



5. Qualidade e avaliação: Possibilidades do contraditório em uma visão Latino-americana

Quality and evaluation: Possibilities of the contradictory in a Latin American view

Denise Balarine Cavalheiro Leite *  

*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Porto Alegre, Brasil

RESUMO

Este artigo discute a relação qualidade associada à avaliação nas narrativas e discursos de autores latino-americanos sobre o tema. Ao visitar a história da avaliação e o estado da arte neste campo, destaca posições críticas sobre o pressuposto da qualidade associada à avaliação. Analisa as possibilidades do contraditório e descreve modelos de avaliação institucional participativa (AIP), em teoria e práticas, sugerindo a existência de uma contribuição latino-americana aos estudos sobre avaliação. A contribuição latino-americana à avaliação diz respeito a outra qualidade, a qualidade da diferença, que marca o compromisso social de cada instituição nesta parte do mundo.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade; Avaliação Institucional Participativa; América Latina; Brasil

Quality and evaluation: Possibilities of the contradictory in a Latin American view

ABSTRACT

The article discusses the relationship quality associated with evaluation practices in the narratives and discourses of Latin American authors on the subject. By revisiting the history of evaluation and the state of the art in this field, it highlights critical positions on the assumption of quality associated with evaluation. The study analyzes the possibilities of the contradictory and describes models of participatory institutional evaluation (AIP) in theory and practices, suggesting the existence of a Latin American contribution to studies related to evaluation. The Latin American contribution to eval-

uation concerns another quality, the quality of difference, which marks the social commitment of each institution in this part of the world.

Keywords: Evaluation; Quality; Participatory institutional evaluation; Latin America; Brazil

Calidad y evaluación: Posibilidades de lo contradictorio bajo una mirada latinoamericana

RESUMEN

Este artículo analiza la relación de calidad asociada a la evaluación en las narrativas y discursos de autores latinoamericanos relacionados al tema. Al revisar la historia de la evaluación y el estado del arte en este campo, se destacan posiciones críticas sobre el supuesto de calidad asociado a la evaluación. Este estudio analiza las posibilidades de lo contradictorio y describe modelos de evaluación institucional participativa (AIP), en teoría y prácticas, sugiriendo la existencia de un aporte latinoamericano a los estudios sobre evaluación. El aporte latinoamericano a la evaluación concierne a otra cualidad, la calidad de la diferencia, que marca el compromiso social de cada institución en esta parte del mundo.

Palabras clave: Evaluación; calidad; evaluación institucional participativa; Latinoamérica; Brasil

Qualité et évaluation: les possibilités du contradictoire d'un point de vue latino-américain

RÉSUMÉ

Cet article souligne la relation de qualité associée à l'évaluation dans les récits et discours d'auteurs latino-américains sur le sujet. En revisitant l'histoire de l'évaluation et l'état de l'art dans ce domaine, il met en évidence des positions critiques sur l'hypothèse de qualité associée à l'évaluation. Cette étude analyse les possibilités du contradictoire et décrit des modèles d'évaluation institutionnelle participative (AIP), en théorie et en pratique, suggérant l'existence d'une contribution latino-américaine aux études reliés à l'évaluation. La contribution latino-américaine à l'évaluation concerne une autre qualité, la qualité de la différence, qui marque l'engagement social de chaque institution dans cette partie du monde.

Mots clés: Évaluation; Qualité; Évaluation institutionnelle participative; Amérique Latine; Brésil

1. INTRODUÇÃO

Pensar qualidade e educação superior nos leva a um campo de estudos que aborda acreditação e avaliação institucional das universidades. A literatura está repleta de artigos, livros e enciclopédias sobre a inesgotável temática. Dada a sua abrangência e o número de estudos sobre as práticas e experiências dos procedimentos avaliativos levados a efeito no continente americano de língua espanhola e portuguesa, situamos este artigo em questões sobre a qualidade que ainda estão por esclarecer. No decorrer das últimas décadas, questionamo-nos sobre a qualidade das instituições e da própria educação superior e sobre a associação entre qualidade e avaliações segundo paradigmas hegemônicos.

Enquanto as avaliações fazem parte da rotina institucional do cenário acadêmico mundial e parecem ser bem aceitas em outras regiões, em América Latina e Caribe, Brasil em especial, mantemos questionamentos sobre os seus efeitos, tidos como transformadores da qualidade das instituições. Levantamos dúvidas sobre reais intenções dos governos e agências, pródigos em oferecer constantemente novos modelos avaliativos, introduzir exames e provas globais. Criticamos a atividade dos bancos que oferecem financiamentos para operações avaliativas. Duvidamos das classificações e *rankings*, dos índices de produtividade dos docentes e pesquisadores dependentes de *journals* associados à grande mídia internacional, às revistas pertencentes a um reduzido número de casas publicadoras do hemisfério norte e outros elementos associados.

Ao revisitar a história da avaliação e o estado da arte neste campo, encontramos posições críticas sobre o pressuposto da qualidade associada à avaliação. Nossas mentes parecem sobrecarregadas pela literatura especializada que guarda, ainda, os reflexos das avaliações pós-thatcherianas. Nesse sentido, ¿estariamos nós, latino-americanos, sendo por demais exigentes e críticos, preocupados com uma eventual falta de “qualidade” das nossas instituições? Se o assunto é qualidade e avaliação, ¿que respostas oferecem as políticas de avaliação para a incorporação das novas populações estudantis e as consequentes respostas àqueles historicamente excluídos da educação superior?

Este artigo tem a intenção de discutir alguns avanços e retrocessos em relação à avaliação e à pretensa qualidade a ela associada. A robusta pesquisa que se faz em países dessa parte do mundo tem muito a nos dizer sobre qual

avaliação está marcando a educação superior e qual ideia de qualidade passa as instituições e o ideário dos acadêmicos. Com este objetivo, examinamos as narrativas e discursos sobre qualidade e avaliação, sobre avaliação da qualidade e sugerimos que existe uma contribuição latino-americana ao tema. O artigo conclui com a defesa das possibilidades do contraditório, considerando como se entra em cena para dizer qual a qualidade que importa em avaliação, quando a educação superior e a universidade são bens públicos inalienáveis. O termo contraditório neste artigo designa oposição, reação e proposição contrária ao estabelecido mediante análise de diferentes informações, práticas e teorias.

2. NARRATIVAS E DISCURSOS SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO

A associação dos termos qualidade e avaliação seria oriunda de diagnósticos da década de 1980. Na realidade norte-americana, relatórios como o *Nation at Risk* (1983) e o *America Competitive Challenge* (1983) teriam sido alguns dentre os primeiros alertas sobre uma educação que não serve aos propósitos do setor produtivo, que consome altos recursos e alcança pobres resultados em termos de eficiência e eficácia. Ao tempo, propunha-se diminuir custos gerados pelos sistemas educacionais, dentre os quais o orçamento das instituições de educação superior. Tais desafios se lançavam tendo por pano de fundo a globalização e o advento de políticas neoliberais que exigiam competitividade das empresas e do país. Na mesma linha de raciocínio, em consequência, também as universidades deveriam ser competitivas. Não o eram porque não se conheciam, não se avaliavam visando uma gestão de resultados. A seguir, os governos passaram a sugerir novas modalidades de administração e o *new public management* despontou como importante forma de gestão e governança institucional a ser implantada. Essa “moda” ingressa no Brasil a partir dos anos 1990, quando as políticas públicas induzem as universidades a serem mais eficientes e efetivas para sobreviver, buscando aportes financeiros em outras fontes, além das fontes governamentais.

A expectativa seria buscar mercados, vender produtos, alugar instalações, obter receita própria (Dias et al., 2006; Rodríguez Gómez & Ordorika, 2012). No Brasil, foram os tempos da gratificação de estímulo à docência (GED) para professores que dessem mais aulas; do Exame Nacional de Cursos (ENC), ou Provão,

que comprovaria através do desempenho dos alunos a eficiência do ensino de graduação das universidades públicas, cuja manutenção cabia ao Estado e, paralelamente, do ensino privado, cuja qualidade também deveria ser atestada publicamente. Inevitavelmente, o exame nacional, com a classificação das notas obtidas, trouxe competição e ranqueamento de instituições em nível nacional.

Lentamente, a introdução das palavras avaliação e qualidade foi orientando o imaginário acadêmico e não acadêmico, sugerindo que avaliar daria a medida da qualidade de uma instituição de forma que as famílias pudessem fazer as escolhas mais adequadas para seus filhos. Este era sem dúvida um falso argumento dentro de uma realidade social injusta em que tal escolha não estava disponível. O fenômeno, independentemente do argumento, adquiriu tal força que Fernández Lamarra (2004, p. 46) considerou que, “en la década del 90 – denominada por algunos especialistas la ‘década de la calidad’ – se organizaron y se pusieron en marcha operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de la calidad”. Aceitava-se que a avaliação serviria para mostrar “a qualidade”, bem como captar a produtividade dos docentes e de suas pesquisas. Aos governos, caberia estimular as avaliações que justificariam a redução dos orçamentos públicos conquanto esperassem um incremento de matrículas dos sistemas públicos de educação superior. Por conseguinte, a partir das avaliações institucionais, seria feita a prestação de contas à sociedade, justificando o uso de recursos e demonstrando uma pretensa eficiência. Nessas avaliações, a competição e a classificação, com o ranqueamento de instituições, foram palavras de ordem associadas à questão da qualidade.

Como pesquisa, o tema ‘qualidade’ foi abordado por vários autores, principalmente europeus. Não foi diferente em Brasil e América Latina. Os educadores tratavam de entender, com boa vontade, os desígnios e implicações da qualidade (Barnett, 1992; Fernández Enguita, 1994). Assim, estados da arte foram elaborados para entender os significados de qualidade em educação e avaliação desde a obra de Harvey e Green (1993). Trabalhos posteriores revisaram os primeiros estudos e acrescentaram elementos para discussão enquanto levantaram críticas (Garcia, 2000; Demo, 2001; Morosini, 2001, 2010; Bertolin, 2007; Polidori, 2011; González et al., 2012). A longa definição de conceitos culminou por desembocar na singela e triste constatação de que todos sabem o que é qualidade; portanto, seria impossível conceituá-la. No entanto, outra face da verdade do discurso começava a aparecer. Apropriada por Polidori (2011, p.

569), a colocação de Van Vught feita em 1994, ressurge, explicando que “o discurso da qualidade é um conceito político e é, também, um conceito multidimensional”. Ou seja, são os governos, e suas políticas que, em nome da qualidade, definem e incentivam as políticas de avaliação da qualidade.

2.1. Qualidade em versão latino-americana e caribenha

Em Equador, Colômbia, Cuba, República Dominicana, Caribe Anglófono, entendia-se a qualidade como um conceito multidimensional, com versões e adjetivos aplicados a cada contexto ou território. Ainda que se relacionasse com a excelência, para atender a padrões publicamente aceitos, os entendimentos já introduziam uma versão latino-americana para o termo qualidade, como se pode ler na citação seguinte.

El concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura *multidimensional* y desde su *relatividad* en tanto depende de la misión, los objetivos y los actores de cada sistema universitario informes de Ecuador o de Colombia, la calidad debe ser contextualizada en función de realidades institucionales y regionales particulares (Informe Nacional de Ecuador) e [...] implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos (informe nacional de Colombia). O bien, como en el caso de Cuba, se propone definir *la calidad por la pertinencia*, es decir, por su relación con las *necesidades de una sociedad sostenible y justa* (informe nacional de Cuba) o en el caso de República Dominicana, donde se define calidad como un proceso continuo e integral, cuyo propósito fundamental es *el desarrollo y la transformación* de las Instituciones de Educación Superior y de las actividades de ciencia y tecnología (informe nacional de República Dominicana) o bien como se señala, en el informe del Caribe Anglófono, la calidad se reconoce como un multifacético término que es relacionado a la excelencia y definen la calidad como la conformidad a la especificación de la misión y el logro de la meta dentro de *estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad*. (Fernández Lamarra, 2004, p. 49, grifos nossos)

O estudo original de Fernández Lamarra coletou dados de informes de avaliação de Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Cuba, Chile, Equador, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Caribe Anglófono. Para além de apresentar distintas concepções de avaliação e qualidade, tomava a “educación como un factor determinante de la competitividad de un país”,

[...] considerando que América Latina es una región en proceso de integración regional donde se aspira a una mayor movilidad académica y profesional universitaria y a una integración regional de los sistemas de educación superior, sobre la base de mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia educativa. (Fernández Lamarra, 2004, p. 204)

Segundo o autor, este viria a ser o desafio de América Latina e Caribe. Enquanto, de modo geral, associavam-se *avaliação e qualidade com formação de recursos humanos competitivos* para buscar uma possível fatia de mercado mundial, no espaço latino-americano, acrescentava-se o termo *‘pertinencia’, qualidade com relevância*.

2.2. Verdades e despolitização

Sintetizando, a avaliação da qualidade, cujo conceito parecia ser multidimensional, em verdade, desde 1998, portanto muito cedo, se entendia como “un procedimiento técnico, y en consecuencia, exento de conflictividad política”, que “produce um efecto de verdade que naturaliza y despolitiza el dispositivo todo” (Diker & Feeney, 1998, p. 61).

Ao revisitar o temário de época sobre avaliação e qualidade, o qual vale para os dias atuais, encontra-se que ‘avaliação e qualidade’ como palavras associadas explicam e justificam como transformar questões sociais e políticas, e outras da ordem econômica e desenvolvimentista, em questões puramente técnicas a serem resolvidas por indicadores e parâmetros “publicamente aceitos” a serem seguidos nos procedimentos avaliativos da educação superior. Recentemente Arocena et al. (2018, p. 200), reportando-se ao contestado padrão de avaliações, confirmam que a avaliação é geralmente vista como uma fonte de certezas, muitas vezes considerada como um fenômeno apolítico, uma abordagem for-

malizada. Desta forma a determinação da qualidade ficaria fora de debate pois que ela se refere a padrões de desempenho os quais podem ser medidos.

2.3. Reformas, valores e moral hegemônica

Para aprender com o passado recente, é preciso lembrar que os valores e a moral hegemônica foram embutidos nos conceitos de qualidade que ocuparam o ápice da pirâmide de reformas do Estado e da educação superior nesta parte do mundo. Tal fenômeno, estudado por vários autores dentre os quais se sobressai Rollin Kent (1997), desdobrou-se no continente desde México, Colômbia, Chile, Argentina, Brasil. As reformas se enfeitaram com o discurso da modernização, da diminuição dos custos da educação superior e com a narrativa da melhoria de qualidade pela avaliação. Como parte das reformas, avaliações intensivas foram inseridas como um componente da melhoria sem o qual as universidades não poderiam “continuar a existir”.

Os *links* entre palavras também podem ser associados com a priorização pelos governos de bens privados sobre os públicos, a redução do suporte público e sua substituição por financiamentos alternativos às universidades, providos por mensalidades, venda de produtos e serviços, além de cobrança de taxas sobre exames, uso de instalações e outros, como denunciaram Rodriguez e Ordorika (2012). Na prática, estavam em jogo os valores e a moral hegemônica que se expande sobre e com as instituições de educação superior, tal como analisamos no estudo *Quo vadis* (Leite & Genro, 2012), onde apontamos a ação deliberada de atores e agências globais sobre a educação superior latino-americana, tendo avaliação e qualidade como palavras-chave.

2.4. Sistemas de avaliação e asseguramento da qualidade

Nas últimas décadas do século passado e no início do século 21, observou-se que vários países latino-americanos construíram estruturas de avaliação denominando-as redes ou sistemas de avaliação, acreditação, com finalidade de *certificação ou asseguramento da qualidade* da educação superior. Veja-se, como exemplo, a denominação dos sistemas em Peru e Equador⁽¹⁾. Certificar ou assegurar veio a ser a nova ordem da qualidade. O movimento da qualidade se fortificou, como analisou Morosini (2010), saindo do local para o internacional, sob influência de organismos multilaterais. A *garantia da qualidade* foi

mostrada como necessária aos mercados e à economia do conhecimento. Da mesma forma, as agências de acreditação foram vistas como necessárias. Na América, as reformas dos anos 1990 desembocaram em legislações educacionais próprias de cada país⁽²⁾. Em tais leis orgânicas, inseriu-se o compromisso da avaliação como componente indispensável à melhoria de qualidade. Nos processos reformistas, ao mesmo tempo, foram-se embutindo a competição, o ranqueamento das instituições, a privatização e a mercadorização da educação superior.

Um olhar mais aprofundado mostrou que as universidades reagiram ao discurso da qualidade quando associado a controle e regulação das avaliações. Enquanto se denunciava o *capitalismo acadêmico*, que envolvia os docentes avaliados, revelava-se uma nova transformação, um novo layout se instalando nas instituições o qual denominamos *redesenho capitalista das universidades* (Leite, 2003), ou seja, confirmava-se a presença direta ou indireta do mercado nas universidades. Contudo, as universidades organizaram-se de forma diversa aos discursos hegemônicos e, de forma antecipativa, praticaram formatos de avaliação de ordem alternativa ou contrária. No Brasil, por exemplo, os primeiros sistemas de avaliação regularmente legislados não guardavam a palavra qualidade em sua denominação, ainda que essa ambição estivesse dentro de suas perspectivas. Foi o caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), desenvolvido entre 1994 e 1996. Também não fez parte da denominação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em vigência desde 2004. Ambos os programas colocaram forte acento na autoavaliação e na participação.

2.5. Qualidade, rankings e a revolta do hiperprodutivismo

Nos anos iniciais do século 21, passamos a perceber que qualidade e avaliação já não causavam estupefação. Talvez por uma “distração” eventual dos gestores das agências e dos governos, as avaliações tomaram outro rumo. Não mais que de repente, as avaliações passaram a incidir sobre a produtividade individual dos docentes e pesquisadores, responsabilizando-os pela inserção da ciência dos países na escala global. A “qualidade” das instituições de ensino universitário passou a ser metrificada por técnicas cientométricas que apontavam para a internacionalização dos caminhos no futuro. Em pouco tempo, instalou-se seu corolário, a revolta do hiperprodutivismo, o qual, mesclado

com fraudes e adoecimentos docentes, foi altamente denunciado como uma consequência nefasta das avaliações, tanto institucionais como individuais.

Nesse meio tempo, os rankings, criações do século 21, voltaram a ser alvo de críticas, talvez porque fizemos deles a leitura de um atestado da nossa qualidade, em geral comparativamente inferior a instituições do Norte Global, mais bem classificadas. Os rankings internacionais balizaram a comparação entre universidades de diferentes continentes e países classificando-as por ordem de excelência segundo indicadores. Tais classificações, como aponta Beuren (2014, p. 56) referindo-se ao ARWU, Academic Ranking of World Universities, poderiam incluir 3000 universidades, porém apenas a qualidade das 500 melhores seria divulgada. Nesse grupo das melhores do mundo, à época, figurava um restrito número de 10 universidades da América Latina. Ao estudar os indicadores utilizados pelos rankings internacionais, Beuren (2014) desmistificou a questão da qualidade. Demonstrou que a qualidade depende dos indicadores, os quais são definidos por aquelas instituições ou empresas que produzem o ranking.

Dados esses aportes, construídos a partir de um *grand tour* sobre as narrativas e discursos sobre qualidade e avaliação o que a comunidade acadêmica latino-americana tem a oferecer como alternativa aos conceitos e práticas que ela critica?

3. CONTRIBUIÇÃO LATINO-AMERICANA: AVALIAÇÃO, QUALIDADE E CONTRA-HEGEMONIA

Sustentamos que existe uma contribuição latino-americana e caribenha aos estudos sobre avaliação e tal contribuição tem a cara da universidade socialmente comprometida, socialmente empreendedora e, portanto, socialmente democrática e inclusiva. Em tal universidade, organizam-se experiências avaliativas que podem aceitar a vinculação do termo qualidade. Porém, privilegia-se a posição de avaliações contra critérios externos às realidades locais, regionais e nacionais, o que se traduz em uma prática contra hegemônica. O argumento é o mesmo para ações afirmativas, inclusão das camadas da sociedade com menor acesso a direitos na universidade, área na qual o que vale realmente é a qualidade da diferença e a diferença dessa qualidade. Esta é a medida da qualidade, a régua das avaliações. Como sugeriu Boaventura de

Sousa Santos (2006, p. 313), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Avaliar constitui um caminho para dizer o valor de alguma coisa. Nas sociedades injustas e desiguais, os valores podem ser muito distintos um dos outros de acordo com a camada social que os pensa e define e faz valer a sua força sobre as demais. Em tais sociedades, compete à educação superior, como atividade, e à universidade, como instituição, contribuir na luta pela democracia. A perspectiva foi apontada por Anísio Teixeira, quando, de forma prospectiva, vaticinou que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1936, p. 247). Em outras palavras, o mecanismo do hoje e do futuro que instrumentaliza as democracias seria o acesso universal à educação superior.

Pois bem, existem experiências documentadas que mostram a existência de avaliações que induzem ao jogo da democracia. Dentre elas, lembramos todas aquelas que trabalham com metodologias participativas e, também, de certa forma, privilegiam a autoavaliação (AA) com protagonismo. Não se limitam a críticas aos modelos externos, à contestação de imposições de governos e agências, ao uso de conceitos que não têm a ver com as realidades em que vivemos. A força dos novos contextos da educação superior, os formatos emergentes de universidades territorialmente espalhadas, a inclusão dos novos públicos dentro das universidades, o reconhecimento da interculturalidade, obrigam a repensar novas formas e paradigmas para a avaliação. Com frequência, os formatos vão sendo definidos pelas próprias comunidades acadêmicas atendendo seus desejos de justiça social, de vivência plena de democracia não obtida em outras esferas da vida em sociedade.

Alguns modelos seguem o *alinhamento da avaliação aos valores contra-hegemônicos*. Consideramos como tais aqueles que expressam o contraditório, ou seja, processos de resistência que se apresentam como propostas lógicas e racionais que se diferenciam de outras por colocarem os sujeitos coletivos no centro dos processos. Via de regra, guardam a participação e o protagonismo dos atores como elementos fundantes. Apresentamos esta perspectiva no Capítulo 4 da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Leite & Polidori, 2021). Dentre as proposições existentes, destacamos aquelas definidas a seguir.

a) *Avaliação emancipatória* reporta-se à visão crítica de sujeitos participantes que têm o objeto de realizar a transformação de um programa educativo a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades e sob a condução de um especialista em avaliação. O termo surgiu em 1988 como um enfoque de avaliação de currículos de pós-graduação, reconhecido pela tradição educacional brasileira. Responde à pergunta sobre o que um programa parece às pessoas que dele participam. Foi entendido como um novo paradigma em avaliação porque segue a orientação dialógica de Paulo Freire e se organiza como pesquisa-ação. Teve origem em um estudo experimental realizado por Ana Maria Saul (1998) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil.

b) *Avaliação solidária, avaliação contra-hegemônica*, refere-se à avaliação como instrumento de *responsabilidade democrática*. O termo data de 1999 e foi sugerido por Jorge Landinelli, professor da Universidad de la República (Udelar), do Uruguai, a respeito da avaliação da instituição (Leite, 2005). A avaliação foi entendida como um instrumento político para responder às necessidades endógenas da instituição e a necessidades exógenas, oriundas da sociedade. Na sua prática, buscam-se novos mecanismos de relação universidade-sociedade e universidade-governo-setor público através de um processo autossustentado de reformas que se iniciam com os diagnósticos avaliativos e se ampliam na medida em que as comunidades acadêmicas desejarem prestar contas de seus compromissos para com a sociedade que mantém a instituição. A universidade assume uma posição antecipatória, pois realiza a sua avaliação institucional sem a solicitação do Estado ou agências externas. Não solicita fundos públicos especiais para esta iniciativa e não contrai empréstimos de órgãos financeiros nacionais ou internacionais para realizá-la. Não segue orientação de agências acreditadoras nacionais ou internacionais. Surge e atende ao processo autônomo da instituição dentro de seu compromisso social.

c) *Avaliação institucional participativa (AIP)* refere-se à avaliação centrada na participação de sujeitos que produzem conhecimento sobre um sistema, uma instituição, uma escola, um grupo, uma rede de pesquisa. Trata-se de uma prática avaliativa pedagógica, uma ação pública no es-

paço público, que se faz pelo envolvimento dos participantes em torno de uma meta. AIP segue os princípios praticados e descritos pelos antigos gregos: a isegoria, igualdade e franqueza ao se comunicar; a isocracia, igualdade na distribuição de poder(es); e a isonomia, igualdade de direitos entre as pessoas (Leite, 2005). O protagonismo dos diferentes atores se institui com a deliberação coletiva sobre o que, como e por que avaliar e o que fazer com os resultados das ações avaliativas. A participação vai se aperfeiçoando com o exercício constante da autocrítica. Desse modo, favorece com princípios, metodologia e pedagogia do processo participativo a aprendizagem política da vivência democrática enquanto se vai descobrindo e revelando informações sobre uma dada realidade.

d) *Research Network Participatory Evaluation (RNPE) ou avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração* refere-se ao tipo de avaliação de redes em que os pesquisadores e membros de redes de pesquisa compartilham conhecimentos e procuram conhecer a estrutura das redes formada tomando ações corretivas para direcionamentos futuros (Leite & Pinho, 2017). No processo, lideranças são redescobertas e novas equipes de pesquisa podem se reagrupar. O processo de RNPE, coordenado pelo pesquisador principal, pode seguir em etapas: sensibilização, discussão sobre necessidades de avaliação e critérios; indicadores quantitativos e qualitativos dos processos de produção de conhecimento; resultados das pesquisas e o controle sobre sua disseminação. Segue-se a deliberação coletiva e o planejamento para a excelência em pesquisa. Do processo avaliativo, participam os diferentes membros da rede ou grupo de pesquisa (orientador ou pesquisador principal, pesquisadores associados, orientandos de mestrado e doutorado, bolsistas, técnicos, provedores ou participantes externos). Se os membros da rede de pesquisa decidirem sobre a avaliação com indicadores quantitativos, um protocolo de avaliação pode orientar essa fase. A avaliação identifica a topologia da rede de pesquisa, sua estrutura, principais autores, conexões por instituições e países, análise de coautorias em publicações, subredes. O mapeamento da rede de pesquisa pode mostrar a posição dos membros, a intensidade e a qualidade das conexões e o nível de acessibilidade e compartilhamento de conhecimento. Dentre os indicadores qualitati-

vos, alguns processos são identificados como cruciais para as redes, tais como a comunicação, colaboração e competição, motivação, coordenação e liderança.

e) *Autoavaliação Capes (AA-Capes)*, relativa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), refere-se ao processo de autoanálise realizado pela comunidade dos programas de pós-graduação, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas. AA-Capes serve ao propósito de informar o planejamento estratégico situado. Em outros termos, é um “organizador qualificado”, uma avaliação que envolve os participantes do programa para coletar, classificar, colocar em “escaninhos” as informações e analisá-las visando a esclarecer o conhecimento que se produz naquele programa, os impactos que traz para a sociedade e as mudanças que precisam ser instituídas para atingir níveis sempre mais altos de desempenho estrategicamente direcionados.

f) *Avaliação Institucional Participativa em Rede (AIPR)* se refere a um formato de avaliação que vem sendo praticado mais recentemente nos cursos de pós-graduação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do Brasil, que compõem uma rede de educação profissional e tecnológica. Consiste em uma prática de autoanálise executada por uma comunidade acadêmica de docentes, estudantes, egressos, técnicos e gestores de programas de pós-graduação que operam em redes de instituições. Desdobra-se *online* de forma concomitante em todo território nacional. Os participantes decidem os referenciais da avaliação tendo em vista os referenciais estatuidos por Capes. Uma comissão central coordena o processo. Os instrumentos para cada grupo de respondentes, as respostas e a análise das respostas são postados em uma plataforma virtual. A participação individual é optativa. São definidos os tempos para acesso e respostas. Os resultados são computados e disponibilizados para acesso público. Organizam-se seminários *online* em cada instituição para discutir os resultados e levantar sugestões para o planejamento estratégico. Em cada ciclo avaliativo, acontece um grande seminário nacional de todas as unidades, também conectadas em rede.

Tais modelos foram experimentados em práticas bem-sucedidas e nem sempre permaneceram na esfera da chancela legislativa dos países. A AIP foi testada na experiência do Paiub, proposta em 1993 ao Ministério de Educação (MEC) do Brasil (Andifes, 1993). A proposta surgiu das bases universitárias e a realização das avaliações das 138 universidades que aderiram ao programa foi financiada mediante editais pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC, entre 1994 e 1997 (Sesu, 1994). No Paiub, a autoavaliação, com participação, constituiu o princípio fundante do processo avaliativo institucional da graduação. Foi um programa piloto tendo como destaque o respeito à autonomia das instituições. A autoavaliação sugerindo participação e protagonismo foi mantida e faz parte do Sinaes, programa vigente ainda que com várias modificações ao escopo original. Na pós-graduação, a autoavaliação foi introduzida na conceituada Capes, como parte da avaliação da pós-graduação brasileira. Atuando em avaliação desde 1976, apenas em 2018 a Capes assumiu a autoavaliação, após várias consultas e discussões com a comunidade acadêmica das 49 diferentes áreas de conhecimento, associações, sindicatos e outros entes. Quesitos da AA foram incluídos na ficha de avaliação da pós-graduação. Mantém-se a ideia de protagonismo e participação autônoma.

No Uruguai, o Consejo Directivo Central da Universidade de la República (Udelar), instituiu em 1998 “Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la Udelar”. Muito cedo, ainda nos anos 1990, entendeu sua avaliação como uma responsabilidade democrática. Em 2013, a Udelar, única universidade pública do país, constituiu a Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEIYA) para manter a avaliação interna na perspectiva de sua autonomia e assessorar as carreiras que se acreditam no Arcu-Sul.

Em 2021, os membros das comunidades acadêmicas dos Institutos Federais do Brasil realizaram Avaliação Institucional Participativa em Rede em 40 unidades, envolvendo 500 docentes e 2800 alunos. São institutos localizados nas 27 unidades da federação que se conectam utilizando tecnologias de informação e comunicação e plataforma virtual própria.

4. POSSIBILIDADES DO CONTRADITÓRIO

Neste artigo, voltamos deliberadamente ao passado, recordando passagens das narrativas sobre qualidade e avaliação. Esclarecemos que o contraditório

como oposição, reação e proposição contrária, não é um monolito, pois, nas fendas da resiliência nos oferece possibilidades inovadoras. Resgatamos algumas experiências e modelos de avaliação que trazem perspectivas e valores contra hegemônicos, entendendo que são contribuições do pensamento e da *expertise* latino-americana que foram ou estão fazendo parte da gestão e da missão das universidades. Dentre as experiências existentes, destacamos aquelas que dizem respeito à qualidade social, que envolve participação, protagonismo dos atores e autonomia das decisões.

No decorrer de algumas décadas, aprendemos a conhecer a “qualidade” que não serve aos propósitos de sociedades que ainda não têm uma democracia firme. Contudo, nem sempre estivemos em oposição ao que sabemos que não nos serve em matéria de avaliação, apesar de críticos às mesmas. Parece ser mais fácil preencher os dados solicitados pelas plataformas, considerando que cumprimos os procedimentos avaliativos e, se bem o fizermos, teremos um conceito ou nota que irá nos colocar no topo dos *rankings* nacionais ou teremos um curso ou carreira acreditados. Parece mais fácil às instituições, ou a seus dirigentes, pagar consultorias de empresas especializadas para ajustar as informações de suas instituições aos tópicos selecionados pelos criadores de *rankings* internacionais. Tais procederes sugerem a existência de certo cinismo na esfera acadêmica ao admitir e aderir de forma acrítica a processos de avaliação de caráter nitidamente regulador e controlador, e, ao mesmo tempo, criticá-los porque não favorecem em absoluto a relação das avaliações com as perspectivas de realidade das pessoas e dos ambientes em que vivem. Parece que nós, os acadêmicos, e nossos alunos, estamos eternamente muito atarefados para praticar avaliações contra hegemônicas que identifiquem, façam o diagnóstico de problemas concretos do viver em comum, sejam eles de ordem social, política, ambiental, econômica, digital, climática, nos quais possamos intervir buscando soluções através da produção de conhecimento e extensão com prováveis efeitos sobre essas realidades.

Nesse estado de coisas, cabe lembrar um elemento que pode contribuir para o cinismo acadêmico e o desinvestimento na utopia da sociedade do bem viver. Estamos diante de um relativismo factual que causa uma cegueira instantânea impossibilitando enxergar verdades e não verdades ou as novas verdades. Tais elementos da ordem relativista vêm se espalhando sobre as universidades, especialmente as públicas. São oriundos dos movimentos neo

(nacionalistas, fascistas, positivistas) que pretendem a restrição e o controle das formas de oposição política ou vivências e práticas contra hegemônicas. Tais movimentos parecem mais complexos e sutis em suas faces modeladoras do que aquele *soft power* dos neoliberalismos que se valeram de avaliação e qualidade como mote para transformar as instituições e seus valores na direção do capitalismo hegemônico.

Praticar avaliações contra hegemônicas tornou-se um convite à oposição política. Há uma nova investida sobre a estabilidade institucional das universidades e o seu público, e sobre nós, os acadêmicos, bem mais perigosa porque ainda insuficientemente reconhecida. Esta investida⁽³⁾ inclui o Brasil e outros países deste e de outros continentes. No Brasil, há um governo de tendência nacionalista-populista que desde sua campanha eleitoral, prometeu investir sobre as universidades para restringir o “proselitismo esquerdista”. Tal governo prometeu abolir as políticas de ação afirmativa, cortar o financiamento das universidades, reprimir a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, o que na prática tem sido realizado. As investidas são imbuídas de espírito negacionista, contra a ciência, inclusive vacinas em época de pandemia, contra a colegialidade e a vivência da democracia na universidade. Cortes de recursos para pesquisa são o corolário bem como a recusa à aceitação do sufrágio proporcional de escolha de dirigentes universitários, reitores⁽⁴⁾.

Para fazer a defesa e encontrar possibilidades no contraditório, voltamos no tempo para reconhecer antigas e novas narrativas sobre qualidade e avaliação. Tratamos de revisar os sentidos de tais narrativas para entender em que ponto e quando nos tornamos seguidores dos valores nelas embutidos. As instituições de educação superior, como centros que guardam o conhecimento, foram e são objeto de tentativas de reconstrução de valores. A vigilância precisa ser permanente, uma vez que, principalmente na esfera pública, os acadêmicos têm como única arma a sua voz, um simples teclado e o pensamento que o comanda.

Com certeza não olvidamos a vulnerabilidade das avaliações, a dificuldade para bem realizá-las. Porém, tomando os recentes momentos vividos no auge do evento pandêmico do COVID-19 como oportunidades, as instituições de educação superior latino-americanas realmente aprenderam aquela “lição da qualidade” do século 20: aprenderam a fazer mais com menos. E, contraditoriamente, o menos se tornou mais. Ao se estreitarem as perspectivas do espaço público autônomo presencial, aquele espaço de discussão política racional,

enveredaram pelo acesso digital. Os acadêmicos arcaram com o custo de suas aulas, por suposto, usando seu próprio salário para custear seus *home offices*, também pagaram a internet de seu bolso. Mas alcançaram seus alunos e o mundo além deles. Na experiência digital, tiveram que aprender a expor e a gestar inumeráveis aulas, *webinars*, conferências, encontros locais, regionais, nacionais e internacionais. O mundo se expandiu, ficou ao alcance das suas mãos... e da internet existente.

Depois, qual a marca do contraditório? Enquanto na sala de aula os docentes podiam preocupar-se com um reduzido número de estudantes, na internet suas vozes atingiram inúmeros sujeitos dispostos ao diálogo. A função de maestria foi estendida e ampliada durante os tempos pandêmicos para além do teclado e da palavra escrita. Apesar dos movimentos 'neo' lançarem a desídia e tentarem restringir a liberdade acadêmica, fez-se mais. Ampliou-se o trabalho acadêmico com as questões críticas do conhecimento e seu corolário, a formação da consciência política e social do estudante e do cidadão.

E, mais, quando se pensava ser impossível avaliar, levou-se avante a avaliação participativa online (AIPR). Mantiveram-se os ideários da contribuição latino-americana ao jogo da aprendizagem democrática através da avaliação. Seriam apenas utopias possíveis, repetirão seus críticos. Porém, nos contextos digitais, remotos, a distância, presenciais e não presenciais, as autoavaliações foram discutidas. Dentre elas, as modalidades das avaliações participativas e solidárias voltaram ao espaço digital. Veja-se o trabalho da Rede Sul-brasileira de Investigadores em Educação Superior (Ries), grupos de pesquisadores que continuaram suas pesquisas e lançaram a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Ebes) (Franco e Morosini, 2011; Morosini, 2021). Outras redes de pesquisadores prepararam dossiês e publicações. Difundiram pesquisas pela internet com apoio de canais acessíveis a milhares de pessoas, como YouTube, ou através de *e-books* e *journals* de acesso aberto.

5. CONCLUSÃO: QUALIDADE E DIFERENÇA DA QUALIDADE EM AVALIAÇÃO

Ao voltar ao passado para resgatar os elos perdidos e poder agir no presente, vemos que nas décadas de 1980 e 1990 e em princípios do século 21, debátimo-nos entre definições e buscávamos explicações que justificassem a

aceitação das avaliações como uma busca de qualidade, uma garantia de qualidade. Estivemos muito próximos de aceitar redes de acreditação da qualidade que, sob o pretexto de uma integração latino-americana, estavam a unir esforços às poderosas redes europeias para uniformizar currículos e amarrar a mobilidade estudantil na direção sul-norte global. No entanto, a resistência aos modelos hegemônicos estimulou a criatividade e o contraditório instituiu a diferença nas avaliações. Temos uma contribuição latino-americana aos estudos e à prática sobre avaliação.

Para concluir, não se tratou neste artigo de estudar ou sugerir mais modelos de avaliação para melhorar formalmente este ou aquele quesito, seguindo indicadores ou manuais com roteiros de qualidade, dentro de um sistema estabelecido, quiçá desde outras realidades. Quando nos reportamos à contribuição latino-americana aos estudos sobre avaliação, mostramos que é possível e lógico alcançar outra qualidade, aquela na qual se empregam modos participativos de avaliação, de autoanálise, desde a AIP, a AIPR, a avaliação de responsabilidade democrática, a avaliação emancipatória, dentre outros formatos avaliativos.

Ou seja, nós, latino-americanos, não estamos sendo por demais exigentes ou críticos. Estamos certos do valor e da qualidade de nossas instituições. Se o assunto é qualidade e avaliação, reforçamos que as políticas privilegiem formatos de autoavaliação e de avaliação participativa ou colaborativa para que as instituições conheçam a si próprias e ao seu entorno, de modo a abrir canais para sua missão no mundo da injustiça social e da violência e a encontrar meios para incorporar as novas populações estudantis, aqueles historicamente excluídos da educação superior. Para fazê-lo, é preciso avaliar pedagogicamente praticando democracia.

Tratamos de qualidade verificando o que é próprio da avaliação da educação superior latino-americana, o que a caracteriza e beneficia. Trata-se de qualidade, sim, buscando verificar onde está a diferença dessa qualidade. A diferença estaria na internacionalização da instituição, em sua produção científica ou em sua inserção social? A qualidade da diferença da instituição, seus acadêmicos, técnicos e gestores, reside no esforço feito para trazer/buscar o/a/e estudante que ainda não está na universidade? Umas e outras ou todas juntas podem ser medidas de qualidade da maior relevância porque vão ter como referente a qualidade social da instituição. A qualidade social, como expõem De Sordi et al. (2012, p. 720) significa

orientar-se pela construção de um mundo melhor, o que significa olhar para as vidas desumanizadas de nossas crianças e jovens e comprometer-se seriamente em reverter esse processo. Isso somente será possível se eles forem de fato incluídos nas escolas como seres protagonistas, produtores de significados, de cultura e de conhecimento, capazes de refletir sobre sua condição e engajar-se na construção de novos rumos que transformem significativamente o conjunto dos processos desumanizadores.

As questões que orientam uma contribuição latino-americana à avaliação dizem respeito à qualidade que marca o compromisso social de cada instituição nesta parte do mundo. ¿Quem a instituição está a formar – pessoas de comunidades ribeirinhas, quilombolas, de povos originários⁽⁵⁾, professores de escolas públicas e privadas? ¿Qual a condição socioeconômica da família dos estudantes? ¿Quantos são os estudantes trabalhadores? Chefes de família? ¿Qual é a diversidade de cores, línguas e etnias que se vê nos *campi*? ¿Quais as possibilidades abertas aos estudantes que se expressam somente através de língua de sinais ou cadeirantes? ¿Como os docentes se preparam para aulas onde a diversidade seja a regra e não a exceção circunstancial? ¿Como os currículos podem ser reformatados para atender aos novos contextos emergentes, ao novo público que entra nos *campi* após o advento das ações afirmativas? Para tais respostas, somente uma avaliação com protagonismo dos sujeitos interessa. Ao localizar modelos participativos de avaliação que são praticados, oferecemos respostas a essas e outras indagações.

Quando em América Latina e Caribe, Brasil em especial, mantemos questionamentos sobre busca de qualidade através de avaliações, enfatizamos que nesta parte do mundo importa a qualidade da diferença. E a diferença de qualidade. Na defesa do contraditório e da sua força na mudança, vale testar os modelos de avaliação em que os sujeitos são os protagonistas do ato de avaliar e autoavaliar. Importa a pedagogia dos processos, a aprendizagem de democracia que possibilitam.

A qualidade vista sob o olhar de quem avalia outros territórios e continentes não é a mesma que almejamos nos países com democracias ainda instáveis e nas quais nos deparamos com “encobertos estados de emergência que não

são reconhecidos pelas autoridades como violações da legalidade. Frequentemente, nesses casos, a única coisa que funciona é o mecanismo de autodefesa, baseado em solidariedade, comprometendo o todo da instituição sob ataque” (Habermas (1967/1998, p. 155). A única coisa que funciona é agir no sentido contra hegemônico e fortalecer a contribuição latino-americana à pesquisa, à ação e ao debate sobre avaliação entendendo a diferença de qualidade que se impõe às avaliações que não de vir.

REFERENCIAS

- Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino. (1993). *Uma proposta de avaliação das instituições de ensino superior* (Documento preliminar da Comissão de Avaliação) Andifes.
- Arocena, R., Göransson, B., & Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South*. Palgrave MacMillan.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. SRHE and Open University.
- Bertolin, J. C. G. (2007). *Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: Período 1994-2003* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://bit.ly/3PGVrHW>
- Beuren, G. M. (2014). *Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul] Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://bit.ly/3wdE7TR>
- Demo, P. (2001). *Educação e Qualidade* (6ª ed.). Papyrus.
- De Sordi, M., Oliveira, S. B., Silva, M. M., Bertagna, R. H., & Dalben, A. (2016). Indicadores de qualidade social da escola pública: Avançando no campo avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(66), 716-753. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i66.4073>
- Dias, C. L., Horighella, M. L. M., & Marchelli, P. S. (2006). Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: Um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 435-464.
- Diker, G., y Feeney, S. (1998). La evaluación de la calidad: Un análisis del discurso oficial. *Revista IICE*, VII(12), 55-64.

- Douglass, J. A. (2021, September 4). Under attack: Universities and neo-nationalist movements. *University World News*. <https://bit.ly/3BN5aZY>
- Fernández Enguita, M. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. Gentili, y T. T. Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 93-110). Vozes.
- Fernández Lamarra, N. (2004). *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América latina y el Caribe: Situación, tendencias y perspectivas* (con la cooperación de Natalia Coppola). IESALC-UNESCO. (Estudio regional, versión preliminar)
- García, M. G. (2000). Evaluación y calidad de los sistemas educativos. In T. G. Rarmírez (Org.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Ediciones Aljibe.
- González, A.I.; Carmona, A.J.B.; Sandoval, M. C. P. (2012). Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação*, 17(3), nov., 637-660.
- Habermas, J. (1998). The university in a democracy: Democratization of the university. In K. Kempner, M. Mollis, & W. G. Tierney, *Comparative Education* (pp. 150-175). Simon & Shuster Publishing. (Trabalho original publicado em 1967)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Kent, R. (Comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina* (Vol. 2: Los años 90: Expansión privada, evaluación y posgrado). Flacso/UAA, Fondo de Cultura Económica.
- Leite, D. (2003). Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In Mollis, M. (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso, Asti.
- Leite, D. (2005). *Reformas universitarias. Avaliação Institucional Participativa*. Vozes.
- Leite, D. & Pinho, I. (2017). *Evaluating Collaboration Networks in Higher Education Research: Drivers of Excellence*. New York: Springer International Publishing - Palgrave Macmillan.
- Leite, D. & Polidori, M. M. (2021). Avaliação da educação superior. In M. C. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (Vol. 1, pp. 391-476). EDIPUCRS.

- Leite, D. & Genro, M. E. H. (2012). Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In D. Leite et al., *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas* (pp. 15-98). CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Morosini, M. (2001). Qualidade da educação universitária: Isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 5(9), 89-102.
- Morosini, M. (2010). Qualidade na educação superior: Tendências do século. *Revista de Avaliação Educacional*, 20(43), 165-186.
- Morosini, M. (Org) (2021). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior*. EDI-PUCRS.
- Polidori, M. M. (2011). Qualidade e avaliação institucional. In M. E. D. P. Franco, & M. C. Morosini (Orgs), *Qualidade e educação superior: Dimensões e indicadores* (Vol. 4, pp. 561-577). EDIPUCRS.
- Rodríguez Gómez, R., & Ordorika, I. (2012). The chameleon's agenda: Entrepreneurial adaptation of private higher education in Mexico. In B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson, & I. Ordorika (Eds.), *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. Routledge Taylor & Francis.
- Secretaria de Educação Superior – Sesu. (1994). *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*. Ministério da Educação.
- Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Vol.4, Cortez Editora.
- Saul, A. M. (1998). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática da avaliação e a reformulação de currículo*. Cortez Editora.
- Teixeira, A. (1936). *Educação para a Democracia*. José Olympio.

NOTAS

⁽¹⁾ Peru. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (SINEACE); Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior del Ecuador.

⁽²⁾ Argentina (1995), Colombia (1992), El Salvador (1995), Panamá (1995), Nicaragua (1995) y Paraguay (1993), Brasil (1996). O Chile, pós Bachelet, em 2018, modificou sua Lei Orgânica. Na nova Lei inclui-se o título IV "Del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior". No Artigo 1, define-se que o sistema desenvolverá políticas de "calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad".

⁽³⁾ John Aubrey Douglass, autor que apresentara a noção de universidade flagship, diz que o mundo vem sendo varrido por uma onda de movimentos nacionalistas que inclui países desenvolvidos e emergentes, como França, Itália, Alemanha, Brasil e Índia. Para ele, “as universidades são atacadas como centros de dissidência, símbolos de elitismo global e geradores de pesquisa tendenciosa, e onde a liberdade acadêmica está sendo mais abertamente suprimida, professores e administradores demitidos e presos, e a governança e gestão da universidade alteradas para garantir maior controle por políticos de tendência autocrática” (Douglass, 2021).

⁽⁴⁾ Nas universidades instaurou-se a nomeação dos reitores e gestores acadêmicos de acordo com o arbítrio do governo federal, que deu preferência aos candidatos à reitoria com apoio direitista. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, o resultado da eleição pelo Conselho Universitário, considerando votos de todos os segmentos, não foi acatada pelo presidente da República, que nomeou como Reitor o professor que ocupava a terceira posição no pleito. O Conselho Universitário da instituição posicionou-se publicamente sobre o processo de escolha.

⁽⁵⁾ Os descendentes indígenas, no século 21, estão a exigir um modelo de instituição de educação superior que atenda suas culturas, que lhes permita estudar o direito, a medicina, a enfermagem, a educação escolarizada e a formação docente, as outras línguas, de modo a preservar sua sobrevivência e a de suas aldeias. Exigem um novo modelo de universidade, a pluriversidade ou universidade intercultural dos povos indígenas, que se adapte ao seu conceito de tempo, de calendário, de integração de culturas e línguas. Junto com este novo modelo de universidade, aceito pelos sistemas de educação de países como o México, Colômbia, Equador, Peru, Nicarágua, Brasil e outros, fixam-se as mesmas exigências burocráticas de avaliação postas às demais instituições de educação superior. Não sem conflitos, a avaliação descredenciou algumas destas instituições com a maior facilidade, dado, dentre outros fatores, o conceito de qualidade entre culturas diferentes. Tome-se como exemplo a Pluriversidade Amawtay Wasi do Equador, a Pluri ou Multiversidade Uraccan de Nicarágua, desacreditadas por avaliações externas.