltando que no artigo 16 da citada Lei é expresso que as instituições de ensino superior do sistema federal são aquelas mantidas pela União. É dito também que o ensino superior é livre à iniciativa privada, desde que avaliada sua qualidade pelo Poder Público. Dados esses fatos, segundo seu entendimento, não se impõe juridicamente avaliação sobre o ensino superior estadual por comissão da SESU/MEC, em vista do princípio federativo, e em vista de as próprias instituições, se seguem o exemplo da USP, levarem adiante seus próprios sistemas de avaliação. Cabe ainda ao Conselho Estadual de Educação (cf.art.10, IV da LDB) atestar a qualidade do ensino; e este conselho

optou por cada universidade estadual proceder à avaliação em intervalos de cinco anos, e remetê-las ao Conselho.

Vê-se então que o terreno não está nada tranqüilo, no tema da avaliação, e, ao que parece, recentemente abriu-se mais uma frente de discussões envolvendo o próprio “provão”, sua continuidade ou não e as formas que eventualmente venham a substituí-lo. Ou seja, é mais um tema candente, ao se discutir propostas para a reforma universitária no País.

Contudo, com erros ou acertos, a necessidade da existência de mecanismos avaliativos no ensino superior brasileiro parece ser de grande consenso, atualmente, residindo polêmica em torno de qual modelo ou concepção implementar; o que também não é pouca coisa a acertar. E, nesse caminho de construção de uma avaliação conseqüente e apoiada socialmente, pelos diferentes segmentos que compõem o ensino superior, vale muito o reconhecimento da diversidade, e das experiências as mais diversas, que vêm sendo formuladas e aplicadas, ainda que a demandar esforços globais de coordenação, o que ressalta o papel do Estado nesse processo, conforme atestam alguns autores.

Para Simon Schwartzman, por exemplo,

“O tema da avaliação tem estado na ordem do dia do Ministério da Educação há pelo menos dez anos, e tem havido muitas experiências interessantes de avaliação realizadas de forma independente por várias universidades, sem que existam, no entanto, sistemas inter-institucionais permanentes que produzam resultados comparáveis. Qualquer sistema de avaliação estará sujeito a imperfeições, mas isto não é razão suficiente para não avaliar, principalmente quando a alternativa é deixar o ensino superior sem qualquer mecanismo adequado de indução de desempenho e qualidade. Existe o temor, por parte de instituições fora do eixo Rio – São Paulo, de que sistemas nacionais de avaliação possam redundar em concentração cada vez maior de recursos nas instituições de maior prestígio e desempenho, reduzindo assim ainda mais as condições que instituições menos aquinhoadas possam ter de melhorar seu desempenho. Este temor tem fundamento, sobretudo se os sistemas de avaliação não levarem em conta as diferenças de objetivos, orientações e populações atendidas pelas diversas instituições de ensino superior, ou seja, se não forem realizadas tomando em conta, de forma clara e explícita, da questão da diferenciação institucional”. (Schwartzman, 1996: 21)

Outro comentário importante a respeito da avaliação é feito por Fernanda Sobral, ao relacionar a pós-graduação ao ensino de graduação e ao reconhecer a

necessidade da participação da comunidade científica no aperfeiçoamento dos processos avaliativos e na busca de construção de novos horizontes e opções acadêmicas para um ou outro nível de formação superior. Em suas próprias palavras,

“Entre as diretrizes do II PNPG, destaca-se, mais uma vez, a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação com a participação da comunidade científica, visando à qualidade da pós-graduação. Também referem-se a maior flexibilidade nos mecanismos de apoio (...) e financiamentos das instituições que devem favorecer tanto centros promissores, porém incipientes, como centros de excelência, mas que ainda precisam de recursos. A ampliação das opções de formação pós-graduada é considerada em função da existência de dois paradigmas na estrutura universitária brasileira: o da universidade voltada à formação de profissionais para o setor produtivo e o da universidade que aí só acresce uma vocação para a pesquisa básica e para a formação de pesquisadores – universidade de pesquisa mais acadêmica. Nesse sentido, devem ser incentivados também cursos de pós-graduação lato senso, como uma alternativa para a formação de profissionais mais especializados e para atualização dos docentes com vistas à elevação da qualidade do ensino de graduação”. (Sobral, 1997: 31)

Enfim, discutir temas como os da avaliação, gestão, e do financiamento das universidades e outras instituições de ensino superior coloca em cena um assunto que tem sido uma tônica, ao longo dos últimos trinta anos, e que também estava na base das preocupações que levaram à reforma universitária de 1968 – um problema ainda não resolvido ou minimamente equacionado, dada sua complexidade e interesses em jogo. Trata-se da necessidade de expansão da oferta e do acesso ao ensino superior no País; assunto, este, que se evidencia no debate que contrapõe, por exemplo, qualidade e massificação, e que traz à discussão o recorrente receio do que muitos chamam “mercantilização do ensino superior”. Daí a referência a esta expressão na presente pesquisa, ou seja, não é termo proposto originalmente por este trabalho, mas batizado por protagonistas do ambiente acadêmico e por determinados autores que se posicionam fortemente contrários a qualquer idéia ou a processos que, segundo eles, venham a transformar a educação, meramente em mercadoria.

Isso abre séria polêmica, no campo do ensino superior brasileiro, pois racha em duas partes o ambiente, contrapondo, grosso modo, o segmento público ao privado, na disputa pela hegemonia da qualidade. As discussões são longas e enveredam para a

tentativa de compreender e demarcar o campo de atuação de cada um desses segmentos, num futuro próximo.

Analisando essa problemática, que envolve o debate entre qualidade e participação dos diferentes segmentos no ensino superior brasileiro, Abílio Baeta Neves aponta as deturpações de princípios importantes, em ambos os lados. De acordo com ele,

“A universalização de uma cultura institucional que valorizasse a hierarquia meritocrática, a produção científica e intelectual e o ensino de boa qualidade está longe de se ter consagrado no sistema. Na rede privada, ora o senso de oportunidade empresarial, ora a simples falta de qualificação do corpo docente e a desorientação das administrações suplantam aquela pretensão. Na rede pública, o princípio é ameaçado, sistematicamente, pela recorrente deturpação do instituto da dedicação exclusiva, pela definição de critérios de ascensão funcional que mais valorizam o tempo de trabalho e o desempenho de funções administrativas do que o propriamente acadêmico”. (Neves, 1994: 81)

Contudo, o autor defende autonomia para os segmentos público e privado de ensino superior; apesar de reconhecer que o impacto será maior no ensino público federal. Concretamente, para ele,

“Esta autonomia supõe que as universidades possam definir regras para suas atividades acadêmicas, possam estruturar e definir a administração interna em todos os seus campos, possam captar e gerenciar recursos no interesse do cumprimento de suas funções básicas e sem ingerências negativas do exterior (...). A autonomia, como reforma, envolveria um duplo encaminhamento: de um lado, desregulamentação, eliminação de controles burocráticos, estabelecimento de garantias orçamentárias e financeiras, superação da isonomia, definição de um status jurídico peculiar às universidades; de outro lado, a reestruturação dos órgãos de formulação de políticas e de seus instrumentos de atuação de tal modo que venham a ter condições de avaliar ‘o senso de responsabilidade’ acadêmica e social da universidade, vale dizer, o seu desempenho (qualidade e produtividade) científico e no ensino, bem como a correção e racionalidade no uso dos recursos públicos, quando este for o caso, e fazendo desta avaliação a base privilegiada para a alocação dos recursos e habilitação a programas de fomento”. (pp. 83-4)

Na discussão que contrapõe qualidade à “massificação” do ensino, é muito oportuna a reflexão trazida por Darcy Ribeiro, no final dos anos setenta – o que mostra que

a questão não é nova –, para quem essa oposição, na verdade, é um falso dilema. Em suas palavras:

“O terceiro dilema falaz se expressa em termos de oposições formais entre orientações elitistas ou massificadoras ou, em outra apresentação do mesmo problema, seletivistas ou democráticas e, inclusive, de preocupar-se unilateralmente pela qualidade ou pela quantidade. Estas questões se misturam de tal maneira na discussão acadêmica que, com freqüência, massificação e democracia se opõem a elitismo e seletividade como opções necessárias para a universidade. A estas ambigüidades se deve responder com a afirmação peremptória de que a universidade tem compromisso com ambos os termos desde falso dilema, e que os mesmos devem ser atendidos simultânea e integralmente. Assim, (...) deve-se ampliar ao máximo as possibilidades de educação oferecidas à juventude, tendo como meta preparar a força de trabalho de alta qualificação que a sociedade requer para poder viver e progredir. Ao mesmo tempo, deve selecionar dessa massa de estudantes, segundo os critérios mais objetivos e rigorosos, aqueles jovens nos quais deva fazer-se uma inversão adicional, em virtude de sua capacidade ou de sua laboriosidade, que os capacite a alcançar mais altos níveis de saber”. (Ribeiro, 1969: 135-6)

Contudo, esse não é o entendimento consensual, entre os autores. Para Eunice Durham, por exemplo,

“Nos países desenvolvidos, que passaram na década de 70 por um período de grande crescimento econômico, houve uma disponibilidade de fundos para a ampliação do atendimento à demanda, com a criação de novas instituições e a ampliação das existentes. Mas a verdade é que a modificação interna não foi suficientemente profunda para alterar radicalmente a estrutura do ensino. Como consequência, as novas universidades de massa presenciaram um declínio do nível e da qualidade do ensino. De uma forma, ou de outra, poucas delas se modificaram para atender à diversificação de interesses, a preparação prévia diferencial da massa de novos estudantes e às necessidades de mercado do trabalho em rápida transformação. As universidades continuaram a operar nos esquemas tradicionais de formação geral, de educação para profissões tradicionais e de preparação de cientistas” (Durham1: 200-1).

Ou seja, segundo a última autora, as instituições, internamente, necessitam passar por grandes mudanças, a fim de se adequarem ao contexto atual de profundas alterações na sociedade e no perfil da demanda pelo ensino superior. E é nesse sentido que a avaliação cumpre papel relevante, ao apontar a necessidade de correções e novos rumos para as instituições, e ao estabelecer controles de qualidade para o ensino e a pesquisa, de acordo com a argumentação da mesma autora.

Também preocupada com a perda da qualidade da educação com sua crescente expansão, Vanilda Paiva argumenta que:

“Nesses anos de multiplicação das análises das políticas educacionais e de seu significado social, manteve-se a expansão dos níveis elementar e secundário; o acesso ao ensino superior e diferentes fontes de educação continuada se ampliou de maneira significativa, numa dinâmica própria, ‘endêmica’, em certa medida de forma independente da riqueza econômica ou da estrutura política (Meyer/Ramirez, 1992). Mas a área educacional, no mesmo período, perdeu importância no discurso político-econômico e afirma-se que a qualidade do ensino decaiu em quase todo o mundo, se comparada com os áureos tempos dos sistemas restritos e elitizados. Esta é uma idéia que merece ser colocada em discussão, posto que, se é verdade que muitas escolas tradicionais perderam sua condição de formadoras das elites, também é certo que a parcela de conhecimentos que deve ser apropriada hoje é a de aprendizagem instrumental necessárias a uma boa formação geral cresceram em relação ao passado”. (Paiva, 1993: 311)

Não obstante essas considerações, há muitos argumentos, como os de Darcy Ribeiro, apresentado anteriormente, na linha de que é perfeitamente ajustável a expansão do ensino com a preservação da qualidade, desde que haja maior racionalização na condução da gestão acadêmica e administrativa das universidades. É essa a idéia de Simon Schwartzman, ao reconhecer que:

“Os índices conhecidos de desempenho das instituições públicas de ensino superior brasileiras são bastante negativos: taxas de professores e funcionários por aluno extremamente altas, altos índices de abandono de cursos, um grande número de professores de tempo integral e dedicação exclusiva sem produção científica e técnica próprias, e assim por diante. Seria possível, em princípio, aumentar a produtividade do sistema, tanto em termos de alunos formados pelas diversas carreiras como de produção científica e técnica, sem aumento de custos nem queda de qualidade, tão somente com medidas de racionalização administrativa”. (Schwartzman, 1996: 7)

Com essa colocação, retorna-se ao ponto que deu início às presentes discussões, ao se focalizar o tema da gestão e da busca pela qualidade e pelo melhor desempenho das instituições de ensino superior brasileiras. O que requer incluir, na agenda, questões que não se limitem ao nível puramente administrativo, mas que aprofundem temas que ainda estão a demandar maior esforço dos que se dedicam ao assunto, como os relacionados à concepção pedagógica dos cursos, ao projeto acadêmico como um todo, à

articulação entre ensino, pesquisa e extensão, à interdisciplinaridade, e à maneira como devem se estruturar internamente as universidades e demais instituições de ensino superior, em termos de departamentos ou em grandes áreas do conhecimento.

Todos esses aspectos foram menos abordados no conjunto das reflexões aqui analisadas, levando à idéia de que temas de natureza mais “externos” (a cada instituição) e globais são prioritários no debate sobre a reforma universitária no País; ou seja, o olhar é muito mais voltado para o sistema como um todo, em detrimento de questões internas, curriculares, pedagógicas, organizacionais, de modo geral. Se for correta tal suposição, então se corre o risco de repetir mesmos vieses presentes na reforma universitária de 1968: uma abordagem, ainda que se diga, filosoficamente bem fundamentada, porém carente de reconhecer especificidades, e o nível concreto, mais local e imediato de manifestação dos problemas e de suas possíveis soluções – o das próprias organizações, com suas histórias, demandas e experiências peculiares.

Avançar nessas questões implica, no entender do presente trabalho, repensar o papel das universidades, dos centros universitários, das faculdades integradas e dos chamados estabelecimentos isolados, sejam estas instituições públicas ou privadas, no novo contexto das transformações históricas e sócio-econômicas.

Isso, contudo, requer redirecionar o foco das discussões, propondo novas pautas, convidando novos atores e ampliando as possibilidades de reflexão e comunicação, para algo além de, meramente, acomodar interesses e cooptar grupos, com o intuito de fortalecer posições de poder, do Estado ou da comunidade científica. Nesse “cabo de guerra” todos perdem, como fica evidente ao se debruçar sobre um conjunto amplo de análises e posições acerca da estrutura e dinâmica do ensino superior brasileiro, ao colocar para mais adiante o enfrentamento de nossos reais e mais agudos problemas nessa área.

A julgar pelas inúmeras falas, como já se destacou, há grande consenso quanto à necessidade de correção de rumos; ou seja, não se tem lembrança, nos textos lidos, de alguém que tenha defendido que tudo está muito bem, que tudo está em seus lugares, e que os problemas são apenas circunstanciais. Não é essa a visão que se verificou, no conjunto das obras analisadas. Há clara manifestação de que coisas importantes precisam

ser feitas, ainda que se reconheçam virtudes e ganhos, sobretudo quando se examinam avanços na pesquisa e na pós-graduação do País.

Problemas estruturais permanecem, principalmente no que concerne ao ensino de graduação, relacionados à necessidade de expansão da oferta e do acesso, e à manutenção e adequação das instituições para realizar com qualidade sua missão, agora com novos e crescentes desafios – não só os atinentes à inclusão de maiores contingentes de estudantes, mas, também, os que dizem respeito à necessidade de acompanhar o desenvolvimento científico-tecnológico e novas condições de produção e reprodução do conhecimento, bem como os que se referem à preparação de novos perfis profissionais.

É nessa linha de preocupações que se colocam Francisco de Sá Barreto e Jaques Schwartzman, ao ressaltarem que, para tais temas:

“É necessário alterar o projeto acadêmico, que continuava centrado no professor, linear, estático, rígido, hierarquizado e paternalista. Alterações na prática pedagógica atual têm um papel singular em toda a questão universitária e podem resultar em impactos imediatos e expressivos no número de vagas sem a necessidade de alterações correspondentes na força de trabalho, nas instalações e no custeio. Em outras palavras, acreditamos que alterações na prática pedagógica sejam uma maneira de produzir, de forma mais imediata, por meio de um efeito tipicamente não-linear de baixíssimos custos, significativos impactos na qualidade de ensino e no atendimento do número de alunos”. (Barreto & Schwartzman, 1999: 26)

E sobre o papel da universidade no novo contexto, diz-nos o autor anterior que:

“Impõe-se a questão de se procurar um modelo que assegure o crescimento do alunado de ensino superior que, ao mesmo tempo, seja viável para os estudantes e para as instituições. Obviamente, o caso extremo de crescimento pelo atual modelo de Universidade não é factível, pelos custos que impõe. No entanto, universidades públicas são necessárias pelo fato de exercerem uma função social que o setor privado geralmente não pode ou não se interessa em exercer. Não se pode esperar desse setor investimentos significativos em pesquisa básica, pois os retornos são difusos, os prazos de maturação longos e incertos e os riscos muito elevados. Além disso, do ponto de vista da eficiência, é preciso ter massa crítica para produzir ciência relevante (de impacto internacional) e, portanto, os investimentos devem ser concentrados, e não espalhados em vários grupos de capacidade mediana. Da mesma forma, os cursos de formação de mestres e doutores são pouco encontrados em

estabelecimentos particulares, pois é muito cara a manutenção de professores altamente qualificados em tempo integral, além da necessidade de manter laboratórios e outras instalações. No entanto, é fundamental a existência de núcleos produtores de pesquisa básica, para garantir tanto um ensino de referência quanto o desenvolvimento tecnológico, além da necessidade de formar professores para o restante do sistema. Quanto ao ensino de graduação, a preocupação maior do setor público deve ser com a qualidade, de modo a formar quadros de elite e servir de referência para o restante do sistema”. (p.19)

Enfim, tudo isso ressalta a complexidade do tema e a extrema dificuldade em sistematizar e articular um conjunto tão diversificado de posições ou interesses. É certo que muito mais há a considerar quando se trata de relacionar aspectos presentes no debate sobre reforma universitária e ensino superior no País, entre tão diversificadas abordagens, segundo linhas teóricas e políticas as mais distintas.

Entretanto, o trabalho entende ter considerado as que são de maior relevância e destaque, desde o critério propriamente estatístico e de maior visibilidade na comunidade de interlocutores, até o de repercussão argumentativa, pelo impacto que determinadas idéias provocam no próprio debate, bem como espera ter contribuído para mapear os focos centrais de divergências e como as mesmas são explicitadas no conjunto das obras analisadas.

Considerações finais

Ao final destas discussões, fica bastante evidente o imenso trabalho que há pela frente, ao se buscar formular nova proposta de reforma universitária no País. A começar pela própria expressão-título, que destaca apenas um dos núcleos do diversificado campo de ensino superior brasileiro.

Das discussões, e, sobretudo, da crítica freqüente à idéia de “modelo único”, depreende-se que uma reforma conseqüente nesse nível da educação brasileira, não pode deixar de fora, mesmo no título (uma vez que ele próprio pode ser fator aglutinador ou mesmo de resistências iniciais) todo um conjunto amplo de tipos de instituições de ensino superior, mesmo considerando a proeminência das universidades, principalmente na geração de novos conhecimentos e na pós-graduação. Em suma, “ensino superior não é sinônimo de universidade”, como se disse em um dos textos.

Assim, cabe perguntar: o que de fato se pretende com a discussão e formulação de uma nova proposta de reforma universitária no País? O que se quer, de fato, corrigir, reformular ou propor como algo inédito? Que venha ao encontro de necessidades percebidas como urgentes, seja pelos membros internos a estas instituições, seja por vários segmentos da sociedade, do setor empresarial, das organizações não-governamentais, de órgãos públicos, e, enfim, dos consumidores e da população de modo geral? Que problemas são estes, vistos como os mais agudos e inadiáveis?

Como a presente pesquisa concentrou-se na comunidade acadêmica que se dedica ao tema em questão, é possível que muito do que estes membros consideram relevante e prioritário seja algo de menor importância para um conjunto bem mais amplo de interlocutores. Ou seja, para a resposta adequada às questões levantadas anteriormente, seria necessária a ausculta a vários outros setores que estão direta ou indiretamente ligados às universidades e à formação em nível superior; o que poderia revelar um elenco de temas bem distintos dos que os aqui trabalhados, dependendo do grupo focado e do grau de interesse com o assunto em tela.

De qualquer modo, como já se comentou em algum lugar, “pesquisa é coisa muito séria para ficar somente com os pesquisadores”, e poder-se-ia acrescentar que o

ensino também o é, para ficar somente no âmbito acadêmico propriamente dito. Ou seja, há que se ampliar as interlocuções, se, efetivamente, se pretende trabalhar na perspectiva de uma reforma universitária ou para a educação superior que seja adequada ao nosso tempo e ao conjunto dos vários interessados, sejam estes membros internos ou não de tais instituições, seus proprietários ou dirigentes máximos. Caso contrário, pode-se chegar até mesmo a compor um documento ou um projeto normativo de grande consistência filosófica e jurídica, sem, contudo, que guarde apropriado vínculo com o mundo real.

Isso foi o que aconteceu, segundo uma das hipóteses levantadas pela presente pesquisa, com base na leitura dos inúmeros trabalhos que se dedicaram a esse assunto especificamente, com a reforma de 1968; ou seja, embora tenha introduzido importantes mudanças, entre estas a ruptura com o modelo das “cátedras”, tal reforma, aparentemente, não levou devidamente em conta pressões e a realidade da época, que já prenunciava um grande crescimento do segmento privado do ensino superior brasileiro, sendo desconsiderado, em prol da idéia de que a universidade fosse um “destino natural” – a forma adequada e representativa do ensino superior no País. O que resultou num processo caótico de crescimento desordenado, atropelado por mecanismos jurídicos ambíguos, e, como é sabido, repleto de irregularidades e corrupções.

Nesse sentido, essa reforma não produziu, adequadamente, nem uma coisa nem outra, propiciando o aumento dos preconceitos e das disputas as mais diversas pelos recursos públicos. Certamente que muitos problemas foram superados, novos horizontes foram abertos, a exemplo da introdução da extensão (ainda que as virtudes dessa inclusão no novo modelo de universidade não sejam reconhecidas de modo consensual na literatura e no ambiente acadêmico), e do destaque dado à pesquisa, com conseqüências importantes para a formação de nossa base técnico-científica. Porém, a identidade da universidade, o sentido preciso de seu papel no novo contexto de desenvolvimento científico-tecnológico ainda carecem de reflexões mais aprofundadas; e essa dificuldade percebida ainda hoje pode ser fruto de mal resolvida reforma universitária, em fins da década de 60.

Esse talvez seja momento adequado para repensar essas questões e vislumbrar saídas conseqüentes para nossos mais difíceis dilemas, pelo menos vistos desse modo no meio acadêmico, como os que contrapõem expansão do ensino à qualidade,

autonomia e dependência de recursos provenientes do Estado, autonomia e padrões homogêneos de avaliação, e, enfim, a chamada mercantilização do ensino e a educação como um direito para todos.

Certamente, o enfrentamento destas questões deverá exigir muita clareza quanto ao que está em jogo, o que transcende consideravelmente o corporativismo dos grupos que pleiteiam a hegemonia na condução do processo de reforma universitária ou da Educação superior. Assim, entende-se que a pergunta mais fundamental talvez seja não que modelo desejamos, ou que metodologia deverá ser usada nessa ou em outra discussão, mas para que se quer uma reforma nesse setor da vida brasileira e que cenários deverão ser buscados para conectar todo esse esforço de construção institucional. Ou seja, para que projeto de nação ou de sociedade deverão apontar os novos rumos da educação superior no Brasil? Questões que não são simples de serem respondidas, mas que encerram, possivelmente, a mística maior que a todos motiva quando se pensa o futuro de nossas instituições e de nossa sociedade.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades - Proposta de um Anteprojeto de Lei*. Documento oficial publicado na Revista Educação Brasileira, Vol 18, nº 37. Brasília, 1996.

BARRETO, F. C. de Sá & SCHWARTZMAN, J. *Ensino Superior no Brasil: Crescimento e Alternativas*. Educação Brasileira, Brasília, v.21, n.42. p. 11-39, jan/jun.1999

BELLONI, I. *Avaliação da Universidade: Por uma Proposta de Avaliação Conseqüente e Compromissada Política e Cientificamente*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas: v. 3, n. 4, p. 37-50, dez.1998.

BICUDO, M. A. V. *Reestruturação Acadêmica e Desenvolvimento Regional*. Educação Brasileira, Brasília, v.23, n. 46, p. 11-22, jan/jun.2001.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa, Ensino e Extensão: Superando Equívocos em Busca de Perspectivas Para o Acesso ao Conhecimento*. Educação Brasileira, Vol, 19, nº 39. CRUB. Brasília, 1997.

BRAGA, R. *Exame dos instrumentos que Regulam a Expansão do Ensino Superior e a sua Adequação às Necessidades Exigidas pela Moderna Tecnologia*. Educação Brasileira, Brasília: v.13 n.26 (jan./jun.1991) p.53-70.

BUARQUE, C. *A Aventura da Universidade*. Editora UNESP & Paz e Terra, São Paulo, 1993.

CARDOSO, M. L. P. *A avaliação da universidade: concepções e perspectivas*. Universidade e Sociedade. N. 1. Brasília, ANDES-SN, 1991, p. 23.

CASTRO, C. M. & LEVY, D. C. *Educação Superior na América Latina e no Caribe: Um Estudo Estratégico*. Revista Educação Brasileira, 19 (39): 109-159, 2. sem. 1997. Tradução de Astrid Masetti Lobo Costa - PUC/MG.

CASTRO, C. M. *Como será o ensino superior no ano 2000?* In: *O Livro da Profecia*. Coleção Senado. Volume I - Brasília, 1997, 155-173.

CASTRO, C. M. *O Ensino Superior no Brasil. Economia & Desenvolvimento*. Rumos: para os novos tempos. V.24 N.165 a 170, out/99 a mar/00, p.16-19.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. *A Universidade Pública no Brasil: Identidade e Projeto Institucional e m Questão*. In : TRINDADE, H. (org.), *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Editora Vozes, CIPEDS. Porto Alegre, 1999.

CHAUÍ, M. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999, pp C-7.

COELHO, I. M. *Ensino de Graduação: a Lógica de Organização do Currículo*. Educação Brasileira, Vol. 16, nº 33. Brasília, 1994.

COELHO, I. M. *O Ensino de Graduação e Currículo. Pró-Reitoria de Graduação*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, nov. 1994, 26p.

CRUB. *A Autonomia Universitária como principal dimensão da crise institucional da universidade brasileira*. In: *Autonomia da Universidade Brasileira: Vicissitudes e Perspectivas*. Estudos e Debates, 1993.

CRUB. *Posicionamento do CRUB sobre Autonomia Universitária*. Portaria CRUB nº 003/1996. Revista Educação Brasileira. Vol. 18, nº 37. Brasília, 1996.

CUNHA, L. A. *A Universidade Reformanda*. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1988.

CUNHA, L. A. *Ensino Superior e universidade no Brasil*. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CUNHA, L. A. *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisas, n.101, jul.1997a, p.20-49.

CUNHA, L. A. *O Público e o Privado na Educação Brasileira: fronteira em movimento?* In: TRINDADE, H.(org). *Universidade em Ruínas*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

CURY, C. R. J. *Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional*. Revista Brasileira de Educação, Nº. 8, p. 72-85, maio/ago, São Paulo, 1998.

DIAS SOBRIHNO, J. *Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos*. Revista Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior. Julho/1996. Ano I, Nº 1. pp15-25.

DIAS SOBRINHO, J. *Panorama latino-americano da avaliação institucional*. In: II Encontro Goiano de Avaliação Institucional, Goiânia, 1999, agosto.

DURHAM, E. R. & CUNHA, L. A. *Crise e Reforma do Sistema Universitário*. Novos Estudos, CEBRAP. São Paulo.1996.

DURHAM, E. R. *A Autonomia Universitária*. Revista Educação Brasileira, Ano XI, Nº 23, 1991.

DURHAM, E. R. *A Institucionalização da Avaliação*. In: Durham, E. & Schwartzman, S. (Orgs.). *A avaliação do ensino superior*. Edusp, São Paulo. 1993.

DURHAM, E. R. *As Políticas Recentes para o Ensino Superior na América Latina*. Documento de Trabalho, NUPES, USP, São Paulo, 1997.

DURHAM, E. R. *O Sistema Federal de Ensino Superior: Problemas e Alternativas*. RCBS n.23, ano 8, out/93, 37p.

DURHAM, E. R. *Uma política para o Ensino Superior*. Documento de Trabalho. NUPES, USP. São Paulo, 1993.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade em Questão: Como Recuperar suas Relações Fundamentais*. In: *A Universidade em Questão*. Cortez, p.41-53, São Paulo, 1989.

FÁVERO, M. L. A. et ALBUQUERQUE, L. *Autonomia universitária no Brasil: Uma utopia?* Education Policy Analysis Archives 7(24): 1-8. 1999.

FERNANDES, A. M. *Por que não avaliar o sistema de ciência e tecnologia*. In: FERNANDES, A. M. & SOBRAL, F. (Orgs.), *Colapso da ciência & tecnologia no Brasil*. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1994.

FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* Alfa e Ômega, São Paulo, 1975.

FRANCO, E. A. *Expansão do Ensino Superior e a Criação de novas Universidades*. Educação Brasileira, V.16 N° 33 p.229-250, Brasília, 1994.

FRIGOTTO, G. *Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática*. In: *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Editora Cortez, cap. IV, 1996, p.135-215.

HABERMAS, J. "Ciência e Técnica como Ideologia". In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

LEITE, D. *A Avaliação em Prática*. Revista Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior. Julho/1996. Ano I, N° 1. pp 33-41.

MARTINS, C. B. *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Nesub, 1999.

MARTINS, C. B. *O Ensino Superior no Brasil. São Paulo em Perspectiva*. 7(1): 50-57, janeiro/março, 1993.

MEC. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília, Abril de 2000.

NEVES, A. A. B. *Autonomia e Reforma do Ensino Superior no Brasil*. Educação Brasileira, Brasília, 16(33):79-91, 2.sem.1994.

OLIVEN, A. C. *A parquizalização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1990.

PAIVA, V. *O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho*. Educação & Sociedade, N° 45, agosto/93, p.309-327.

PEREIRA, L.C.B. *A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Revista de Cultura Política, n° 45, 1998: 89-95.

- PEREIRA, L.C.B. *A Reforma Gerencial do Estado de 1995*. Revista de Administração Pública nº 34 (4), 2000. pg 55-72..
- PINTO, A. V. *A questão da universidade*. Editora universitária. São Paulo: CORTEZ, 1986. 102 p.
- RAMOS, A.G. *A nova ciência das organizações*. FGV, Rio de Janeiro, 1989.
- RANIERI, N. B. S. *Avaliação das Universidades Públicas Estaduais*. In: *Boletim de Direito Administrativo*, Nº 4, ANO17, Abril de 2001.
- RAVICHANDRA RAO, I K. *Métodos Quantitativos em Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Brasília: ABDF, Washington: OEA, 1986.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.
- SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil - o setor privado*. Hucitec/Fapesp, São Paulo, 2000.
- SAMPAIO, H. *Estabelecimentos de Ensino Superior Privados : a Heterogeneidade e a Qualidade*. Documento de trabalho, NUPES, USP, 1998.
- SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo, Cortez, 1991.
- SCHWARTZMAN, S. *Desempenho e controle na reforma administrativa*. Texto para discussão ENAP, Brasília, setembro de 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *O Contexto Institucional e Político da Avaliação*. In: PAIVA, V. & WARDE, M. J. *Dilemas do ensino Superior na América Latina*. Campinas, Papirus, pp. 143-178.
- SCHWARTZMAN, S. *O Ensino Superior no Brasil: à busca de alternativas*. Preparado para a apresentação no VI Fórum nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos, Rio de Janeiro, maio de 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *O Ensino Superior: a busca de alternativas*. Educação Brasileira (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 18, 37, p. 11-45, julho-dezembro, 1996.
- SEGENREICH, S. C. D. *Novos Modelos de Organização: Um Desafio à Identidade da Universidade Neste Final de Milênio*. RBPAE v.15, n.1, jan/jun.1999, p.25-36.
- SGUISSARDI, V. *Educação Superior: O Banco Mundial Reforma Suas Teses e o Brasil Reformará Sua Política?* Educação Brasileira, Brasília, v.22, n.45, p. 11-53, jul/dez.2000.

SOBRAL, F. A. *Para onde vai a pós-graduação brasileira?* In: SOBRAL, F; MACIEL, M. L. & TRIGUEIRO, M.G.S., *A Alavanca de Arquimedes: ciência e tecnologia na virada do século*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

TEIXEIRA, A.L. & BECKER, F. “Novas possibilidades da pesquisa qualitativa, via sistemas CAQDAS”. In: *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 3. N. 5, jan/jun, 2001.

TRINDADE, H. *A autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual*. In: *Universidade em Ruínas na República dos professores*. Vozes, CIPEDES, Porto Alegre, 1999.

UNESCO. *Documento para Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. UNESCO, 1995.

UNESCO. *Relatório para a Unesco da Comissão Sobre Educação para o Século XXI*. 1998. São Paulo.

VIEIRA, S. L. *O discurso da reforma universitária*. Proed. Fortaleza: Ed. UFCe, 1997.

BIBLIOGRAFIA PESQUISADA

ABMES & FUNADESP, *Políticas públicas de educação superior: desafios e proposições*. São Paulo, 2002.

ABREU, M.C.R. *Da Avaliação a Mudança Institucional: Conexões e Rupturas* Brasília: 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília.

ADELMAN, C. *Some Dilemmas of Institutional Evaluation and Their Relationship to Preconditions and Procedures*. In: *Studies in Educational Evaluation*. Pergamon Press, V. 06, Great Britain, 1980.

ANDIFES. *Lei orgânica das universidades - proposta de uma anteprojeto de lei*. Educação Brasileira, Brasília, v.18, n.37, p.205-249, jul./dez 1996.

ANDIFES. *Avaliação Universitária em Questão: Reforma do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados. 1997. pp 175.

ALFRED, R.L. & LINDER, V. *Empowering faculty through redefined work roles*. In: Kroll, K., *Maintaining faculty excellence*. pp. 49-601, 1992.

AMARAL, N.C. *A Autonomia das IFES: Desafios e Polêmicas*. Caminhos, Belo Horizonte: n. 18, p. 43-60, dez.1999.

ALMEIDA, A.J.M. *O projeto administrativo-financeiro e sua influência no trabalho acadêmico: o ensino superior particular na dimensão do dever-ser*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UnB, 1996.

ALMEIDA, H.T. (Mediadora). *Crise e reforma do sistema universitário*. In: *Novos Estudos*, n. 46, pp. 143-168, 1996.

AMORIM, A. *Avaliação Institucional da Universidade*. Cortez, São Paulo, 1992.

ANDES. *Educação Superior; privatização; reforma universitária*. In: *Transformações do Mundo do Trabalho* Cadernos ANDES, 1996.

ANDERSON, M.S. *The experience of being in graduate school: a exploration*. Jossey Bass Publ., San Francisco, 1998.

ANDREW, J, GARRISON, D.R. et MAGNUSSON, K.. *The teaching and learning transaction in higher education: a study of excellent professors and their students*, Teaching in higher education, 1996.

ARAÚJO, M.A. et BORGES, D. F. *Autonomia universitária: implicações gerenciais para as instituições federais de ensino superior*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.33, n.4, p.7-24, jul/ago 1999.

ARES PONS, J. *Presente y futuro de la universidad latinoamericana*. In: *Educación Superior y Sociedad*. V.7, n. I, pp. 109-126, Caracas, 1996.

ARES PONS, J. *Universidad: anarquía organizada?* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, 1995.

ARREDONDO, V. *El caso Mexicano*. In: Vessuri, H. (ed.). *La Evaluación Académica: Enfoques e Experiencias*. CRE-UNESCO, Doc. Columbs sobre Gestión Universitária, V. 2, Paris, 1993.

ASHBY, E. *Adapting universities to a technological society*. Jossey Bass Publ, San Francisco, 1974.

ASTIN, A.W. *Assessment for excellency: The philosophy practice of assessment in higher education*. MacMillan, New York, 1991.

ATKINSON, R.C. & TUZIN, D. *Equilibrium in the research university*. Change, may, 1992.

ATKINSON, R.C. *Supply and demand for scientists and engineers: a national crisis in the making*, Science. Association Affairs, 1990.

BALAN, J. *Políticas comparadas de educacion superior em America Latina*. FLACSO, Chile, 1993.

BALCACHEVSKY, E. *A pesquisa nas universidades brasileiras*. In: Estudos, n. 18, pp. 101-107, 1997.

BALBACHEVSKY, E. *A profissão acadêmica no Brasil. As múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, Brasília, D.F., 1997.

BALCACHEVSKY, E. *Atores e estratégias institucionais; a profissão acadêmica no Brasil. Parte I – Ensino e Extensão*, 50 p., USP/NUPES, 1996.

BALCACHEVSKY, E. *Pesquisa, iniciação científica e produção científica institucionalizada: perspectivas para os estabelecimentos não-universitários do Brasil*. In: Estudos, n.23, pp. 43-50, 1998.

BALN, J. & FANELLI, A. M.G. *El sector privado de la educación superior*. In: Kent, R., *Los temas críticos de la educación superior em America Latina*. vol.2, 1997.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior, Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C., 1995.

BARCELOS, E.S. *A LDB e a responsabilidade social das instituições universitárias*. In: Estudos, n.18, pp. 21-26, 1997.

BARROS, H. *As fontes de financiamento do ensino e da pesquisa no setor privado*. In: Mendes, C. & Castro, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*, 1984.

BECHER, T, HENKEL, M. et KOGAN, M. *Graduate education in Britain*. Jessica Kingley Publ., London, 1994.

BELLONE, I. *Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente*. In: *Polêmicas de nosso tempo*. Ed. Cortez, V. 29, pp. 55-70, São Paulo, 1989.

BERCHEM, T. *A missão da universidade na formação e no desenvolvimento culturais; a diversidade no seio da universidade*; In: CRUB, *Educação Brasileira*. 13(27): 81-90, 2º semestre, Brasília, 1991.

BEVILACQUA, L. GUTIERREZ, R. H. et BEVILACQUA, H. *Formação de pessoal pós-graduado e pesquisa no Brasil*. In: *Discussão da pós-graduação brasileira*, CAPES, pp. 127-138, Brasília, 1996.

BLUME, S.S. *Elite and mass education: changing systems for changing circumstances*. SEPLAN, CENDEC, Brasília, 1986.

BONILHA, D.R. *A Reforma Universitária e a Democratização do Ensino*. UNIMEP, 1995. 219 f. ().BBE v. 40, n. 1, 1995.

BOTH, I.J. *Processo de avaliação institucional: Agente de Política Unversitária*. In: *Avaliação e Políticas Públicas em educação*. V. 3, n. 8, pp. 253-262, julho-setembro, Rio de Janeiro, 1995.

BOTOMÉ, S.P. *Pesquisa alienada e ensino alienado*. Ed.Vozes, Petrópolis, R. J., 1996

BOTOMÉ, S.P. *Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional?* Universidade e Sociedade. São Paulo, n. 3, p. 16-25, jun. 1992.

BOTOMÉ, S.P. *Pesquisa, ensino e extensão: superando equívocos em busca de perspectivas para o acesso ao conhecimento*. Educação Brasileira, v. 19, nr. 39, p. 21-60, CRUB, Brasília, D.F, 1997.

BORGES, D.F, et ARAÚJO, M.A.D. *Reforma do Estado, Universidade Pública e Organizações Sociais*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio Comprido: v. 8, n. 26, p. 29-46, jan./mar., 2000.

BOURDIEU, P. *O Campo Científico*. In: *Grandes Cientistas Sociais*. Ática, São Paulo, 1983.

BOYER, E.L, ALTBACH, P.G. & WHITELAW, M.J. *The academic profession; an international perspective*. Carnegie Foundation Advancement Teaching, Princeton, N. J., 1994.

BRAGA, R. *As reformas universitárias no Brasil: uma análise crítica, histórico-prospectiva*. Tese de doutorado, Universidade Santiago de Compostella, Espanha, 1997.

BRAGA, R. *O ensino superior no Brasil: passado e futuro*. In: *Estudos e Debates*, n. 2, pp. 11-60, 1979.

BRAGA, R. *O MEC e o poder*. In: *Educação Brasileira*, n. 13, pp. 87-110, 1984.

BRAGA, R. & TRAMONTIM, P. *Exame dos instrumentos que regulam a expansão do ensino superior e a sua adequação às necessidades exigidas pela moderna tecnologia*. In: CRUB, *Educação Brasileira*. 13(26): 53-70, 2º sem., Brasília, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, 1993.

BRENNAN, J, de VRIES, P. & WILLIAMS, R. *Standards and quality in higher education*. In: *Higher education policy*, n.37, Jessica Kingsley Publ., London, 1997.

BRODY, W.R. *The university in the twenty-first century: adapting to stay relevant*. In: *Continuing Higher Education Review*, Fall, pp. 28-39, 1998.

BRUNNER, J.J. *Evaluación y financiamiento de la educación superior em América Latina: bases para um nuevo contrato*. In: Balan, J., *Políticas comparadas de educación superior em America Latina*, pp. 45-85, 1993.

BIANCHETTI, L. et JANTSCH, A.P. *Universidade e Interdisciplinaridade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.74, n.176, p.25-34, jan./abr. 1993.

BITTAR, M. *O Estado autoritário e a Reforma Universitária*. Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande: n. 12, p. 123-133, jul./dez., 2001.

BURGESS, R.G. *The changing context of postgraduate education in the United Kingdom*. In: Burgess, R.G., *Beyond the first degree*, pp. 3-18, 1997.

CARDOSO, I.A. R. *A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação*. In: Martins, C.B. *Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas*, pp. 113-135, 1989.

CARDOSO, M.L.P. *Departamento universitário; estrutura e funções*. Ed.Loyola, São Paulo, 1984.

CARMICHEL, O.C. *Graduate education: a critique and a program*. Harper & Brothers, N.York, 1961.

CARNEGIE COMMISSION. *Priorities for action: final report of the Carnegie Commission on higher education*. McGraw Co., N.York, 1973.

CARVELHO, A.P. et al (Ed.). *A universidade em crise*. Revan Ed., Rio Janeiro, 1998.

CASTRO, C.M. *Ensino privado ou público: eis a (falsa) questão*. In: *Ensaio*, v.5, n.17, pp. 423-452, 1997.

CASTRO, C.M. & LEVI, D.C. *Educação superior na América Latina e no Caribe*. BID, Washington, D. C., 1998.

CASTRO, C.M. & LEVI, D.C. *La educación superior en America Latina y el Caribe*. Banco Interamericano Desarrollo, Washington, D. C., 1997.

CASTRO, C.M. & OLIVEIRA, J.B.A. *Os recursos humanos para a ciência e tecnologia*. In: Schwartzman, S., *Ciência e tecnologia no Brasil*, vol.2, pp. 233-253, 1995.

CASTRO, C.M. (ed.). *Education in the information age*. BID, Washington, DC., 1998.

CASTRO, C.M. *Educação brasileira; consertos e remédios*. Rocco Ed., Rio Janeiro, 1994.

CATANI, A.M. (Ed.). *Universidade na América Latina; tendências e perspectivas*. Ed. Cortez, São Paulo, 1996.

CATANI, A.M. (Org.). *Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Produtora Eventos, Recife, 1997.

CASTRO, C.M. *Como será o ensino superior no ano 2000?* In: PINTO, A.P. (Coord.), *O livro da profecia: o Brasil no Terceiro Milênio*, Coleção Senado, Brasília, DF, 1997.

CASTRO, M. de. *Ensino Superior no Limiar do Terceiro Milênio: Algumas Reflexões sobre Autonomia e Gestão de Universidades* RBPAAE, Brasília-DF, v.14, n.1, p.34-74, Jan/Jun 1998.

CASTRO, M. de. *Gestão de Universidades do Terceiro Milênio: Alguns Desafios e Perspectivas*. 1997. Ensaio, Rio de Janeiro, v.05, n.17, p.463-476, Out./Dez. 1997.

CATANI, A.M. et OLIVEIRA, J.F. *A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão*. In: TRINDADE, H., *Universidade em ruínas na república dos professores*, p. 179-190. São Paulo, 1999.

CATANI, A.M. et OLIVEIRA, J. F. *A Reestruturação da Educação Superior no Debate Internacional: A Padronização das Políticas de Diversificação e Diferenciação*. RBPAAE, Porto Alegre, v.15, n.1, p.7-24, jan/jun 1999.

CAVALCANTI, E.M. *Política de pós-graduação no Brasil (1975-1990): um estudo da participação da comunidade científica*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 1992.

CENTRO INTERUNIVERSITÁRIO de DESARROLLO. *Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior*. Santiago, 1994.

CIAEU/PROGRAD. *Elementos para Organização do Programa de Avaliação da Universidade; Ênfase na graduação*. Coordenadoria de Apoio ao Ensino Universitário/PROGRAD/UFRGS, Porto Alegre, 1993.

CHAUI, M. *A universidade operacional*. CIPEDA, São Paulo 1999.

CLOSS, D. *Titulação acadêmica e capacitação docente*. In: *Estudos*, n.23, pp. 17-41, 1998.

COELHO, I.M. *O Ensino de graduação e currículo*. UFPR/PROGRAD, Curitiba, 1994.

COELHO, I.M. *Realidade e utopia na construção da universidade*; memorial. Ed. da UFG, Goiânia, 1996.

COELHO, M.F.P. *As polêmicas visões da autonomia universitária*. CIPEDES (Separata da revista AVALIAÇÃO - v. 3, n. 3, set. 1998), Campinas, SP, v.-, n.1 (2), p.25-34, Setembro 1998.

CONCEIÇÃO, P. et HEITOR, M. *On the role of the university in the knowledge economy*. In: *Science and Public Policy*, V. 26, n. 1, Beech Tree Publishing, Guildford, 1999.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior*. Secretaría General, pp. 22, Madrid, 1995.

COWEN, R. *Performativity, post-modernity and the university*. In: *Comparative Education*, v. 32, n. 2, pp. 245-258, 1996.

COX, C. *Políticas de educación superior: categorías para su analisis*. In: Balan, J., *Políticas comparadas de educación superior em America Latina*, pp. 87-127, 1993.

CRE. *Institutional Evaluation Programme*. Geneve, 1997.

CREAMER, D.G. *Using a development model of maturity to enhance student-centered teaching*. In: Kroll, K., *Maintaining faculty excellence*, pp. 73-81, 1992.

- CREBBIN, W. *Defining quality teaching in higher education: an Australian perspective*. In: *Teaching Higher Education*, v.2, n.1, pp. 21-32, 1997.
- CRAFT, A. *Quality assurance in higher education*. Proc. Intern. Conf. Hong Kong 1991, Falmer Press, London, 1992.
- CUNHA, L.A. *Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território*. In: Trindade, H., *Universidade em ruínas na república dos professores*, p. 125-148, 1999.
- CUNHA, L.A. *A fragmentação do conceito de universidade no Brasil*. CIPEDDES, São Paulo, 2000.
- CUNHA, L.A. *A Estrutura da UFF: Disputa sem Desfecho*. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da universidade Federal Fluminense, Niterói: n. 6, p. 7-21, set.2002.
- CUNHA, L.A. *A fragmentação do conceito de universidade no Brasil*. CIPEDDES (Separata da revista AVALIAÇÃO - v. 5, n. 4 (18), dez. 2000), Campinas, SP, v.-, n.3 (11).
- CUNHA, L.A. *Reforma universitária em crise: Gestão, Estrutura e Território*. CIPEDDES, Porto Alegre: n. 1(1), p. 7-21, jun.1998.
- CUNHA, L.A. *Avaliar qual universidade?*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.
- CUNHA, L.A. *Ensino Superior e universidade no Brasil: uma história de crises*. NESUB, Univ.Brasília, 1998.
- CURY, C.R.J. et al. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. Ed. Cortez, S. Paulo, 1989.
- DANDURAND, P. et OLIVIER, E. *Os paradigmas perdidos*. In: *Teoria & Educação*. FAE/UFRGS, n. 3, Porto Alegre, 1991.
- DAVYT, A. et FIGUEIREDO, F. *Dos enfoques sobre la Educación Superior*. In: *Avaliação*. V. 1, n. 2, pp. 15-22, Campinas, 1996.
- DE LA FUENTE, G. *Higher education and employment in Spain*. In: *European Journal Education*, v.30, n.2, pp. 217-233, 1995.
- DEMO, P. *Qualidade e modernidade da educação superior; discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência*. In: *Educação Brasileira*. 13 (27): pp. 35-80, jul.-dez., Brasília, 1991.
- DENNING, P. J. *Business designs for the new university*. In: *Educom Review*, nov., pp. 21-31, 1996.
- DE VRIES, M.J. *Science and technology teacher training: what kind of training for what type of teaching ?* In: *European Inst. Educ. Social Policy*, pp. 59-73, 1997.
- DILL, D.D., MASSY, W.F., WILLIAMS, P.R. et COOK, C.M. *Accreditation and academic quality assurance: can we get there from here?* In: *Change*, Sept/Oct, pp. 17-24, 1996..

- DURHAM, E.R. & SAMPAIO, H. (Org.), 2001, *O ensino superior em transformação*. USP/NUPES, São Paulo, S.P. (6 + 7)
- DURHAM, E.R. *O sistema federal de ensino superior; problemas e alternativas*, Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 23, São Paulo, 1993.
- DURHAM, E.R. *Uma política para o ensino superior brasileiro; diagnóstico e proposta*. Documento de Trabalho, NUPES/USP, 01/98, São Paulo, 1998.
- DUGDALE, K. *Mass higher education: mass graduate employment in the 1990*. In: Burgess, R. G., *Beyond the first degree*, pp. 143-167, 1997.
- DURHAM, E.R. *Los estudios comparativos de la educación superior em America Latina*. In: Kent, R., *Los temas críticos de la educación superior em America Latina*, pp. 9-30, 1996.
- DURHAM, E.R. et SAMPAIO, H. *O setor privado na América Latina: uma análise comparativa*. Documento de trabalho 3/98, São Paulo, NUPES/USP, 1998.
- DURHAM, E.R. *A pós-graduação no Brasil; problemas e perspectivas*. Documento de trabalho 8/96, NUPES/USP, São Paulo, 1996.
- DURHAM, E.R. *As políticas recentes para o ensino superior na América Latina*. Documento de trabalho, n.7/97, NUPES/USP, São Paulo, 1997.
- DURHAM, E.R. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. Documento de trabalho, n. 9/98, São Paulo, NUPES/USP, 1998.
- DURHAM, E.R. *Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta*. Documento de trabalho, n.1/98, NUPES/USP, São Paulo, 1998.
- DZIECH, B.W. & VILTER, W.R. (Ed.). *Prisoners of elitism: the community college's struggle for stature*. Jossey Bass Publ., San Francisco, 1992.
- ETZKOWITZ, H. & LEYDESDORFF, L. *Introduction to a Special Issue on Science Policy Dimensions of the Triple Helix of University-Industry-government Relations*. In: *Science and Public Policy*, 1997.
- FÁVERO, M.L. de A. *Da universidade "modernizada" à universidade "disciplinada"*. Atcon e Meira Mattos. Educação & Sociedade, São Paulo, n.30, p.87-133, ago. 1988.
- FÁVERO, M.L. de A. *A Universidade do Brasil*, Revista Brasileira de Educação, 1999.
- FÁVERO, M.L. de A. *Autonomia universitária: desafios histórico-políticos* Universidade e Sociedade, SÃO PAULO, v., n.12, p.9-12, Fevereiro 1997.
- FÁVERO, M.L. A. *A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais?* In: *Polêmicas do nosso tempo*. Cortez, V. 29, pp. 41-54, São Paulo, 1993.
- FALLOU, D. *The german university: and heroic ideal in conflict with the modern world*. Colorado Associated University Press, Boulder, Col., 1980.

FERNANDES, A.M. *Por que não avaliar o sistema de ciência e tecnologia?*. In: Fernandes, A. M. & Sobral, F. (orgs.). *Colapso da ciência & tecnologia no Brasil*. Relume Dumará, Rio, 1994.

FERNANDES, A.M. & SOBRAL, F. (orgs.). *Colapso da ciência & tecnologia no Brasil*. Relume Dumará, Rio, 1994.

FERNANDES, A.M. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. CNPq/EdUnB/ANPOCS, Brasília, 1990.

FERREIRA, A.S. *Reflexões sobre o processo de avaliação de instituições universitárias*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.

FIGUEIREDO, V. et GARCIA, M.L. *A pós-graduação brasileira numa perspectiva comparada*. NESUB/UnB, Brasília, 1998.

FILHO, J.C. *A Interdisciplinaridade na Universidade: perspectiva histórica*. Educação Brasileira, Brasília, v.21, n.43, p.11-41, Jul/Dez 1999.

FINN, C.E. *Tolday's academic market requires a new taxonomy of colleges; the chronicle of higher education*. jan. 9, 1998.

FOSTER, W. *Paradigms and promises: new approaches to educational administration*. Prometheus Books, Buffalo, New York, 1986.

FRANCO, E. *Utopia e realidade. A construção do projeto institucional no ensino superior*. Ed, Universidade de Brasília, DF, 1998.

FRANCO, M.E. DAL PAI, et MOROSINI, M.C, *Redes acadêmicas e produção de conhecimento em educação superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, Brasília, DF, 2001.

FRANCO, M.E. *A Universidade multifacetada*. Ciência e Cultura, São Paulo, v.43, n.7, p.475, jul. 1991.

FRANCO, E. *Projeto institucional e melhoria da qualidade do ensino superior*. In: *Estudos*, n. 18, pp. 57-67, 1997.

FRANKENA, W.K. *The philosophy and future of graduate education*. Univ. Michigan Press, Ann Harbor, 1980.

FRAZER, M. *Report on the modalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995-1997*. In: *Higher education in Europe*, v. 22, n. 3, pp. 349-401, 1997.

GALLI, B. *Pesquisa Educacional: Em busca de uma Problemática própria*. In: *Revista Impulso*. UMEP, V. 6, n. 12, pp. 7-23, Piracicaba, 1993.

GARCIA, G.C. *Globalización y conocimiento en tres tipos de escenario*. In: *Educación Superior y Sociedad*. CRESALC, V.6, n. 1, pp.1-101, Caracas, 1995.

GARCIA, R.M. *A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador*. In: *Educação e Avaliação*. n. 2, pp.43-88, São Paulo, 1981.

- GAZZOLA, A.L. A. *Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira*. In: CAPES, *Discussão da pós-graduação brasileira*. pp. 93-99, Brasília, 1996.
- GELLERT, C. *The german model of research and advanced education.; the conditions of research training in contemporary German universities*. In: Clark, B. R., *The research foundations of graduate education*, pp. 5-66, 1993.
- GENTILI, P.R et SILVA, T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.
- GENTILI, P.R, & SADER, E, (Orgs.), *Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ.
- GIBBONS, M. LIMOGES, C, NOWOTNY, H, SCHWARTZMAN, S, SCOTT, P. et alli TROW, M. *The New Production of Knowledge; the dynamics of science and research in the contemporary societies*. Sage, London, 1994.
- GOEDEGEHURE, L.et al. *Higher education policy; an international comparative perspective*. Pergamon Press, New York, 1994.
- GOLDBERG, S.B. *The quest for TQM*. In: *ABA Journal*. ABA, V. 79, New York, 1993.
- GONZALEZ, L.E. & AYARZA, H. *Calidad, evaluación institucional y acreditación de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. In: *Documento Central*. Comisión 2, La Habana, UNESCO/CRESALC/MES, 1996.
- GRAHAM, P.A., LYMAN, R.W. & TROW, M. *Accountability of colleges and universities: an essay*. Columbia Univ.Press, New York, 1995.
- GRANGER, A. et alii. *Evaluación de la investigación*. Inta/Inia/Embrapa/Ica, Cali, 1993.
- GRANGER, A, GRIERSON, J, QUIRINO,T, ROMANO, L. *Capacitacion en Planeamiento, Seguimiento y Evaluacion para Administracion de la Investigación Agropecuaria*. Evaluacion de la Investigación. INTA, INIA, EMBRAPA, ICA, Colômbia, 1993.
- GROSS, B.M. *O planejamento em uma era de revolução social*. In: Bustelo, E. S. & Bromley, R. *Política x Técnica no planejamento*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1982.
- GUERRA, M.A.G. *Evaluación: um processo de diálogo, compreensão y meyor*. Aljibe, Málaga, 1993.
- GUIMARÃES, E.A. *A política científica e tecnológica e as necessidades do setor produtivo*. In: Schwartzman, S. *Ciência e tecnologia no Brasil*, v. 2, pp. 63-81, 1995.
- GUIMARÃES, J.A. *Pós-graduação e pesquisa*. In: CAPES, *Discussão da pós-graduação brasileira*. pp. 9-16, Brasília, 1996.
- GUIMARÃES, N. da S. *Relações entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação*. In: *Tecnologia Educacional*. V. 16, pp. 47-50, Rio de Janeiro, 1987.
- GUIMARÃES, R. & CARUSO, N. *Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação; notas sobre o estado da arte e elementos para uma política*. In: CAPES, *Discussão da pós-graduação brasileira*, pp. 117-126, Brasília, 1996.

- GUMPOT, P.J. *Graduate education and organized research in the United States*. In: Clark, B. R. *The research foundations of graduate education*. pp. 223-293, 1993.
- HAGUETTE, T. M. F. *Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento* Revista Brasileira d Estudos Pedagógicos, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.157-169, jan./dez. 1995.
- HAWORTH, J.G. & CONRAD, C. F. *Emblems of quality in higher education; developing and sustaining high-quality programs*. Allyn Bacon, London, 1997.
- HAWORTH, J.G. *Assessing graduate and professional education: current realities, future prospects*. Jossey Bass, San Francisco, Cal., 1996.
- HERVAL, G. *Os setores público e privado no ensino superior no Brasil; uma convergência natural*". In: Mendes, C. & Castro, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. pp. 265-270, 1984
- HOLDAWAY, E. *Quality issues in postgraduate education*. In: Burgess, R. G. *Beyond the first degree*. pp. 60-78, 1997.
- HINGEL, M.A. *Universidade: a autonomia necessária*. Educação Brasileira, Brasília, v.14, n.29, p.11-15, jul./dez. 1992.
- IIDA, I. *Planejamento Estratégico Situacional (PES)*. CNPq, Brasília, 1992.
- JACOB, E. *A autonomia universitária*. In: CRUB, *Educação Brasileira*. 11(22): 87-91, 1o semestre, Brasília, 1989.
- JACOBS, F. & ALLEN, R. J. *Expanding the missions of graduate and professional education*. Jossey Bass, San Francisco, Cal., 1982.
- JOHNSTON, D. *What can we learn about teaching from our best university teachers?* In: *Teaching in Higher Education*, v. 1, n. 2, pp. 213-225, 1996.
- JURAN, J. & GRZYNA, F. *Quality Planning and analysis*. McGraw-Hill, Deli, 1973.
- JURAN, J, SEDER, L. et GRZYNA, F. *Quality Control Handbook*. McGraw-Hill, New York, 1962.
- JUSTE, R.P. & ARAGÓN, L.M. *Evaluación de centros y calidad educativa*. Cingel, Série Educación y Futuro, Madrid, 1990.
- KAWASHIMA, T. & MARUYAMA, F. *The education of advanced students in Japan: engineering, physics, economics and history*. In: Clark, B. R. *The research foundations of graduate education*, pp. 326-353, 1993.
- KEIM, E.J. *Avaliação de Docentes da Universidade de São Francisco*. In: *Anais do 1º Congresso Brasileiro da Qualidade do Ensino Superior*. 2ª parte. IBRAQS, V. I, n. 2, pp. 1 10-116, São Paulo, 1994.
- KENT, R. (Ed.). *Los temas críticos de la educacional superior em America Latina; los años 90: expansión privada, evaluación y posgrado*. Fondo Cultura Economica, Mexico, 1997.

KERR, C. *Higher education cannot escape history; issues for the twenty-first century*. New York State University Press, Albany, N.York, 1994.

KERR, C. *Troubled times for American higher education*. State Univ., New York Press, Albany, N. Y., 1994.

KLEIN, L. *Política y políticas de enseñanza em Brasil: 1970-1990*. In: Balan, J. *Políticas comparadas de educacion superior em America Latina*, pp. 185-249, 1993.

KLEIN, L. et SAMPAIO, H. *Actores, arenas y temas basicos*. In: Kent, R. *Los temas críticos de la educación superior em América Latina*, pp. 31-105, 1996.

KNORR-CETINA, K. *Scientific communities or transepistemic arenas of research. A critique of quasi economic models of science*; In: *Social Studies of Science*. 12 : 101-130, 1982.

KNORR-CETINA, K. *The manufacture of Knowledge; on essay an the constructivist and contextual nature of science*. Perzaman Press, Oxford, 1981.

KRAMER, S. *Avaliação: Questão de Humildade*. AMAE Educando, São Paulo, 1993.

KRASILCHIK, M. *Avaliação do Ensino*. In: *Avaliação e Ensino*. USP, Série Doc. Especiais, n. 4, São Paulo, 1992.

KRIEGER, E.M. & GALEMBECK, F. *A capacitação brasileira para a pesquisa*. In: Schwartzman, S. *Ciência e tecnologia no Brasil*, pp. 1-18, 1996.

LAMPERT, E. *A globalização e os desafios da Universidade pública*. Universidade e Sociedade, SÃO PAULO, v., n.15, p.94-99, Fevereiro 1998.

LAMPERT, E.A Reforma Universitária. *Momento*. V.8 p.163-167, , Rio Grande do Sul, 1995.

LANGENBERG, D. *Diplomas and degrees are obsolescent*. In: *The Chronicle of Higher Education*, Sept.12, 1998.

LAPIDUS, J.B. & MISHKIN, B. *Values and ethics in the graduate education of scientists*. In: *Ethics and higher education*. pp. 283-298, Macmillan Publ. Co., 1990.

LATOUR, B. *Science in Action*. Cambridge, Harvar, University Press, 1997.

LATOUR, B. & WOOLGAR, S. *A Vida de Laboratório; a produção dos fatos científicos*. Relume Dumará, Rio, 1997.

LATOUR, B. *Give me a laboratory and I will raise the world*. In: Knorr-Cetina, k. & Mulkay, M. *Science Observed*. Sage, London, 1983.

LEITE, D. et MOROSINI, M. (Orgs). *Universidade futurante. Produção do ensino e inovação*. Editora Papirus, Campinas, S.P. (2)

LOPES, M.I. *Uma análise das posturas ideológicas nas universidade*. Universidade e Sociedade, Maringá(PR): v.7 n.11 (jun. 1990) p.40-42,

LeCROY, N.A & McCLENNEY, K. *To walk on water: challenges for community college faculty*. In: Kroll, K. *Maintining faculty excellence*. pp. 39-47, 1992.

LEITE, D. & BORDAS, M. *Avaliação da UFRGS: a qualidade da diferença e a diferença de qualidade*. UFRGS, Porto Alegre, 1996.

LEITE, D. & FIGUEREDO, M. *The Evaluation of Higher Education Systems in Latin America*. In: Cowen, R. *World Year Book of Education*. Koogan Page, London, 1996.

LEITE, D. et al. *Universidade e ensino de graduação; memória e caracterização na UFRGS e UFPel*. Ed.UFPel, Pelotas, RS, 1997.

LES BROOK. *Aproximaciones al concepto de Calidad: una Síntesis del Debate actual en Gran Bretaña*. In: *Cuadernos Ascun* (Asociación Colombiana de Universidades). N. 3, Bogotá, 1996.

LEVY, D.C. *El liderazgo institucional y su papel em la reforma de la educacion superior*. In: *Revista Mexicana Investigacion Educativa*, v. 2, n. 4, pp. 205-221, 1997.

LEVY, D.C. *La calidad em las universidades de America Latina. Vino viejo em botellas nuevas*. In: Malo, S. & Morley, S. (Ed.). *La educacion superior em America*, p. 135-167, Banco Interamericano Desarrollo, Washington, D.C., 1996.

LEVY, D.C. *Higher education in Latin America*. Univ. Chicago Press, 1986.

LIMA, S.M.V. & BORGES ANDRADE, J.E. *Meta-análise de avaliação de treinamento: investigações das relações entre insumo, planejamento, apoio, processo e resultados*. In: ABT, *Série Estudos e Pesquisas*. N. 30, Rio de Janeiro, s/ data.

LOBO e SILVA FILHO, R.L. *Gestão, financiamento e avaliações de qualidade nas instituições universitárias*. In: *Estudos*, n. 18, pp. 85-97, 1997.

LOURAU, R. *A análise institucional*. Vozes, Petrópolis, 1995.

LUCIO, R. *Políticas de posgrado em América Latina*. In: Kent, R. *Los temas críticos de la educación superior em America Latina*, v. 2, pp. 165-214, 1997.

LUCKESI, C. et Alii. *Fazer Universidade; uma proposta metodológica*. Cortez, 2. ed., São Paulo, 1995.

LYNTON, E. *As universidades de hoje: Uma Crise de Objetivos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 64, n. 147, p. 77-88, maio/ago., 1983.

LYNTON, E.A.& ELMAN, S.E. *New priorities for the university*. Jossey-Bass, San Francisco, Cal., 1987.

MAASSEN, P.A.M. *Quality in european higher education: recent trends and their historical roots*. In: *European Journal Education*, v. 32, n. 2, pp. 111-127, 1997.

MACHADO, J.N. *Avaliação Educacional: das técnicas aos valores*. Instituto de Estudos Avançados, Coleção Documentos, Série Educação e Cidadania, São Paulo, 1993.

MAGGIE, Y. *Graduação e pós-graduação em ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas*. In: CAPES, *Discussão da pós-graduação brasileira*, pp. 19-28. Brasília, 1996.

- MANCIBO, D. *Autonomia Universitária: reformas propostas e resistência cultural*. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, SÃO PAULO, v., n.15, p.51-59, Fevereiro 1998.
- MANILLA, J. *Reflexiones en torno a la calidad de la educación*. In: ANUIES. V. XVIII, n. 4 (72), oct.-nov., 1989.
- MANSETTO, M.T. *Avaliação Institucional: definições e posicionamentos*. In: *Estudos em Avaliação Institucional*. In: Fundação Carlos Chagas. V.1 (9-12), São Paulo, 1992.
- MARQUES, M.A.B. et KEIM, E. J. *Avaliação Institucional na Universidade São Francisco*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.
- MARQUES, M.O. *Universidade emergente; o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS) de 1957 a 1983*. FIDENE, Ijuí, RS, 1984.
- MARTINS, C.B. (Org.). *Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1989.
- MARTINS, C.B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. Ed. Cortez, São Paulo, 1988.
- MARTINS, C.B. *O ensino superior privado no Distrito Federal (1973-1993)*. Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu-MG, 1995.
- MARTINS, C.B. *Caminhos e descaminhos das universidades federais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nr. 23, p.48-55. (10), São Paulo, 1993.
- MARTINS, C.B. *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Tempo Social, nr. 39, 58-84. (10), São Paulo, 1998.
- MARTINS, R.C.R. *A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90*. In: *Educação Brasileira*, v. 13, pp. 93-119, 1991.
- MARTINS, R.C.R. et MARTINS, C. B. *Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação: uma avaliação preliminar*. CRUB, Brasília, 1998.
- MARTINS, R.C.R. *A Capacitação de Docentes no Sistema Universitário Brasileiro - Políticas, Estratégias, Problemas e Resultados Estudos e Debates*, Brasília, v.19, n.19, p.83-111, 1997.
- MAZZILI, S. *Notas sobre Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão*. Universidade e Sociedade, SÃO PAULO, ANO VI, n.11, p.4-10, Junho 1996.
- MAZZONI, J.R. *Universidade Brasileira: O primeiro ciclo em questão*. Bauru: EDUSC, 2001. 190 p : il. (Cadernos de Divulgação Cultural, 75).BBE.
- McMURRIN, S.M. *The antinomies of higher education*. In: Frankena, W. K. *The philosophy and future of graduate education*. pp. 110-140, 1980.
- MELLANDER, G.A. et ROBERTSON, B. *Tradition and transformation: academic roots and the community college future*. In: Dziech, B. W. & Vilter, W. R. *Prisoners of elitism*, pp. 9-22, 1992.
- MENDES, C. et CASTRO, C.M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. ABM, Brasília, 1984.

- MENDES, S.F.M. *Novos olhares sobre a gestão de ensino superior: subsídios à revitalização do projeto político-educacional do Centro de Ensino Superior do Pará*. Dissertação de Mestrado, UNAMA, Belém, 1997.
- MENEGHINI, R. *A Avaliação da Universidade Através dos Departamentos*. In: *Avaliação e Ensino*. USP, Série Doc. Especiais, Nº 04, São Paulo, 1992.
- MEZAMO, J.C. *A Qualidade e os Novos Paradigmas do Ensino*. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de Qualidade do Ensino Superior*. IBRAQS, São Paulo, mar./abr., 1994.
- MIRANDA, M.G. de. *Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina*. In: *Cadernos de Pesquisa*. N. 100, pp 37-48, Brasil, 1997.
- MORAES, I.N. *Perfil da universidade*. Ed.USP, São Paulo, 1986.
- MOREIRA, D.A. *Produtividade, custos e qualidade do ensino na universidade pública*. In: *Avaliação e Ensino*. USP, Série Doc. Especiais, n. 4, São Paulo, 1992.
- MORETTI, M.T. *Avaliação na Universidade de Santa Catarina*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.
- MOROSINI, M.C. (Ed.). *Universidade no Mercosul*. Cortez Ed., São Paulo, 1994.
- MÜLLER-BÖLING, D. et al (Ed.). *University in transition; research mission, interdisciplinarity, governance*. Bertelsman Foundation Publ., Gütersloh, 1998.
- MOROSINI, M.C. & Leite, D. *Avaliação institucional como um organizador qualificado; na prática, é possível repensar a universidade?*. In: Sguissardi, V. *Avaliação universitária em questão*, p.123-148. (10)
- MOROSINI, M.D, 1997, *Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento*. In: Leite, D. & Morosini, M. *Universidade futurante*, p. 95-123. (2)
- National Academy Sciences. *Reshaping the graduate education of scientists and engineers*. Washington, D.C., 1995.
- NAGAMINE, J.M. *Universidade e Compromisso Social: A Experiência da Reforma da PUC de São Paulo*. EDUC, 172p. São Paulo, 1997.
- NEILSON, W.A. & Gaffield, C. *Universities in crisis: a mediaeval institution in the twenty-first century*. Institute Research Public Policy, Halifax, 1986.
- NEVES, A.A.B. *Autonomia e Reforma do Ensino Superior no Brasil*. Educação Brasileira, V.16 Nº.33 (2. sem. 1994) p.79-91, Brasília.
- NEVES, C.B.N, *Ensino superior privado no Rio Grande do Sul, A experiência das universidades comunitárias*. Documento de Trabalho, NUPES/USP, 6/95, São Paulo, 1995.
- NEVES, C.B. *Ensino superior privado no Rio Grande do Sul; a experiência das universidades comunitárias*. Documento de trabalho, NUPES 6/95, Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1995.
- NEVO, D. *Combining Internal and External Evaluation: A Case for School-Based Evaluation*. In: *Studies in Educational Evaluation*. Pergamon Press, Great Britain, 1994.

- NOBLE, D.F. *Digital diploma mills: the automation of higher education*. National Coalition for Universities in the Public Interest, 1997.
- NOÉ, A. *Globalização, Revolução Científico-Técnica e a Universidade*. Revista Avaliação, Campinas, SP, v.2, n.2(4), p.31-36, junho 1997.
- NOVA, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Dom Quixote, Lisboa, 1995.
- NUNES, B.F. *Políticas e estratégias de capacitação do corpo docente*. CRUB, Brasília, 1998.
- NYQUIST, J.D. & WULFF, D.H. *Working effectively with graduate assistants*. SAGE Publ., London, 1996.
- OECD. *Continuing professional educational of highly-qualified personnel*. OECD, Paris, 1995.
- OECD. *Universities under scrutiny*. OECD, Paris, 1987.
- OHAYON, P. *A guide to a project completion report*. VI Seminário de Avaliação em Ciência e Tecnologia, USP/IA-FEA, São Paulo, 1992.
- OHAYON, P. *Bateria de Perguntas*. VI Seminário de Avaliação em Ciência e tecnologia, USP/IA-FEA, São Paulo, 1992.
- OLIVEIRA, J.B. *A crise nas universidades estaduais; modelo superado*. In: *Folha de São Paulo*, 15 Junho, Opinião, 1998.
- OLIVEIRA, J.B. *A expansão do ensino superior*. In: *Estudos*, n. 18, pp. 29-36, 1997.
- OLIVEIRA, J.B. *Ensino Superior e o Desafio da Globalização*. ESTUDOS, Brasília, v. Ano 14, n.16, p.29 - 37, novembro 1996.
- OLIVEIRA, J.B. *Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1984.
- OLIVEIRA, R & SCHIMIDT, B.V. *A Autonomia Universitária Condições e Desafios*. Universidade e Sociedade, Goiânia-Go, v., n.19, p.7-14, 1999.
- OLIVEN, A.C. *Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira*. In: MARTINS, C. B. *Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas*. pp. 49-66, 1989.
- OLIVEN, A.C. *A paroquialização do ensino superior; classe média e sistema educacional no Brasil*. Ed.Vozes, Petrópolis, RJ, 1990.
- ORLANS, H. *Private accreditation and public eligibility*. Lexington Books, London., 1975.
- PAIVA, V. *Educação e mundo do trabalho: nota sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Contemporaneidade e educação, ano III, nr. 4, Rio de Janeiro, R. J. (12), 1998.
- PAIVA, V. *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*. Educação e Sociedade, nr. 45, p. 309-326, (12), São Paulo, 1993.

- PALLADINI, E. *Controle de Qualidade; uma abordagem abrangente*. Atlas, São Paulo, 1990.
- PALMER, J.C. *Faculty professionalism reconsidered*. In: KROLL, K. *Maintaining faculty excellence*, pp. 29-38, Boston, 1992.
- PALMER, J.C. *Nurturing scholarship at community college*. In: VAUGHAN, G.B. & Palmer, J.C. *Enhancing teaching and administration through scholarship*, pp. 69-77, Boston, 1991.
- PAOLI, N. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. In: MARTINS, C.B. *Ensino superior brasileiro; tendências e perspectivas*, pp. 83-112, São Paulo, 1989.
- PAPADOPOULOS, G. *Looking ahead: an educational policy agenda for the 21st century*. In: *European J. Educ.*, v. 30, n. 4, pp. 493-503, 1995.
- PARSON, M.H. *Quo vadis: Staffing the people's college 2000*. In: KROLL, K. *Maintaining faculty excellence*, pp. 3-9, 1992.
- PASSMORE, J. *The philosophy of graduate education*. In: FRANKENA, W.K. *The philosophy and future of graduate education*, pp. 40-63, 1980.
- PATEL, C.K.N. *Reinventing the research university*. Proc.Symposium, UCLA, 1995.
- PATTERSON, W. *Analysing policies and procedures for graduate certificate programs*. Council Graduate Studies, Washington, D.C., 1999.
- PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications, Newbury Park, 1990.
- PAVANI, J. & POZENATO, J.C. *A universidade em debate*. Universidade Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 1980.
- PEIXOTO, M.C.L. *Relações de poder na universidade pública brasileira*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vv.78, Nº.188/189/190, p.195-215, jan./dez. Brasília, 1997.
- PEIXOTO, M.C.L. *Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.41, p.126-40, abr. 1992.
- PINHEIRO, L.H. *Os Impasses da Universidade Brasileira*. *Revista Caminhos*, Nº. 13, p. 07-35, out. Belo Horizonte, 1996.
- PATRICK, W.J. & STANLEY, E.C. *Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education*. In: *Research Higher Education*, v. 39, n. 1, pp. 19-41, 1998.
- PELCZAR, M.J. *Recent developments in graduate programs; new opportunities in graduate programs; new opportunities through versatility: broadening the mold*. Council Graduate Studies, Washington, D.C., 1982.
- PELCZAR, M.J. *The self-assessment of doctoral and master's degree programs (background to the development of instruments)*. ASEE Annual Conference Proc., pp. 711-714, 1982.

- PENNAFIRME, T. *Avaliação: Tendências e tendicosidades*. Publicação da Fundação CESGRANRIO, n. 15, pp. 5-12, Rio de Janeiro, 1994.
- PENTEADO, J.R.W. *Ensino superior particular: comunicação com a sociedade brasileira*. In: *Estudos*, n. 18, pp. 123-129, 1997.
- PEREIRA, R.B. *Avaliação e pesquisa: um mesmo estatuto epistemológico em perspectiva interdisciplinar*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.
- PERKINS, J.R. *Scholarship and the academic dean*. In: VAUGHAN, G. B. & PALMER, J. C. *Enhancing teaching and administration through scholarship*, pp. 49-57, 1991.
- PINHEIRO, M.F.S. *Nova ou velha reforma do ensino superior?*. In: MARTINS, C. B. *Ensino superior no Brasil; transformações e perspectivas*, pp. 137-156, 1989.
- PINTO, A.V. *A questão da universidade*. Ed.Cortez, São Paulo, 1986.
- PORTER, L *Degrees for sale*. Arco Publ., New York, 1972.
- PRATES, M. *Pós-graduação, oportunidade de renovação*. In: *Gazeta Mercantil*, 20 janeiro, 1997.
- PRATES, M. *Pós-graduação, oportunidade de renovação*. In: *Gazeta Mercantil*, 20 Janeiro, 1997.
- PRUITT-LOGAN, A.S. & ISAAC, P.D. *Student services for changing graduate student population*. Jossey-Bass, San Francisco, Cal.,1998.
- PUSIC, E. *Past, present and future of graduate education*. In: FRANKENA, W. K. *The philosophy and future of graduate education*, pp. 129-144, 1980.
- PYESON, L. *Teaching and research in the university*. Publ.Graduate School, Univ. Southwestern Louisiana, 1996.
- RANIERI, N.B. *A Autonomia das Universidades Públicas e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20/12/96)*. Ensaio, V.05, Nº.14, p.37-48, Jan./Abr. Rio de Janeiro, 1997.
- RAUCH, N. *Avaliação do Ensino Superior*. In: CRUB, *Educação Brasileira*. 11(22): pp. 127-127, 1o semestre, Brasília, 1989.
- REQUENA, A.T. *La Evaluación de Instituciones Educativas: el análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, Granada, 1995.
- RISTOFF, D. *Avaliação na Universidade Federal De Santa Catarina: Uma Proposta De Metodologia*. In: *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano 1, n. 1, Brasil, Julho, 1996.
- ROCHA, I. *Inovação tecnológica*. In: *Curso de Especialização em Gestão da Cooperação Internacional em Ciência e Tecnologia*. UnB, Brasília, 1993.
- ROWLAND, S. *Relationship between teaching and research*. In: *Teaching Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 8-18, 1996.

ROWLAND, S. & BARTON, L. *Making things difficult: developing a research approach to teaching in higher education*. In: *Studies Higher Education*, v. 19, n. 3, pp. 367-374, 1994.

RIBEIRO, M.G.M. *Educação Superior Brasileira: Reforma e Diversificação Institucional*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002. 210 p.

SAMPAIO, H. *Heterogeneidade e qualidade: desafios para o ensino superior privado*. In: *Estudos*, Ano 17, n. 24, pp. 11-44, 1999.

SAMPAIO, H. *Estabelecimentos de ensino superior privados: a heterogeneidade e a qualidade*. Documento de trabalho, NUPES/USP, 1998.

SAMPAIO, H. *O ensino superior privado: tendências da última década*. Documento de trabalho, n.6/98, NUPES/USP, 1998.

SAMPAIO, H. *Setor privado de ensino superior no Brasil; considerações fora do script*. Documento de trabalho, NUPES/USP, 1998.

SAMPAIO, H. *O ensino superior privado: tendências da última década*. Documento de Trabalho, NUPES/USP, 6/98, São Paulo, SP, 1998.

SAMPAIO, H. *Estabelecimentos de ensino superior privados: a heterogeneidade e a qualidade*. Documento de Trabalho, NUPES/USP, 8/98, São Paulo, 1998.

SAMPAIO, H. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. INEP, Brasília, 2000.

SAMPAIO, H, BALBACHEVSKY, E, et PENALOSA, V. *As universidades estaduais no Brasil: características institucionais*. Documento de Trabalho NUPES/USP, 4/98, São Paulo, 1998.

SANTOS FILHO, J.C. dos. *A interdisciplinaridade na universidade*. Educação Brasileira, , v.14, n.28, p. 59-80, jul./dez. Brasília, 1992.

SANTOS, J.C. et GAMBOA, S.S. *Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade*. Cortez, São Paulo, 1995.

SANTOS FILHO, J.C. *Especificidade da Universidade: Implicações para a Avaliação Institucional*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.

SARMENTO, D.C. *A Universidade em questão*. In: *Educação Brasileira*. Porto Alegre, 1991.

SAUL, A.M. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez, 2ª ed. São Paulo, 1998.

SAVIANI, D. *Tendências Pedagógicas Contemporâneas*. Cortez, São Paulo, 1986.

SCHNEIDER, I.A. *Metodologia, Método, Técnica, Modelo, Paradigma: um problema de definição*. COMUNICARTE, Instituto de Arte e Comunicações, PUCAMP, Campinas, 1989.

- SCHWARTZMAN, J. *Políticas de ensino superior na década de 90*. Documento de Trabalho, NUPES/USP, 2/96, São Paulo, 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *A revolução silenciosa do ensino superior*. In: DURHAM, E.R. et SAMPAIO, H. *O ensino superior em transformação*. p. 13-30. São Paulo, 1998.
- SCHWARTZMAN, S. *Ciência e tecnologia no Brasil: a capacitação brasileira para a pesquisa científica e tecnológica*. FGV, Rio Janeiro, 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *Ciência e tecnologia no Brasil: política industrial, mercado de trabalho e instituições de apoio*. FGV, Rio Janeiro, 1995.
- SCHWARTZMAN, S. *Educação superior e pesquisa científica para o século XXI*, Universidade Brasília, Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior, nr. 2, Brasília, 1998.
- SCHWARTZMAN, S. *Ensino público e ensino privado: convergências e divergências*. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*, pp. 293-301, 1984.
- SCHWARTZMAN, S. *Las universidades latinoamericanas em contexto*. In: MALO, S. et MORLEY, S. *La educación superior em America*. pp. 67-27, Banco Interamericano Desarrollo, Washington, D.C., 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *O futuro da educação superior no Brasil*. In: PAIVA, V. et WARDE, MJ. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. p. 143-179, São Paulo, 1994.
- SCHWARTZMAN, S. *Pesquisa universitária em questão*. Ed. UNICAMP, Campinas, SP, 1986.
- SCHWARTZMAN, S. *Science and technology in Brazil: a new policy for a global world*. FGV, Rio Janeiro, 1995.
- SEGENREICH, S.C.D. *Novos Modelos de Organização: Um Desafio à Identidade da Universidade neste Final de Milênio*. RBPAAE, Porto Alegre, v.15, n.1, p.25-36, jan/jun 1999.
- SELDEN, W.K. *Accreditation; a struggle over standards in higher education*. Harper Brothers, New York, 1960.
- SENTA, T.D. *A expansão do ensino superior privado: solução ou problema? Expansão do ensino superior em tempo de retração econômica*. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. pp. 157-162, 1984.
- SERPA, L.F.P. *Uma Política de Ensino Superior*. Estudos e Debates, V.3., Nº.20, p.11-28, Brasília, 1999.
- SGUISSARDI, V. & SILVA, J. R. *As novas faces do ensino superior privado*. UNIMEP, mimeo, 1994.
- SGUISSARDI, V. (Org.), *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 1997.
- SGUISSARDI, V. *Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil*. Caminhos, Nº.13, p. 37- 47, out. Belo Horizonte, 1996.

SGUISSARDI, V. O. *Serão as mudanças na educação superior britânica 'modelo' para o Brasil?* CIPEDDES (Separata da revista AVALIAÇÃO) - v. 4, n. 3 (13), set. 1999), Campinas, SP, v.-, n.2 (6), p.15-27, Setembro 1999.

SHILS, E. *The calling of the education; the academic ethic and other essay on higher education*. The University of Chicago Press, Chicago, 1997.

SHIROMA, E.O. *A política da diversidade no ensino superior*. CIPEDDES (Separata da revista AVALIAÇÃO - v. 5, n. 4 (18), dez. 2000), V.1, Nº.3, p.13-19, Campinas, SP, 2000.

SILVA, C.J. Alternativas para uma Universidade mais Democrática. Caminhos, Nº.7, p. 37-46, Belo Horizonte, jun.1993.

SILVA, J.R. *Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo*. In: CATANI, A. *Universidade na América Latina*. pp. 11-33, 1996.

SILVA JR., J.R et SGUISSARDI, V. O Público e o Privado na Educação Superior no Brasil dos Anos Noventa: A Última Refroma do Século. Cadernos IFAN, Bragança Paulista: n. 23, p. 61-98, 1999.

SILVIO, J. *Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior*. In: *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. UNESCO/CRESALC, Caracas, 1992.

SILVA, S.P. *Expansão do ensino superior no Brasil e na América Latina: uma comparação*. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. pp. 163-170, 1984 .

SLEUTJES, M.H.C, et OLIVEIRA, F.B. *A crise e a busca de autonomia nas universidades federais brasileiras*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.29-46, mai/jun 1998.

SKEFF, A.M.F. *Universidade: a Pesquisa como Ideologia*. Educação & Sociedade, Nº.10, p.55-61, São Paulo, set. 1981.

SLEUTJES, M.H.C. *Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.33, n.3, p.99-138, mai/jun 1999.

SMITH, B. L. R. *The accountability of science*. In: *Minerva*, v. 34, n. 1, pp. 45-56, 1996.

SOBRAL, F.A. *Para onde vai a pós-graduação brasileira?*. In: SOBRAL, F.; MACIEL, M. L. & TRIGUEIRO, M. G. S. *A alavanca de Arquimedes; ciência e tecnologia na virada do século*. Paralelo 15, Brasília, 1997.

SOBRAL, F.A. da F. & TRIGUEIRO, M.G.S. *Limites e potencialidades da base técnico-científica nacional*. In: FERNANDES, A.M. & SOBRAL, F. (orgs.). *Colapso da ciência & tecnologia no Brasil*. Relume Dumará, Rio, 1994.

SOBRAL, F.A.F. *O ensino superior e a pesquisa científica e tecnológica*. In: MARTINS, C. M. *Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas*. p. 67-81, 1989.

SOBRINHO, J. (org.). *Avaliação Institucional da UNICAMP: Processo, Discussão e Resultados*. UNICAMP, Campinas, 1994.

SOBRINHO, J. *Avaliação Institucional : Marco Teórico e Campo Político*. Rev. Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Ano 1, n. 1, Brasil, 1996.

SOBRINHO, J. *Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases*. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. N. 2, São Paulo, 1996.

SOBRINHO, J. *Avaliação: da racionalidade técnica e complexidade dialógica*. UNICAMP/Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

SOTO-RODRIGUEZ, M. *The Evaluation of Institutional Impact: The Case of CPEIP in Chile*. Studies in Educational Evaluation. V. 13, Great Britain, 1987.

SOUZA, P.R. *Ensino Superior: Completando a Reforma*. Revista Questão, V.1, Nº.5, p. 46, Brasília, 1998.

SOUZA, R.T. *A Universidade, a forma e o conteúdo*. Momento, V.8 p.109-120, Rio Grande do Sul, 1995.

SOUZA, C.P. de. Et alii. *Avaliação do Docente: Descrição do Modelo Qualitativo*. PUC, São Paulo, 1994.

SPAGNOLO, F. *Adaptação do ensino superior a novos perfis de aluno e ao mercado de trabalho*. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. pp. 117-128, 1984.

SPAGNOLO, F. *Aumentam os Cursos A e B: Consolidação da Pós-Graduação ou Afrouxamento da Avaliação?* O Futuro da Avaliação da CAPES. INFOCAPES, Brasília, v.3, n.1-2, p.8-15, jan/jun 1995.

STEFAN, H.D. *Globalización y Educación en America Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana (manuscrito), Mexico, 1995.

STUFFLEBEAM, D. *Alternativas em Avaliação Educacional; um guia de auto-ensino para educadores*. In: SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D. *Avaliação Educacional (II) - Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*. Vozes, Petrópolis, 1978.

THAYER, W. *La Crisis no moderna de la Universidad moderna*. Edit. Quarto Próprio, Santiago de Chile, 1996.

THE ECONOMIST. *The knowledge factory; a survey of universities*. 1997.

THIERRY, R.L. *Impacto de la Planeación en el desarrollo de la educación superior*. Cuadernos de planeación universitaria. UNAMA, Mexico, 1991.

TIERNEY, W.C. *Culture and ideology in higher education*. Praeger, New York, 1991

TIRAMONTI, G. *O Cenário político e educacional dos anos 90: A nova Fragmentação*. In: Cad. Pesq. N °100, pp.79-91, 1997.

TOBIAS, S. *Revitalizing undergraduate science; why some things work and most dont*. Research Corporation, Tucson, 1992.

TORRES, C.A. *Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILIP. (org.). *Pedagogia da exclusão; Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Ed Vozes, Petrópolis, 1995.

TRAMONTIN, R. *A expansão do ensino superior*. Estudos/ABMES, n. 18, pp. 37-54, 1997.

TRAMONTIN, R. et Braga, R. *Perfil, qualidade e inovação; o ensino particular no Brasil: traços de um perfil*. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. pp. 19-50, 1984.

TRAMONTIN, R. et Braga, R. *As universidades comunitárias: um modelo alternativo*. IPEA, Ed.Loyola, São Paulo, 1988.

TRAMONTIN, R. *Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta*. Tese de doutorado, Universidade Santiago de Compostela, 1997.

TRIGUEIRO, M.G.S. *A avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras*. In: CRUB, *Estudos e Debates*. N. 20, 1999.

TRIGUEIRO, M.G.S. *Experiência em Avaliação Institucional da Universidade de Brasília*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.

TRIGUEIRO, M.G.S. *O modelo CIPP para a Avaliação Institucional da Universidade de Brasília*. In: *Anais do I Seminário Brasileiro sobre a Avaliação Institucional*. Campinas, UNICAMP, 1995.

TRIGUEIRO, M.G.S. *O ensino superior privado no Brasil*, Ed. Paralelo, Brasília, 2000.

TRIGUEIRO, M.G.S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Ed. Universidade Brasília, Brasília, 1999.

TRINDADE, H. *As universidades frente à estratégia do governo*. In; TRINDADE, H., *Universidade em ruínas na república dos professores*, p. 27-37. (6), São Paulo 1999.

TRINDADE, H. *O Novo Contexto da Avaliação Institucional nas Universidades Federais*. In: *Rev. Pró-Posições*. Ed. Unicamp, Campinas, 1995.

TRINDADE, H. *Reinventar a universidade: por uma nova reforma universitária*. In; MOHRY, L, *Brasil em questão*. A universidade e a eleição presidencial, p, 459-474, Brasília, 2002.

TRINDADE, H. *Universidade, ciência e Estado às vésperas do novo milênio*. In; FRANCO, M.E. et DAL PAI. *Universidade, pesquisa e inovação*. p. 49-56. São Paulo, 1997.

TRINDADE, H. *Universidades federais: modelo superado?* In: *Folha de São Paulo*, 1998.

TROW, M. & NYBORN, T. *University and society; essays on the social role of research and higher education*. Jessica Kingsley Publ., London, 1991.

TSUNODA, J.S. *Expertise and values: how relevant is preservice training?* In: KROLL, K. *Maintaining faculty excellence*. pp. 11-20, 1992.

TÜNNERMANN, C. *Una nueva visión de la educación superior; In: Educación Superior y Sociedad*. In: CRESALC. V. 6, n. 1, pp. 123-136, Caracas, 1995.

UFSC. *Liderança e administração na universidade*. UFSC/OEA, Florianópolis, SC, 1986.

UFSC. *Temas de administração universitária*. Florianópolis, SC, 1991.

ULHOA, J.P. *A propósito da avaliação da educação superior*. In: CRUB: *Estudos e Debates*. N. 14, pp. 47-56, Brasília, 1988.

UNAERP. *Avaliação do Ensino Superior*. Revista Educação Brasileira. 1(22) : pp. 311- 320, 1o sem., Brasil, 1989.

UNESCO. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. CRESALC, Caracas, 1995.

UNESCO/CRESALC. *Informe Final y Plan de Acción de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, UNESCO/CRESALC/MES, 1996.

VAHL, T.R. *A privatização do ensino superior no Brasil; causas e conseqüências*. Ed. UFSC, Florianópolis, 1980.

VAHL, T.R. *O acesso ao ensino superior no Brasil*. Ed. UFSC, Florianópolis, 1980.

VELHO, L. *Como Medir a Ciências?* Revista Brasileira de Tecnologia. 16(1):35-41, Brasília, 1985.

VESSURI, H. *Higher education, science and engineering in late 20th century Latin America: needs and opportunities for cooperation*. European J. Education, v. 28, n. 1, pp. 49-59, 1993.

VIANA, H.M. *Medida de qualidade em educação: apresentação de um modelo*. Avaliação educacional. N. 2, pp. 99-104, jul.-dez., São Paulo, 1990.

VIEIRA, J.T. "Evasão: Dilemas e Perspectivas - Universidades Públicas do Estado de São Paulo". In: *Anais do VI Fórum de Pró Reitores de Graduação*. Serra Negra, 1995.

VIEIRA, S.L. *O discurso da reforma universitária*. Ed. UFCE, Fortaleza, 1997.

VIEIRA, S.L. *A quem serve a Universidade?* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 58, p. 82-88, ago. 1986.

WARREN, I. S. *Novos atores e práticas políticas ambientalistas na era da globalização*. In: *Sociedade e Estado*. Relume Dumará/Departamento de Sociologia da UnB, volume XI, n. 1, pp. 139-148, Brasília, 1996.

WEBER, S. *Democratização e descentralização: políticas e práticas*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v.9, n.2, p.9-25, jul./dez. 1993.

WEBER, S. *Políticas do Ensino Superior: Perspectivas para a próxima década*. CIPEDES, Nº. 6(1), p. 15-19, Porto Alegre, 2000.

WEISS, C. *Investigación Evaluativa*. Trillas, México, 1983.

WERGIN, J. *The Evaluation of Organisational Policy Making: A Political Model*. Review of Educational Research. Winter, U.S.A, 1976.

WILSON, E. O. *Consilience; the unity of knowledge*. Knopf, New York, 1998.

WRIGHT, J. & JOHNSON, B. *Avaliação de Instituições de P&D; Tópicos e Metodologia*. In: *Anais do XVII Simpósio Nacional de Gestão da Inovação Tecnológica*. São Paulo, 1992.

YOUNG, K.E., CHAMBERS, C.M. et KELLS, H.R. *Understanding accreditation*. Jossey-Bass, San Francisco, Cal., 1983.

ZAINKO, M. *O projeto institucional da universidade das idéias e a qualidade do ensino: a questão do professor*. Estudos/ABMES, n. 18, pp. 69-75, 1997.

ZUCCO, C. *Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional*. CAPES/Discussão da pós-graduação brasileira, p.79-90, Brasília, 1996.

ZUÑIGA, L. *Evaluacion de Programas y Proyetos Educativos*. CREFAL, México, 1985.

ANEXO 1: MODELO DO FICHAMENTO

1. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:
2. COMENTÁRIOS GERAIS:
3. ANÁLISE DO CONTEÚDO:
 - 3.1-CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO DA REFORMA
 - 3.1.1 Conceituação geral
 - 3.1.2 Classificação do pensamento por linha ideológica
 - 3.2-ORGANIZAÇÃO DOS SABERES
 - 3.2.1 Estrutura organizacional do conhecimento
 - 3.2.2 concepção da relação Ensino Pesquisa e Extensão
 - 3.2.3 Articulação entre a tríade anterior
 - 3.2.4 Interdisciplinaridade
 - 3.2.5 Divisão interna na universidade (Departamentos, Institutos, Centros)
 - 3.3-RELAÇÃO ENTRE GLOBALIZAÇÃO E SISTEMAS LOCAIS DE ENSINO SUPERIOR
 - 3.3.1 Intercâmbio
 - 3.3.2 Massificação versus qualidade
 - 3.3.3 Novos perfis profissionais
 - 3.3.4 Autonomia versus dependência
 - 3.3.5 Mercantilização versus educação como direito
 - 3.4-UNIVERSIDADE E SOCIEDADE
 - 3.4.1 Avaliação
 - 3.4.2 Comprometimento Social
 - 3.4.3 *Accountability*
 - 3.4.4 Papel da universidade no novo contexto
 - 3.4.5 Capacitação continuada

**ANEXO 2: QUADRO DE FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES DOS
AUTORES COM PELO MENOS DUAS CITAÇÕES**

AUTORES CITADOS	FREQUÊNCIAS DE CITAÇÃO
SCHWARTZMAN, S.	46
CUNHA, L. A.	45
DURHAM, E.R.	43
CASTRO, C.M	21
FÁVERO, M. L.A	17
SGUISSARD, V.	16
SAVIANI, D.	16
MARTINS, C.B.	14
DIAS SOBRINHO, J.	13
COELHO, ILDEU M.	13
SAMPAIO, H.	11
PEREIRA, L C. B.	11
BRAGA, R.	10
FERNANDES, F.	10
CHAUÍ, MARILENA.	9
CURY, C.R.	9
OLIVEIRA, L.B.	9
CATANI, D. B., MI	8
FERNANDES, A.M	8
FRANCO, M. E. D.	8
SILVA JR, J. R.	8
TEIXEIRA, A.	8
TRAMONTIN, R.	8
TRINDADE, H.	8
VIEIRA, S. L	8
BALBACHEVSKY, E.	8
BOTOMÉ, S. P.	7
CARDOSO, M. L. P	7
KERR, C	7
KLEIN, L	7
LEITE, D.	7
LEVY, D.C.	7
RISTOFF, D. I.	7
SOUZA, E. M.	7
ANDES	6
ATCON, R. P.	6
BIRD/BANCO MUNDIA	6
CLARK, B. C.	6
LATOUR, B. & WOOL	6
MARQUES, M. A. B.	6

PAOLI, N. J.	6
PINTO, A. V.	6
RANIERI, N. B.	6
RIBEIRO, DARCY.	6
SOBRAL, F. A	6
TRIGUEIRO, M. G.	6
ANDIFES	5
AZEVEDO, F. A.	5
BANCO MUNDIAL	5
BELLONI, I.	5
BOURDIEU, P.	5
BRENNAN, J., DE V	5
DEMO, PEDRO.	5
FREIRE, P.	5
FRIGOTTO, G.	5
GARCIA, G. C	5
GENTILLI, P.	5
OECD	5
OLIVEN, A. C.	5
RIBEIRO, S. C.	5
SANTOS, B. S	5
ARES PONS, J.	4
ATKINSON, R. C. &	4
BRASIL MEC	4
BRUNNER, J. J. E	4
CARDOSO, F. H.	4
CARDOSO, I. A. R.	4
CHAGAS, W. A.	4
FREITAG, B.	4
GIANOTTI, J. A.	4
GRANGER, A.; GRIE	4
HAWORTH, J. G. &	4
IANNI, O.	4
JORNAL DO BRASIL.	4
KNORR-CETINA, K	4
MARTINS, R. C. R.	4
MEC/INEP	4
MIRANDA, G. V.	4
MORAES, R. C. C.	4
MOROSINI, M. C.,	4
NEVES, C. B.	4
OHAYON, P	4
PALMER, J. C.	4
PELCZAR, M. J.	4
PRATES, M	4

ROWLAND, S	4
SAUL, A.. M.	4
SEVERINO, A. J.	4
SILVA, T. T.	4
SOUZA, P. R.	4
TRIGUEIRO, M, D.	4
UFSC.	4
UNESCO/CRESALC	4
VAHL, T. R	4
ABREU, M. C. T. A	3
ARAGÃO, R. M.	3
BEN-DAVID, J.	3
BUARQUE, C.	3
FREITAS, L. C.	3
GRAMSCI, A.	3
GUIMARÃES, E. A	3
LEITE LOPES, J.	3
MACHADO, J. N	3
MEC	3
MEC/CAPES	3
MORAES, I. N.	3
NUNES, E.	3
PAIM, A.	3
PAIN, S.	3
PAVIANI, J., POZE	3
PENNAFIRME, T	3
ROCHA, I.	3
SPAGNOLO, F.	3
TAVARES, J. N.	3
TROW, M. & NYBORN	3
TÜNNERMANN, C	3
VESSURI, H. M. C.	3
ALFRED, R. L. & L	2
ALMEIDA, A. J. M	2
ALMEIDA, H. T	2
ALMEIDA, J. G., F	2
ALTHUSSER, L.	2
ALVES, G. L.	2
AMORIM, A	2
AMORIN, A.	2
ANDERSON, M. S	2
ANDREWS, J., GARR	2
ANTUNHA, H. C. G.	2
ARAPIRACA, J. O.	2
ARONOWITZ, S.	2

ARREDONDO, V	2
ASHBY, E	2
ASSOCIAÇÃO BRAS M	2
ASTIN, A. W	2
BACHELARD, G.	2
BALAN, J	2
BALN, J. & FANELL	2
BARCELOS, E.S	2
BARROS, H	2
BECHER, T., HENKE	2
BERCHEM, T	2
BITTENCOURT, R. J	2
BLUME, S. S.	2
BOITES, H.	2
BOTH, I. J	2
BOYER, E. L., ALT	2
BRODY, W. R.	2
BURGESS, R. G.	2
CARMICHAEL, O. C.	2
CARNEGIE COMMISS	2
CARVALHO, A.P. E	2
CAVALCANTI DE BAR	2
CIAEU/PROGRAD	2
CLOSS, D.	2
CONCEIÇÃO, P. & H	2
CONSEJO DE UNIVER	2
CORREIO DA MANHÃ.	2
COWEN, R	2
COX, C.	2
CUNHA, R. L.	2
DAHVENDORF, R.	2
DANDURAND, P. & O	2
DAVYT, A. & FIGUE	2
DREIFUSS, R. A.	2
FERREIRA, A. S.	2
FIGUEIREDO, V. &	2
FIORI, J. L., TAV	2
FONSECA, D. M.	2
FRANKENA, W. K	2
FRAZER, M.	2
GALLI, B	2
GARCIA, R. M	2
GAZZOLA, A. L. A	2
GEIGER, R.	2
GELLERT, C.	2

GERMANO, J. W.	2
GIBBONS, M.; LIMO	2
GOEDEGEBURE, L. E	2
GOLDBERG, S. B.	2
GOMES, C. A.	2
GONZALEZ, L. E. &	2
GRAHAM, P. A., LY	2
GROSS, B. M.	2
GUERRA, M. A. G.	2
GUIMARÃES, J. A	2
GUIMARÃES, N. DA	2
GUIMARÃES, R. & C	2
GUMPORT, P. J	2
HARVEY, D.	2
HERVAL, G	2
HOLDAWAY, E.	2
IIDA, I	2
JACOB, E	2
JACOBS, F. & ALLE	2
JOHNSTON, D	2
JURAN, J. & GRYNNA	2
JURAN, J.; SEDER,	2
JUSTE, R. P. & AR	2
KAWASHIMA, T. & M	2
KEIM, E. J.	2
KENT, R	2
KOURGANOFF, W.	2
KRAMER, S.	2
KRASILCHIK, M	2
KRIEGER, E. M. &	2
LANGENBERG, D.	2
LAPIDUS, J. B. &	2
LECROY, N. A & MC	2
LES BROOK	2
LIMA NETO, N.	2
LIMA, S. M. V. &	2
LOBO E SILVA FILH	2
LOSCO, J. ET AL	2
LOURAU, R	2
LOWI, T. J.	2
LUCIO, R.	2
LUCKESI, C. ET AL	2
LYNTON, E. A.& EL	2
MAASSEN, P. A. M	2
MACEDO, H. M. C.	2

MAGGIE, Y	2
MANILLA, J	2
MANSETTO, M. T	2
MARQUES, M. O	2
MATTOS, P. L.	2
MCMURRIN, S. M	2
MELLANDER, G. A.	2
MELO, M. B. C.	2
MENDES, C. & CAST	2
MENDES, S. F. M.	2
MENEGHINI, R	2
MEZAMO, J. C	2
MIRANDA, M. G	2
MOREIRA, D. A	2
MORETTI, M. T	2
MÜLLER-BÖLING, D.	2
NATIONAL ACADEMY	2
NEILSON, W. A. &	2
NEVO, D	2
NOBLE, D. F	2
NOVA, A	2
NUNES, B. F.	2
NYQUIST, J. D. &	2
ORLANS, H	2
PALLADINI, E	2
PAPADOPOULOS, G.	2
PARSONS, M. H	2
PASSMORE, J.	2
PATEL, C. K. N	2
PATRICK, W. J. &	2
PATTERSON, W	2
PATTON, M. Q.	2
PENTEADO, J. R. W	2
PEREIRA, R. B.	2
PERKINS, J. R.	2
PINHEIRO, M. F. S	2
POPKEWITZ, TH.	2
PORTER, L	2
PRUITT-LOGAN, A.	2
PUSIC, E.	2
PYESON, L.	2
RAUCH, N.	2
REQUENA, A. T	2
REZENDE, R. C. M.	2
RODRIGUES, N.	2

SANTOS , J. C. &	2
SANTOS FILHO, J.	2
SANTOS, R. F.	2
SARMENTO, D. C.	2
SCHNEIDER, I. A	2
SELDEN, W. K	2
SENTA, T. DELLA	2
SHILS, E	2
SILVA, E. O.	2
SILVA, S. P.	2
SILVIO, J.	2
SMITH, B. L. R.	2
SOUZA, C. P. DE.	2
STEFAN, H.D	2
STUFFLEBEAM, D	2
SUCUPIRA, N.	2
THAYER, W	2
THE ECONOMIST	2
THIERRY, R. L.	2
TIERNEY, W. C	2
TIRAMONTI, G.	2
TOBIAS, S.	2
TORRES, C.A	2
TORRES, J. C.	2
TSUNODA, J. S.	2
ULHOA, J. P.	2
UNAERP.	2
VARSAVSKY, O.	2
VELHO, L	2
VIEIRA, J. T	2
WARDE, M. J.	2
WARREN, I. S	2
WEISS, C.	2
WERGIN, J	2
WILSON, E. O.	2
WINKLER, D.	2
WRIGHT, J. & JOHN	2
YOUNG, K. E., CHA	2
ZAINKO, M. A.	2
ZUCCO, C.	2
ZUÑIGA, L.	2
AUTORES COM APENAS 1 CITAÇÃO	270

ANEXO 3: RELAÇÃO DOS AUTORES/OBRAS SELECIONADOS PARA OS FICHAMENTOS

ANDIFES. *Lei Orgânica das Universidades - Proposta de um Anteprojeto de Lei*. Documento oficial publicado na Revista Educação Brasileira, Vol 18, nº 37. Brasília, 1996.

BARRETO, F. C. de Sá & SCHWARTZMAN, J. *Ensino Superior no Brasil: Crescimento e Alternativas*. Educação Brasileira, Brasília, v.21, n.42. p. 11-39, jan/jun.1999

BELLONI, I. *Avaliação da Universidade: Por uma Proposta de Avaliação Conseqüente e Compromissada Política e Cientificamente*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas: v. 3, n. 4, p. 37-50, dez.1998.

BICUDO, M. A. V. *Reestruturação Acadêmica e Desenvolvimento Regional*. Educação Brasileira, Brasília, v.23, n. 46, p. 11-22, jan/jun.2001.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa, Ensino e Extensão: Superando Equívocos em Busca de Perspectivas Para o Acesso ao Conhecimento*. Educação Brasileira, Vol, 19, nº 39. CRUB. Brasília, 1997.

BRAGA, R. *Exame dos instrumentos que Regulam a Expansão do Ensino Superior e a sua Adequação às Necessidades Exigidas pela Moderna Tecnologia*. Educação Brasileira, Brasília: v.13 n.26 (jan./jun.1991) p.53-70.

CARDOSO, M.L.P. *A avaliação da universidade: concepções e perspectivas*. Universidade e Sociedade. N. 1. Brasília, ANDES-SN, 1991, p. 23.

CASTRO, C. M. & LEVY, D. C. *Educação Superior na América Latina e no Caribe: Um Estudo Estratégico*. Revista Educação Brasileira, 19 (39): 109-159, 2. sem. 1997. Tradução de Astrid Masetti Lobo Costa - PUC/MG.

CASTRO, C. M. *Como será o ensino superior no ano 2000?* In: *O Livro da Profecia*. Coleção Senado. Volume I - Brasília, 1997, 155-173.

CASTRO, C. M. *O Ensino Superior no Brasil. Economia & Desenvolvimento*. Rumos: para os novos tempos. V.24 N.165 a 170, out/99 a mar/00, p.16-19.

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. *A Universidade Pública no Brasil: Identidade e Projeto Institucional e m Questão*. In : TRINDADE, H. (org.), *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Editora Vozes, CIPEDS. Porto Alegre, 1999.

CHAUÍ, M. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999, pp C-7.

COELHO, I. M. *Ensino de Graduação: a Lógica de Organização do Currículo*. Educação Brasileira, Vol. 16, nº 33. Brasília, 1994.

COELHO, I.M. *O Ensino de Graduação e Currículo. Pró-Reitoria de Graduação*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, nov. 1994, 26p.

CRUB. *A Autonomia Universitária como principal dimensão da crise institucional da universidade brasileira*. In: *Autonomia da Universidade Brasileira: Vicissitudes e Perspectivas*. Estudos e Debates, 1993.

CRUB. *Posicionamento do CRUB sobre Autonomia Universitária*. Portaria CRUB nº 003/1996. Revista Educação Brasileira. Vol. 18, nº 37. Brasília, 1996.

CUNHA, L. A. *A Universidade Reformanda*. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1988.

CUNHA, L. A. *Ensino Superior e universidade no Brasil*. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CUNHA, L. A. *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisas, n.101, jul.1997a, p.20-49.

CUNHA, L. A. *O Público e o Privado na Educação Brasileira: fronteira em movimento?* In: TRINDADE, H.(org). *Universidade em Ruínas*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *Política para o ensino Superior*. Sociedade e Estado, V.XII, n.1, jan/jun, 57-83, 1997.

CURY, C. R. J. *Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional*. Revista Brasileira de Educação, Nº. 8, p. 72-85, maio/ago, São Paulo, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. *Panorama latino-americano da avaliação institucional*. In: II Encontro Goiano de Avaliação Institucional, Goiânia, 1999, agosto.

DURHAM, E. R. & CUNHA, L. A. *Crise e Reforma do Sistema Universitário*. Novos Estudos, CEBRAP. São Paulo.1996.

DURHAM, E. R. *A Autonomia Universitária*. Revista Educação Brasileira, Ano XI, Nº 23, 1991.

DURHAM, E. R. *A Institucionalização da Avaliação*. In: Durham, E. & Schwartzman, S. (Orgs.). *A avaliação do ensino superior*. Edusp, São Paulo. 1993.

DURHAM, E. R. *As Políticas Recentes para o Ensino Superior na América Latina*. Documento de Trabalho, NUPES, USP, São Paulo, 1997.

DURHAM, E. R. *O Sistema Federal de Ensino Superior: Problemas e Alternativas*. RCBS n.23, ano 8, out/93, 37p.

DURHAM, E. R. *Uma política para o Ensino Superior*. Documento de Trabalho. NUPES, USP. São Paulo,1993.

- FÁVERO, M. L. A. & ALBUQUERQUE, L. *Autonomia universitária no Brasil: Uma utopia?* Education Policy Analysis Archives 7(24): 1-8. 1999.
- FÁVERO, M. L. A. *A Universidade em Questão: Como Recuperar suas Relações Fundamentais*. In: *A Universidade em Questão*. Cortez, p.41-53, São Paulo, 1989.
- FERNANDES, A. M. *Por que não avaliar o sistema de ciência e tecnologia*. In: FERNANDES, A. M. & SOBRAL, F. (Orgs.), *Colapso da ciência & tecnologia no Brasil*. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1994.
- FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* Alfa e Ômega, São Paulo, 1975.
- FRANCO, E. A. *Expansão do Ensino Superior e a Criação de novas Universidades*. Educação Brasileira, V.16 N°. 33 p.229-250, Brasília, 1994.
- FRIGOTTO, G. *Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática*. In: *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. Editora Cortez, cap. IV, 1996, p.135-215
- LEITE, D. *A Avaliação em Prática*. Revista Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior. Julho/1996. Ano I, N° 1. pp 33-41.
- MARTINS, C. B. *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Nesub, 1999.
- MARTINS, C. B. *O Ensino Superior no Brasil. São Paulo em Perspectiva*. 7(1): 50-57, janeiro/março, 1993.
- MEC. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília, Abril de 2000.
- NEVES, A. A. B. *Autonomia e Reforma do Ensino Superior no Brasil*. Educação Brasileira, Brasília, 16(33):79-91, 2.sem.1994.
- OLIVEN, A. C. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1990.
- PAIVA, V. *O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho*. Educação & Sociedade, N°.45, agosto/93, p.309-327.
- PEREIRA, L.C.B. *A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Revista de Cultura Política, n° 45, 1998: 89-95.
- PEREIRA, L.C.B. *A Reforma Gerencial do Estado de 1995*. Revista de Administração Pública n° 34 (4), 2000. pg 55-72..
- PINTO, A. V. *A questão da universidade*. Editora universitária. São Paulo: CORTEZ, 1986. 102 p.

- RANIERI, N. B. S. *Avaliação das Universidades Públicas Estaduais*. In: *Boletim de Direito Administrativo*, Nº 4, ANO17, Abril de 2001.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.
- SAMPAIO, H. *Estabelecimentos de Ensino Superior Privados : a Heterogeneidade e a Qualidade*. Documento de trabalho, NUPES, USP, 1998.
- SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo, Cortez, 1991.
- SCHWARTZMAN, S. *Desempenho e controle na reforma administrativa*. Texto para discussão ENAP, Brasília, setembro de 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *O Contexto Institucional e Político da Avaliação*. In: PAIVA, V. & WARDE, M. J. *Dilemas do ensino Superior na América Latina*. Campinas, Papirus, pp. 143-178.
- SCHWARTZMAN, S. *O Ensino Superior no Brasil: à busca de alternativas*. Preparado para a apresentação no VI Fórum nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos, Rio de Janeiro, maio de 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *O Ensino Superior: a busca de alternativas*. Educação Brasileira (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 18, 37, p. 11-45, julho-dezembro, 1996.
- SEGENREICH, S. C. D. *Novos Modelos de Organização: Um Desafio à Identidade da Universidade Neste Final de Milênio*. RBPAE v.15, n.1, jan/jun.1999, p.25-36.
- SGUISSARDI, V. *Educação Superior: O Banco Mundial Reforma Suas Teses e o Brasil Reformará Sua Política?* Educação Brasileira, Brasília, v.22, n.45, p. 11-53, jul/dez.2000.
- SOBRAL, F. A. *Para onde vai a pós-graduação brasileira?* In: SOBRAL, F; MACIEL, M. L. & TRIGUEIRO, M.G.S., *A Alavanca de Arquimedes: ciência e tecnologia na virada do século*. Brasília: Paralelo 15,1997.
- SOBRINHO, J. D. *Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos*. Revista Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior. Julho/1996. Ano I, Nº 1. pp15-25.
- TRINDADE, H. *A autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambigüidade conceitual*. In: *Universidade em Ruínas na República dos professores*. Vozes, CIPEDES, Porto Alegre, 1999.
- UNESCO. *Documento para Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. UNESCO, 1995.

UNESCO. *Relatório para a Unesco da Comissão Sobre Educação para o Século XXI*. 1998. São Paulo.

VIEIRA, S. L. *O discurso da reforma universitária*. Proed. Fortaleza: Ed. UFCe, 1997.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)