

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: FUNDAMENTOS, CRÍTICA E PROPOSTA

Miguel Ángel Medina Romero

**Atena**
Editora
Ano 2022

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: FUNDAMENTOS, CRÍTICA E PROPOSTA

Miguel Ángel Medina Romero

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Avaliação da qualidade da educação em Universidades Públicas do México. Fundamentos, crítica e proposta

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Miguel Angel Medina Romero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R763 Romero, Miguel Ángel Medina
Avaliação da qualidade da educação em Universidades
Públicas do México. Fundamentos, crítica e proposta /
Miguel Ángel Medina Romero. – Ponta Grossa - PR:
Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0469-9
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.699222107>

1. Educação. I. Romero, Miguel Ángel Medina. II. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



SUMÁRIO

RESUMO	1
INTRODUÇÃO.....	2
UNIVERSIDADE PÚBLICA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ABORDAGENS TEÓRICAS	4
A Universidade Pública do Século XXI: Desafios e Oportunidades	4
Ensino Superior na Atual Universidade Pública	5
A Importância da Qualidade para a Educação	6
Abordagem ao conceito de Qualidade Educativa	9
Qualidade focada no Processo ou no Produto	13
Qualidade de acordo com o Ambiente Educacional em que está Sediado	14
Avaliação no Contexto da Educação	15
ESTRUTURA DE PESQUISA EPISTEMOLÓGICA.....	17
Considerações Gerais sobre o termo Paradigma em Ciências Sociais	17
Abordagens Metodológicas de Pesquisa	18
Positivismo.....	18
Visão Interpretativa.....	19
Sociocrítica	20
Paradigmas e Perspectivas de Avaliação	21
MODELOS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	22
Conceito e Características do Processo de Avaliação.....	22
Classificação dos Modelos de Avaliação.....	25
A Classificação de Poham	25
A Classificação de Pérez.....	26
A Classificação de Castillo e Gento	26
A Classificação da Bolsa	27
Modelos de Avaliação em Instituições de Ensino	27
Modelos de avaliação da organização.....	27
Modelos focados em Resultados	28

Modelos focados na Eficiência dos Processos Internos	29
Modelos Causais.....	30
Modelos Culturais.....	30
Modelos focados na Avaliação de Mudança.....	31
Modelos de avaliação a partir de perspectivas epistemológicas e Metodológico.....	32
Modelos Eficientes-Comportamentais.....	32
Modelos Humanísticos, Fenomenológicos ou Subjetivistas	35
Modelos Holísticos	38
Modelos de Avaliação para Universidades Públicas.....	40
O Modelo de Acreditação	41
O Modelo de Revisão do Programa.....	42
O Modelo de Indicadores de Desempenho	43
O Modelo de Avaliação Externa com base em pareceres de especialistas.....	44
Avaliação Institucional e Melhoria da Qualidade Educacional Universidade	44
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO	48
Ensino Superior no México.....	48
Caracterização do Sistema Nacional de Educação Mexicano e seu Contexto Social, Político e Econômico.....	48
O Sistema Nacional de Educação no México e a Localização dos Níveis de Educação	49
O Sistema Nacional de Educação no México e ensino superior.....	50
Configuração do Sistema de Ensino Superior no México	51
Geral	51
Marco normativo.....	51
Estrutura de Coordenação Institucional	54
Instituições de Ensino Superior no México.....	55
A Associação Nacional de Faculdades e Instituições do Ensino Superior ()	57
A avaliação da qualidade do ensino superior no México	59
Antecedentes e Estabelecimento de Políticas de Avaliação do Ensino Superior no México	59
Utilidade do Processo de Avaliação da Qualidade para o Desenvolvimento Institucional no México	63
Formatos de Avaliação Institucional no México	64

Interno, Institucional ou Autoavaliação.....	64
Avaliação Externa ou Interinstitucional.....	65
Credenciamento.....	67
A Avaliação e Credenciamento de Instâncias e Organizações do Ensino Superior no México.....	67
O Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior, A. C. (CENEVAL).....	69
As Comissões Interinstitucionais de Avaliação de Ensino Superior (CIEES).....	70
O Conselho de Acreditação da Educação Superior, A.C. (COPAES).....	72
O Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT) e Programa Nacional de Pós-Graduação em Qualidade (PNPC).....	74
SÍNTESE EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: CRÍTICA E PROPOSTA.....	75
Visão Crítica da Avaliação da Qualidade da Educação nas Universidades Públicas do México.....	75
Avaliação sem Participação Integral.....	76
Avaliação como discurso político contrastante.....	77
Ausência de Marco Legal para o Sistema de Avaliação Atual.....	78
Falta de transparência na avaliação.....	79
Falta de uma Meta-avaliação.....	80
Avaliação como má política social.....	81
Esquema de Avaliação Acadêmica das Universidades Públicas de México com foco em garantia de qualidade e desempenho de Contas: uma proposta.....	84
Avaliação Acadêmica, Qualidade e Responsabilidade.....	84
A Institucionalização da Avaliação: Esboço de uma Proposta.....	85
A Institucionalização da Avaliação: Elementos e Objetivos.....	87
<i>A Institucionalização da Avaliação: Prestação de contas</i>	89
Responsabilidade Horizontal.....	90
Responsabilidade Vertical.....	91
A Institucionalização da Avaliação: Articulação com a Cidadania.....	92
Síntese dos Fundamentos Metodológicos e dos Atributos Requeridos da Avaliação da Qualidade do Ensino nas Universidades Público do México.....	93
Fundamentos Metodológicos da Avaliação Acadêmica no Universidades Públicas do México.....	93

Fundamentos formais da avaliação acadêmica em Universidades Públicas do México

97

CONCLUSÕES..... 99

REFERÊNCIAS 103

SOBRE O AUTOR..... 115

RESUMO

No caso do México, as políticas educacionais em geral e, em particular, aquelas voltadas para o sub-sistema de ensino superior, devem ter como objetivo preparar o país e seus habitantes para responder aos novos desafios da sociedade do século XXI, e entre eles está a necessidade de melhorar a qualidade da educação. O presente trabalho estuda os fundamentos teóricos em torno da avaliação da qualidade educacional nas Universidades Públicas do México (UPM), usando como base a literatura especializada no tema de referência. Depois de uma revisão de várias perspectivas de avaliação, o documento constrói um exercício de síntese metodológica sobre o processo de avaliação no México, a partir do qual se estabelecem alguns elementos críticos de tal esquema e, finalmente, é formulado um esboço de uma proposta. UPAs, onde se sugere que a avaliação deve se tornar um meio eficaz de garantia de qualidade e prestação de contas. Assim, o atual documento destaca a consideração dos seguintes fundamentos formais para a avaliação da qualidade educacional nas UPMs: 1) Garantia da qualidade; 2) prestação de contas; e, 3) o estabelecimento de uma instituição de avaliação autônoma. Em torno deste último ponto, a proposta que se configura neste ensaio aponta para a formação de uma Instituição Estatal de Avaliação com autonomia administrativa e financeira, bem como independência política, que realize a avaliação acadêmica como instrumento de prestação de contas. E a viabilidade da proposta encontra-se na mesma prestação de contas, pois é, por si só, uma opção de solução tecnológica para a informação assimétrica existente entre os cidadãos e seus representantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Avaliação Educacional, Qualidade Educacional, Avaliação do Ensino Superior, Qualidade do Ensino Superior, Avaliação da Qualidade Educacional, Universidades Públicas, México.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a educação em geral, e o ensino superior em particular, passou por transformações em muitas partes do mundo devido a causas econômicas, políticas e sociais, que se traduziram para as instituições de ensino em aumento de matrículas, diminuição de recursos, a busca de fontes alternativas para realizar suas tarefas, a mudança na relação entre a universidade e o Estado, além da preocupação da sociedade e do governo pela conquista da qualidade educacional e pelo investimento feito neste último. O esquema de avaliação, e especificamente a avaliação da qualidade educacional, surge neste contexto de mudanças que traz oportunidades e desafios.

No caso do México, as políticas educacionais em geral e, em particular, para o subsistema de ensino superior, devem ter como objetivo preparar o país e seus habitantes para responder a esses desafios colocados pela sociedade do século XXI. Entre estes últimos está a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, tendo em conta o desenvolvimento do corpo docente e o empenho das instituições de ensino superior em responder a esta procura da sociedade.

É neste quadro de referência que se situa a avaliação e, especificamente, a avaliação da qualidade do ensino superior no México. Os alicerces do complexo de avaliação institucional foram lançados na década de 1990, e os propósitos perseguidos com o referido complexo visam melhorar o ensino superior, assegurando à sociedade que as instituições e programas avaliados ou credenciados são de qualidade.

O presente trabalho estuda os fundamentos teóricos em torno da avaliação da qualidade educacional nas Universidades Públicas do México (UPM), usando como base a literatura especializada no tema de referência. Depois de uma revisão de várias perspectivas da avaliação, no documento é realizado um exercício de síntese metodológica sobre o processo de avaliação no México, a partir do qual se estabelecem alguns elementos críticos desse esquema e, finalmente, se formula um esboço de uma proposta. para o modelo de avaliação das UPAs, no qual se sugere que a avaliação se torne um meio eficaz de garantia de qualidade e prestação de contas.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho está organizado por meio de cinco seções temáticas, a saber: I. Universidade Pública, Qualidade Educacional e Avaliação: Abordagens Teóricas; II. Marco de Pesquisa Epistemológica; III. Modelos de Avaliação no Contexto Educativo: Conceituação e Caracterização; IV. A Avaliação da Qualidade do Ensino Superior no México; e, V. Síntese em torno da avaliação da qualidade da educação nas universidades públicas do México: crítica e proposta.

Estas cinco estruturas do atual documento se entrelaçam progressivamente para localizar, em primeiro lugar, a avaliação e sua ligação com a qualidade educacional no contexto do ensino superior (Parte I). Em seguida, delinea-se a perspectiva metodológica adotada no ensaio (Parte II) e, em terceiro lugar, conceitua-se, classifica-se e modela-se a

avaliação no ambiente educacional (Parte III).

Na quarta seção, estabelece-se uma caracterização da avaliação da qualidade da educação superior no México, considerando a localização das Instituições Públicas de Educação Superior (IEPS) no concerto do Sistema Nacional de Educação (Parte IV). Posteriormente, a quinta parte do trabalho descreve três momentos (Parte V): O primeiro centra-se na apresentação de uma crítica ao esquema de avaliação da qualidade educacional na UPM. Um segundo momento é orientado para a configuração de uma proposta de avaliação acadêmica para a UPM, com base na consideração de uma abordagem de garantia de qualidade e prestação de contas; e, o terceiro momento articula, a partir de um exercício de síntese, os fundamentos metodológicos e formais da avaliação da qualidade educacional na UPM.

Por fim, é apresentada uma seção com as Conclusões, onde a intenção não é reiterar os aspectos descritivos e críticos desenvolvidos no documento, mas, sim, identificar alguns elementos considerados relevantes na fundamentação teórica deste trabalho.

UNIVERSIDADE PÚBLICA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ABORDAGENS TEÓRICAS

A UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SÉCULO XXI: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Atualmente, a universidade enfrenta o desafio de se adaptar às grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade. Esta tarefa é prioritária para que continue a liderar a formação de jovens e a criação de novos conhecimentos, como vem fazendo há séculos.

No século XXI, então, a universidade enfrenta os seguintes problemas: As mudanças tecnológicas da chamada sociedade da informação, a crescente demanda por maior qualidade, o uso de novos métodos de formação, a necessidade de combinar especialização com promoção da multidisciplinaridade, autonomia, etc.

Os dilemas da universidade hoje têm a ver com como compatibilizar a dimensão social do serviço público com as demandas de qualidade características de uma instituição dedicada ao desenvolvimento e transmissão da ciência, tecnologia e cultura superior (Quintanilla, 1996).

E é nesse novo contexto que a universidade tem a oportunidade de demonstrar sua capacidade de adaptação e a liderança social e intelectual que deve manter. Por isso, mudanças de grande impacto devem ser adotadas tanto na forma quanto no desenho de sua organização interna e em suas relações com a sociedade. E é que, os principais problemas que esta instituição terá que enfrentar no futuro vêm dessas relações, então a consequência disso será o novo esquema de relacionamento entre a universidade e o resto da sociedade.

Um desperdício econômico que nenhum país pode arcar seria uma consequência direta de manter uma universidade de costas para as mudanças sociais e tecnológicas. Essas relações exigem que a universidade “ensine a aprender” em uma nova era em que o conhecimento de hoje se torna obsoleto amanhã e, portanto, abertura, diversificação, necessidade de reconversão e adaptabilidade aos tempos devem ser características de uma educação universitária, no tempo presente.

No entanto, uma parte importante da atividade universitária é estabelecer um vínculo diferente com a sociedade. Essa parte tende a se comportar, no longo prazo, como um setor interno do sistema produtivo de um país, vinculado ao restante por um conjunto de insumos (meios de comunicação e informação, laboratórios de testes e pesquisas etc.) e de saídas (investigação aplicada, formação, nomeadamente sob o conceito de “formação profissional”, etc.) (Brical, 1998).

Novos problemas surgem diariamente na vida das universidades. São “as demandas locais para a criação de novas universidades, tão frequentes nos últimos anos, ou as

decisões dos poderes públicos de mudar, criar, suprimir e recombinar centros universitários como se fossem escolas de bairro, sintomas das novas situações” (Quintanilha, 1996). Essas transformações são produto dos países desenvolvidos e têm consequências importantes como a nova conceituação da “Universidade de massas”, conceito nascido para responder às necessidades de um sistema produtivo e do direito à educação de todos os cidadãos na sociedade atual.

E o que caracteriza a chamada universidade de massa é que grande parte da população acessa os estudos universitários, com demandas sociais mais amplas e exigentes. As universidades tradicionais não foram projetadas para uma grande demanda social; há um descompasso com as tendências da realidade atual.

Diante dessa situação, as universidades, segundo Rojo (1993), precisam aprender a enfrentar esse crescimento sem deterioração do ensino ou da formação profissional e de pesquisa. Autonomia e independência são essenciais para estimular o bom ensino, formação e pesquisa nas universidades públicas (UP). Essa autonomia já está ligada à autogestão e ao autofinanciamento, para melhor entendê-la, mas se não ocorrer, serão propostos planos de avaliação de desempenho e resultados, pois os investimentos devem estar atrelados à eficiência e ao desempenho social. Esse processo de avaliação será dinâmico e terá como objetivo melhorar a instituição como um todo.

ENSINO SUPERIOR NA ATUAL UNIVERSIDADE PÚBLICA

Hoje, o desafio do ensino superior é aparecer como um sistema capaz de responder às demandas da sociedade, traduzindo-as em; aumento da procura de ensino superior, variação na procura de qualificações profissionais, aumento dos níveis de qualidade e eficiência, etc.

Mas talvez surja o problema, como afirma Guerci (1993): “quando se pensa que é possível estabelecer cortes na realidade, resultando em: uma educação alheia aos problemas de seu tempo, estéril quando se trata de propor alternativas de vida relevantes, porque não consegue estabelecer um diálogo entre suas construções teóricas e as necessidades mais básicas do homem em seu cotidiano”.

Na opinião de Rojo (1993), existem três razões na sociedade moderna que devem ser satisfeitas por um sistema de ensino superior: 1) Proporcionar um alto nível cultural e de formação científica a segmentos mais amplos da sociedade, o que inclui fornecer um elemento de formação profissional para aqueles que atualmente não progredem em suas trajetórias educacionais; 2) proporcionar formação efetiva aos profissionais que comporão a futura espinha dorsal da sociedade; 3) realizar pesquisas que contribuam não apenas para o avanço das fronteiras do conhecimento, mas também para o desenvolvimento industrial.

É complexo combinar essas três tarefas se você tentar manter a qualidade ao

mesmo tempo e, por outro lado, é duvidoso que as universidades sejam a melhor escolha ao desenvolvê-las, levando em consideração as considerações levantadas na seção anterior. Consequentemente, de acordo com Van Der Moler (1999), certos valores associados às universidades ao longo dos séculos - como os de julgamento independente, criatividade e dimensões culturais e éticas - são provavelmente de igual importância, se não maiores, e que deve basear-se no conhecimento científico. Portanto, o ensino superior deve ser entendido tanto como um sistema para resolver problemas e desenvolver atitudes, como uma preparação para o aprendizado, ao invés de acumular conhecimento para trabalhos específicos.

Assim, Van Der Moler (1999) propõe como atividades essenciais no ensino superior: A criação, transmissão e aplicação do conhecimento. E esta proposta pode ser considerada válida, mas não se deve esquecer que os sistemas de ensino superior dos diferentes países diferem em tantas coisas que não existe uma solução única que, num futuro próximo, possa produzir um modelo uniforme geralmente aceito. A maioria das sociedades e governos valorizam o ensino superior como benéfico para a sociedade como um todo, bem como para o indivíduo. É o sucesso e o grande interesse pelo ensino superior que tem causado tensões organizacionais e financeiras dentro dele, bem como com governos e estudantes. A informação disponível deve permitir-nos, no entanto, conceber arranjos viáveis, desde que tenham apoio político e social.

A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO

Nos últimos tempos, as questões da Qualidade, Garantia da Qualidade e Gestão da Qualidade tornaram-se uma preocupação e objetivo prioritário para as organizações.

No início, foi o mundo industrial que primeiro reconheceu que grande parte do crescimento e sucesso econômico do Japão poderia ser devido à insistência das empresas japonesas na qualidade e na melhoria da qualidade. Foi sobretudo a partir da década de oitenta que os princípios e métodos da Gestão da Qualidade Total começaram a ser adotados no contexto europeu para ir ao encontro do nível de qualidade pretendido pelos seus clientes e melhorar continuamente a qualidade dos produtos, produtos e serviços que oferecem.

Nesse contexto, não surpreende que a educação também tenha demonstrado interesse por esse tema. A formação profissional e a formação contínua, no ambiente empresarial, foram os primeiros setores interessados em conhecer os padrões e princípios de qualidade. Ambos os tipos de organizações estão de fato mais próximos das necessidades do mercado e da evolução econômica do que as instituições de ensino regulamentadas; no entanto, esta evolução está a dar os primeiros passos e tanto a cultura da qualidade como as ferramentas da qualidade estão a tornar-se requisitos incontornáveis

em contextos educativos e/ou formativos.

Também, por outro lado, é preciso dizer que esse interesse pela qualidade não é novo no campo educacional: instituições, professores, alunos, gestores e tomadores de decisão política sempre se interessaram por esse assunto; essa preocupação estendeu-se à utilização de normas e procedimentos que garantam a qualidade do ensino ministrado; embora também tradicionalmente, a qualidade tenha sido interpretada de forma muito restrita, concentrando-se apenas em características particulares dos serviços educacionais ou de treinamento oferecidos.

Nesse sentido, o conceito de qualidade evoluiu ao longo do tempo. A tendência atual em qualidade é focar cada vez mais na eficácia geral de um provedor educacional, seja uma escola profissional, uma universidade ou uma instituição privada de treinamento. Essa tendência corre paralela à própria evolução industrial, em que as considerações de qualidade estão se deslocando para a capacidade organizacional de oferecer produtos e serviços de alta qualidade.

Em linhas gerais, as novas abordagens para garantir e gerenciar a qualidade educacional implicam (Van Der Berghe, 1998): a) Uma mudança nos esforços de qualidade nas escolas, que passam do foco na qualidade do professor para o estudo e a um todo; b) a aplicação de mecanismos de controle de qualidade novos ou complementares no ensino superior; e c) A criação, pela primeira vez, de sistemas e mecanismos de garantia da qualidade relacionados com o desempenho na formação contínua.

Os atuais sistemas educativos devem a sua configuração à confluência de fatores de vários tipos: sociais, económicos, pedagógicos, profissionais e culturais (Ruíz, 1998). Todos esses fatores sempre existiram, mas sua importância relativa vem mudando ao longo do tempo de tal forma que, atualmente, as demandas externas dos sistemas educacionais (de governos, estudantes, empresários etc.) o desenvolvimento de recursos e a eficácia da organização. Por outro lado, o setor de formação contínua está se tornando um setor econômico consolidado e maduro dentro do setor de serviços produtivos.

Estas tendências indicam que a educação começa mais do que nunca a ser vista como um sector económico normal, o que significa que as escolas, universidades e formadores em geral devem oferecer um desempenho superior, comportar-se de forma mais profissional e oferecer serviços de qualidade constantemente. É compartilhado com Van Der Berghe (1998: 8) que “os paradigmas educacionais estão mudando do ensino orientado pela oferta para o aprendizado orientado pela demanda”.

Entre os fatores específicos que estão contribuindo para essa crescente ênfase na qualidade da educação, podemos citar os seguintes (González, 2000):

- a) A qualidade é uma exigência da sociedade atual. Ou seja, quando se trata de qualidade, a ampla variedade e os altos níveis de qualidade de produtos e serviços

apresentados pelos países desenvolvidos aumentam as demandas dos cidadãos e aumentam seu espírito crítico em relação ao desempenho de baixa qualidade. A educação também tem participado desse espírito de cobrança.

b) A qualidade é um fator de mudança, flexibilidade e customização. A sociedade em que vivemos é versátil, os modos de vida e as expectativas das pessoas são menos uniformes do que há alguns anos. Na educação, esta tendência é vista através de requisitos de qualificação cada vez mais variáveis e complexos.

c) Qualidade leva à qualidade. Quanto mais conhecimento é gerado e informações disponíveis sobre a qualidade dos sistemas educacionais, maior a demanda por ele.

d) Qualidade implica compromisso. As instituições de ensino são cada vez mais publicamente responsáveis pelo que fazem e por demonstrarem que oferecem um serviço de qualidade.

e) Qualidade como meio de sobrevivência. Um sistema educacional bem subsidiado só poderá sobreviver dentro de uma economia próspera. No ambiente atual, qualquer ineficiência ou falta de flexibilidade será penalizada com menos recursos alocados para a educação.

f) A qualidade envolve muitos agentes. Em contextos históricos anteriores, a qualidade da educação podia ser atribuída quase exclusivamente às habilidades inerentes aos professores. Devido à rápida evolução do contexto histórico, estas capacidades individuais já não são suficientes para garantir um nível de qualidade.

g) A imagem de uma instituição de ensino é a da sua qualidade. O prestígio e o valor de uma instituição de ensino não são mais endossados por suas características ou reputação histórica, mas pela qualidade real de uma determinada instituição. Nesse contexto, é necessário manter uma imagem de alta qualidade para os usuários e poder demonstrar sua qualidade de forma permanente.

h) A qualidade permite-nos conhecer os resultados das ações de formação realizadas. Para alcançar uma educação de qualidade é necessário investir em treinamento e recursos; Paralelamente, é preciso conhecer o resultado dos orçamentos de treinamento em prol da qualidade.

i) A qualidade exige transparência. A crescente variabilidade e complexidade das propostas e planos de formação torna necessária a criação de mecanismos que possibilitem a transparência da qualidade oferecida.

j) A qualidade no seu estado final projecta-se numa cultura de qualidade. A implantação de um sistema de qualidade em uma instituição de ensino faz sentido com a mudança de atitudes dentro da própria instituição.

Juntos, esses fatores exigem maior atenção à qualidade da educação e ao desenvolvimento de mecanismos, procedimentos e sistemas que possam ajudar a garantir a qualidade continuamente. Alguns desses fatores são internos às estruturas educacionais, embora a maioria seja externa a elas. Os sistemas educacionais estão cada vez mais em estreita interdependência com o resto da sociedade e, portanto, estão sujeitos a pressões e tendências correspondentes.

ABORDAGEM AO CONCEITO DE QUALIDADE EDUCATIVA

A qualidade educacional é um conceito multidimensional e na literatura nem todos os autores utilizam o termo no mesmo sentido. A tarefa de fazê-lo será enfrentada de imediato, apesar da dificuldade que isso acarreta, mas acredita-se na sua conveniência, pois, como afirma Santos Guerra (1991), é um termo demasiadas vezes apresentado com uma pretensa univocidade.

Do ponto de vista etimológico, o conceito de qualidade tem dois significados fundamentais: entendido como qualidade, é identificado como um conjunto de atributos ou propriedades referentes a algo ou alguém; em segundo lugar, também se refere à qualidade como superioridade ou excelência, como um grau que expressa a bondade de uma coisa.

Com De Miguel (1997) concorda-se que o conceito de qualidade é relativo e contextual, pois pode ser definido a partir de múltiplas perspectivas, por diferentes públicos com interesses diversos e em situações contextuais muito diferentes. Assim, estudando definições que vão além do nível genérico e que se situam em um nível superior de especialização, serão apresentadas diferentes abordagens do conceito de qualidade nas quais determinados elementos são priorizados em detrimento de outros.

A partir do pensamento de Bernillón e Cerutti (1989), a qualidade está em fazer bem o trabalho desde o início, respondendo às necessidades dos usuários, gerenciando de forma otimizada, agindo com consistência, um processo ou maneira de fazer as coisas; satisfazer o cliente/usuário; gostar de trabalhar e oferecer o melhor de si; reduzir custos inúteis, evitar falhas; e ser mais eficaz, eficiente e produtivo.

Existem também outras definições que relacionam as características de um produto ao objetivo proposto, que combinam a existência de certos atributos inatos e a satisfação do usuário, integrando tudo isso sob o requisito de adequação ao uso. E de acordo com este critério, a qualidade é definida como: “grau de coincidência com os requisitos, como a harmonia entre as propriedades de um produto, elemento material e a finalidade a que se destinam” (Salmerón, 1989).

A maioria das definições refere-se à qualidade como satisfação de necessidades. É o caso do conceito dado pela International Standard Organization (ISO) e pela Associação Espanhola de Normalização e Certificação, AENOR (1999), entre outros: “Conjunto de propriedades e características de um produto ou serviço que lhe conferem a capacidade de satisfazer necessidades explícitas ou implícitas.

Ainda, López Rupérez (1994, 11), ao se referir ao termo qualidade, o faz nos seguintes termos: “Como se fosse uma palavra mágica, o termo qualidade evoca na mente das pessoas a referência a um valor seguro, é um atributo ou conjunto de atributos dos objetos, serviços ou relações que circulam nas sociedades modernas e que, segundo a percepção do cidadão, satisfazem suas expectativas razoáveis, tornando-os confiáveis”.

No mesmo sentido, De Miguel e outros (1994: 15), propõem uma classificação em que consideram a qualidade educativa como um conceito multidimensional, que pode ser operacionalizado com base em variáveis muito diversas. Assim, apresentam algumas das opções frequentemente utilizadas segundo Garvin (1984) e Harvey e Green (1993):

1. Qualidade como exceção.

a) A qualidade como algo especial distingue algumas instituições de outras, apesar de ser difícil defini-la com precisão.

b) Visão clássica: distinção, classe alta, exclusividade.

c) Visão atual: excelência.

- Excelência em relação aos padrões. Reputação dos centros com base em seus meios e recursos.

- Excelência baseada no controle científico dos produtos segundo determinados critérios: “centros que obtêm bons resultados “.

2. Qualidade como melhoria ou mérito.

a) Qualidade como consistência das coisas bem feitas, ou seja, que cumprem os requisitos exigidos: “Centros onde as coisas são bem feitas”.

b) Centros que promovam uma cultura de qualidade para que seus resultados sejam melhor avaliados segundo critérios de controle de qualidade.

3. Qualidade como adequação ao propósito.

a) Baseia-se em uma definição funcional de qualidade, o que é adequado ou bom para algo ou alguém:

- Centros onde há adequação entre os resultados e as metas ou objetivos propostos.
- Centros onde os programas e serviços respondem às necessidades dos clientes.

b) Centros que cobrem satisfatoriamente os objetivos estabelecidos no quadro legal.

4. Qualidade como um produto econômico.

a) Abordagem do conceito de qualidade na perspectiva do preço envolvido na sua obtenção:

- Centros eficientes relacionando custos e resultados.
- Centros de responsabilidade.

5. Qualidade como transformação e mudança.

a) Definição de qualidade focada na avaliação e melhoria no nível institucional:

- Centros preocupados em melhorar o desempenho dos alunos e aumentar o valor agregado.
- Centros orientados para o desenvolvimento qualitativo da organização nasceu (desenvolvimento organizacional).

E, da mesma forma, Rul (1995: 295, 318) também propõe sua própria classificação, apontando que o conceito de qualidade é um mito das sociedades pós-industriais e que é utilizado na educação como justificativa para determinadas políticas. Ele também considera que qualquer abordagem do conceito deve representar uma desmistificação necessária. Em sua concepção, as abordagens da qualidade são abordadas muitas vezes de forma reducionista, sem ir além de declarações formais e declarações vazias de conteúdo efetivo. Coincide que o conceito de qualidade é claramente dinâmico e transformacional.

Além disso, segundo o referido autor, o conceito de qualidade aplicado ao campo educacional pode se manifestar em duas perspectivas principais, a saber: primeiro, a visão axiológica, referente ao potencial humano; e a perspectiva do mundo da vida, vinculada à capacidade de transformar informação em ação. A primeira proposta deriva do conceito grego de “areté”, no sentido de excelência, perfeição, valor. Portanto, significa excelência e altivez no cumprimento ou desenvolvimento de funções. É uma orientação modulada pelo potencial da experiência e da sabedoria e está relacionada ao conceito grego de “sophia”, no sentido de experiência e insight. Assim, a qualidade é a tendência à excelência baseada

no potencial da experiência e sabedoria das pessoas.

A segunda opção, por outro lado, refere-se à capacidade de gestão de uma pessoa ou de uma organização específica que transforma ideias e recursos em realidades benéficas. Está ligado ao termo grego “techné”, entendido como arte ou criação. Nesse sentido, qualidade é a habilidade engenhosa ou artística que sabe influenciar uma dada realidade, transformando-a pela orientação da experiência e do conhecimento.

E, portanto, essas considerações sobre o conceito de qualidade na perspectiva de diferentes autores levam ao estabelecimento de algumas características básicas do conceito: 1) A qualidade tem um valor contextual; 2) a qualidade deve ser valorizada de forma plural; 3) a qualidade tem caráter diacrônico; e, 4) a qualidade da educação não é tarefa exclusivamente tecnocrática.

Quanto à primeira característica, pode-se dizer que a qualidade, por estar relacionada a parâmetros temporais, ideológicos e econômicos, impossibilita o estabelecimento de uma definição única do conceito. O conceito de qualidade educacional, portanto, está intimamente interdependente com o contexto em que é utilizado. A segunda característica aponta para a valorização de que a qualidade não é um conceito monolítico. Pode ser interpretado em relação ao alcance de objetivos, nível de satisfação do usuário, excelência em processos e resultados, desenvolvimento adequado de habilidades e aptidões, como eficiência, autorrealização, etc.

Quanto à terceira característica aqui atribuída à qualidade, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ela afirma que alcançar a qualidade pode significar um afastamento radical e imediato das disposições e práticas estabelecidas e estabelecemos a todo momento os objetivos da sociedade e os propósitos da educação valorizados institucionalmente (OCDE, 1991). E, a partir da quarta característica, a qualidade é apreciada como um processo imbuído de valores. O comportamento de qualidade não ocorre automaticamente quando há algumas demandas e saber quais coisas são valiosas no âmbito dessas demandas, que “coisas valiosas juntas se tornam motivos; além disso, é preciso escolher quais são as valiosas e priorizá-las” (OCDE, 1991). Essa característica intrínseca da qualidade educacional leva ao problema da substantividade política: para que a qualidade educacional seja possível, é politicamente necessário acreditar que a educação é um bem social.

Por último, para articular um conceito de qualidade, teremos de centrar a nossa atenção na justificação de dois critérios fundamentais, nomeadamente: primeiro, o conceito de qualidade segundo a prevalência do processo ou produto educativo; e segundo, o conceito de qualidade de acordo com o campo educacional em que se baseia. As seções a seguir são dedicadas a explicar esses dois critérios.

Qualidade focada no Processo ou no Produto

O contexto do qual emana o conceito de qualidade fez com que a maioria das definições relacionasse qualidade a resultados. Segundo Cobo (1985: 358), “uma educação será de qualidade na medida em que todos os elementos que nela intervêm estejam orientados para a melhor realização possível”.

Para De la Orden (1993), a qualidade educacional é identificada com um produto educacional válido; entendendo validade como funcionalidade, como congruência com as necessidades, expectativas e aspirações educativas dos indivíduos e da comunidade e que na prática também é efetiva.

Outra dificuldade intrínseca resulta dos diferentes significados que o produto educativo pode ter (atitudes positivas em relação à aprendizagem, aquisição e integração de conhecimentos, extensão e refinamento de conhecimentos, utilização de conhecimentos significativos, etc.). As definições geralmente se concentram nos resultados, equiparando os resultados com o desempenho do aluno. No entanto, focar apenas na dimensão do aluno tem o inconveniente de equiparar a melhoria da qualidade com os resultados acadêmicos dos alunos.

Nesse sentido, Tiana afirma que “a avaliação, entendida como uma simples revisão dos produtos finais, nos faz perder de vista a consideração do centro como um ecossistema que nos permite explicar e dar sentido ao funcionamento geral e aos processos que desenvolver a atividade. Da mesma forma, a consideração de uma das partes perde o sentido isolado da referência ao todo e de sua conexão com o contexto” (Tiana, 1993: 290).

Desta concepção decorre que o que um movimento em direção à qualidade deve buscar é melhorar o processo que busca resultados. A partir de uma perspectiva de qualidade centrada no processo, Esteban e Montiel oferecem uma definição de qualidade que oferece uma concepção muito aproximada daquela que queremos expressar neste trabalho. Assim, sustentam que “Qualidade entendida como processo é definida como um princípio de ação que não visa exclusivamente a obtenção de resultados finais imediatos, mas, fundamentalmente, uma forma de fazer as coisas gradualmente para alcançar os melhores resultados possíveis, a fim de que é exigido de nós e às reais possibilidades e limitações que existem” (Esteban e Montiel, 1990: 75).

As definições de qualidade fornecidas consoante se trate do processo ou do produto, supõem uma limitação que já foi ultrapassada ao longo do tempo. Atualmente, a partir de uma educação de qualidade de natureza multidimensional, as relações entre os diversos elementos do contexto, do processo e do produto seriam uma característica comum das diversas manifestações educativas de qualidade. Nesse sentido, destacamos o conceito de coerência de Gil (1988) entendido como interação e sentido de conexão de todos aqueles elementos que constituem o objeto de avaliação (programa educacional, escola, sistema

educacional etc.) e seus indicadores. Segundo este autor, “o fator último que determina a qualidade educacional de um centro não são os indicadores de qualidade considerados individualmente, mas a estabilidade do sentido de conexão que existe entre eles”.

Portanto, a qualidade da educação se daria pela coerência de cada componente com todos os demais e caracteriza-se pela inter-relação entre três elementos: eficácia, eficiência e funcionalidade.

Qualidade de acordo com o Ambiente Educacional em que está Sediado

Os fatores que têm maior impacto na qualidade educacional, segundo um estudo empírico realizado por Cano García (1998) de natureza bibliométrica, são: Professores, Currículo, Avaliação e Organização Escolar. A partir dessa classificação, analisaremos diferentes definições de qualidade relacionadas a esses aspectos. Assim, é interessante abordar a qualidade voltada para os professores, a qualidade vinculada aos programas de formação e a qualidade orientada aos complexos institucionais.

Em primeiro lugar, a qualidade centrada no corpo docente tem a ver com a existência de afirmações que fazem depender exclusivamente a garantia da qualidade da formação do seu corpo docente; Nesta perspectiva, a responsabilidade do sistema educativo recai sobre eles e consideram que a melhoria da qualidade do corpo docente requer: procedimentos de seleção rigorosos que permitam selecionar apenas os candidatos mais qualificados e motivados; formação pedagógica inicial curta e prática; uma remuneração suficientemente motivadora que impeça esses profissionais de fugirem para outras profissões; planos de desenvolvimento profissional e uma administração que ofereça possibilidades de promoção.

Outros elementos considerados importantes são a estabilidade do corpo docente; trabalho em equipe e tomada de decisão compartilhada; planejamento e coordenação curricular, bem como um alto grau de autonomia. Nessa perspectiva, como aponta Elliot (1993), a avaliação do professor pode ser interpretada como mais uma estratégia de poder coercitivo. A partir de um modelo abrangente, a qualidade educacional centrada no corpo docente deve servir tanto ao aperfeiçoamento do professor quanto ao da instituição.

Em segundo lugar, a qualidade focada em programas de treinamento. A partir desta área da qualidade, a avaliação do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem serão objetivos fundamentais. A qualidade do currículo consiste em planejar, fornecer e avaliar o currículo ideal (de acordo com os critérios de cada país) para cada aluno, no contexto de uma diversidade de alunos individuais (Wilson, 1992:34). A qualidade dos processos de ensino-aprendizagem é garantida quando possibilita, potencializa e produz o resultado de humanização de cada um dos agentes envolvidos.

E, em terceiro lugar, a qualidade focada em centros e/ou instituições. A qualidade dos centros e instituições educacionais não pode ser alcançada apenas por meio de medidas políticas desenhadas de forma padronizada e uniforme. Nossa história mais recente tem

mostrado que, embora essas decisões tenham servido de impulso e mudança, elas se tornaram incapazes de garantir equitativamente a qualidade educacional nas diversas escolas do país. Os estudos de caso da OCDE demonstram até que ponto a qualidade do ensino depende diretamente de professores e escolas, qualquer que seja o papel das medidas externas tomadas pelas autoridades educacionais. De la Orden destaca a esse respeito: “A qualidade da educação, desde que se manifeste em um produto válido, dependerá fundamentalmente do que acontecer na escola, das estruturas e processos das instituições educacionais” (De la Orden, 1993: 264).

AValiação NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

No contexto educacional, a avaliação pode ser vista por meio de seu desenvolvimento histórico e das mudanças que ocorrem em diferentes períodos históricos. Assim, no texto a seguir, o processo avaliativo em educação deverá ser abordado a partir de uma síntese histórica genérica em torno dele.

Num primeiro período, que poderia situar-se no início do século XX, a avaliação limita-se ao desenvolvimento de instrumentos de medida que possibilitem a avaliação do aluno. As primeiras práticas avaliativas no contexto educativo estão, portanto, ligadas à avaliação dos resultados da aprendizagem. Nesse período, a avaliação está intimamente ligada ao conceito de medição de desempenho, e avaliação e medição são, portanto, termos equivalentes e intercambiáveis. Nessa etapa, a medição (avaliação) não está vinculada aos programas educacionais ou ao currículo escolar, mas constitui uma projeção científica das práticas científicas da época, com base no paradigma positivista.

Num segundo momento histórico, situado no segundo quartel do século XX, a avaliação abre-se a outras dimensões educativas. Tyler, em 1929, começa a considerar a avaliação com referência aos objetivos estabelecidos no desenho curricular. Embora Tyler avaliasse principalmente a aprendizagem, ele deu uma importante contribuição ao apontar que o termo avaliação implicava algo mais do que a mera aplicação da prova, e serviria para determinar em que medida os objetivos estabelecidos no currículo haviam sido alcançados. Essa abordagem modifica, portanto, a ideia inicial] de medir as diferenças individuais em termos de habilidades e qualidades dos alunos e a situa em termos de desenho curricular. E essa abordagem é considerada no início da Avaliação do Programa.

Continuando com a evolução da avaliação, em direção à década de 1950, a ideia de avaliação de programas ressurgiu, motivada pela necessidade de avaliar projetos curriculares em diferentes áreas que recebiam fortes subsídios estatais nos Estados Unidos: na década de 1960, os programas atingem um projeção, ampliando o conceito de avaliação de programas para além da faceta estritamente acadêmica e/ou escolar, originando nos Estados Unidos uma nova profissão. Na Europa, é a Grã-Bretanha que nos anos sessenta

financia projetos de avaliação de programas curriculares, sob a ideia de que a avaliação deve servir para ajudar quem planejou o currículo. Esse tipo de avaliação adota o nome de Avaliação Curricular, Pesquisa Curricular ou Pesquisa Avaliativa.

No futuro, a década de oitenta representou uma diversificação, tanto do ponto de vista estrutural quanto conceitual. No campo conceitual, houve um deslocamento para posições mais pluralistas, tanto nos métodos ou práticas que são utilizados, quanto nos modelos que os orientam. Uma das mudanças mais específicas e fundamentais é a sua orientação política. Do ponto de vista político, o conceito de avaliador passou de “técnico” ou “especialista” para o de profissional que exerce uma atividade com certo impacto político. A avaliação deixa de ser considerada uma atividade técnica, cuja tarefa é “prestar contas”, para assumir um compromisso ou posicionamento político.

E, na década de 1990, consolidou-se o interesse político pelas atividades avaliativas em campos e contextos muito diversos: educacional, social, político, institucional etc. A avaliação, portanto, é reconhecida e alerta de grande interesse a nível científico, político e social.

No início do século XXI, a avaliação educativa caracteriza-se pela profissionalização da avaliação e pela diversificação das práticas avaliativas (Arias, Verdugo e Rubio, 1995: 28). Assim, a profissionalização da avaliação traduz-se na existência de centros de formação e atividades destinadas à formação de profissionais especializados (universidades, pós-graduação, etc.), e na criação de associações e normas profissionais.¹ E, por sua vez, a diversificação das práticas avaliativas se reflete na diversidade de profissionais que assumem essas funções em termos de suas áreas de origem (educação, economia, saúde, sociologia, psicologia), e na diversidade de programas e metodologias que são aplicadas.

A diversidade estrutural se manifesta na extensão da avaliação a centros, instituições e sistemas educacionais, fato que pode ser compreendido pelo interesse das políticas educacionais, tanto a nível local, quanto nacional e internacional, já que a avaliação é considerada uma importante ferramenta. Os resultados educacionais e propor reformas educacionais (Glaser e Silver, 1994).

Finalmente, uma das áreas que tem recebido grande atenção recentemente é a avaliação de sistemas educacionais. A identificação e mensuração de indicadores de qualidade de sistemas, centros e instituições educacionais constitui um desafio metodológico nesta linha. E, paralelamente à extensão da territorialidade da avaliação, continuam a crescer questões e reflexões sobre a natureza e as formas de avaliação, bem como sobre os usos que dela, se fazem (Moss, 1996; Schmidt, Jakwerth e McKnight 1998; e Wolf, 1998).

1. Por exemplo, a American Psychological Association (APA), que desenvolve padrões para seu uso em estudos, ou o Joint Committee Evaluation Standards, que desenvolve periodicamente critérios para sua aplicação em avaliações, tudo junto com a proliferação de publicações especializadas.

ESTRUTURA DE PESQUISA EPISTEMOLÓGICA

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O TERMO PARADIGMA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Thomas Kuhn define o paradigma como “conquistas científicas universalmente reconhecidas que, por um certo tempo, fornecem modelos de problemas e soluções para uma comunidade científica” (Kuhn, T., 1975: 13). E o próprio Kuhn estabelece que “um paradigma é o que os membros de uma comunidade científica e só eles compartilham” (Kuhn, T., 1981: 318).

Da mesma forma, para Popkewitz, T. (1988), a ideia de paradigma chama a atenção para o fato de a ciência contemplar diferentes concepções, costumes e tradições que constituem regras do jogo que orientam o trabalho de pesquisa. Nesta mesma ordem de ideias, Castillo e Gento definem-no como “o quadro de referência ideológico ou contexto conceptual que usamos para interpretar uma realidade” (Castillo e Gento, 1995: 27). E, Martínez concebe a noção de paradigma como o corpo de crenças, pressupostos, regras e procedimentos que definem como fazer ciência; são os modelos de ação para a busca do conhecimento (Martínez, M., 1991).

Portanto, o paradigma então seria uma estrutura constituída por uma rede de crenças teóricas e metodológicas entrelaçadas (padrões ou regras de funcionamento) que permitem a seleção, avaliação e crítica de temas, problemas e métodos. Os paradigmas, de fato, tornam-se padrões, modelos ou regras a serem seguidas pelos pesquisadores em um determinado campo de atuação.

E, as funções que um paradigma cumpre para Cook e Reichardt (1986: 61), são: em primeiro lugar, o paradigma serve de guia para os profissionais de uma disciplina porque indica quais são os problemas e as questões importantes com as quais ele enfrenta. Da mesma forma, o paradigma está orientado para o desenvolvimento de um esquema explicativo (isto é, modelos e teorias) que possa colocar essas questões e esses problemas em um quadro que permita aos profissionais tentar resolvê-los.

Terceiro, o paradigma estabelece os critérios para o uso de ferramentas apropriadas (ou seja, metodologias, instrumentos e tipos e formas de coleta de dados) na resolução desses quebra-cabeças disciplinares. E, uma quarta função do paradigma é fornecer uma epistemologia na qual as tarefas precedentes podem ser consideradas como princípios organizadores para a condução do trabalho normal da disciplina.

Com base no exposto, para os propósitos deste trabalho -que se desenvolve no contexto das ciências sociais, o paradigma é considerado como uma estrutura constituída por um arcabouço teórico conceitual e crenças metodológicas compartilhadas por uma comunidade científica. E nas ciências sociais, o conceito de paradigma aqui abordado é válido, pois observa-se que no contexto dessas ciências existem diferentes formas ou

tendências teórico-metodológicas para abordar ou explicar uma realidade; portanto, é inegável a coexistência conflituosa de diferentes formas específicas de fazer ciência.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE PESQUISA

Agora, estabelecendo um fio condutor com o que foi abordado na seção anterior, a definição de três paradigmas deve ser estabelecida imediatamente, com base nas diferenças básicas que compõem os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que enquadram o exame das seguintes questões: Ou qual é a natureza da realidade? Qual é a natureza da relação entre o sujeito e a realidade?

E como o sujeito pode encontrar o lado cognitivo? (Guba, E., 1989).

Positivismo

Esse paradigma, também chamado de paradigma quantitativo, empírico-analítico ou racionalista, tem sido considerado o modelo dominante nas ciências sociais até tempos recentes. Seu objetivo é descrever, explicar, controlar e prever uma realidade. Por sua natureza, a metodologia utilizada é experimental, manipulativa e quantitativa.

De acordo com esta opção, os fatos e/ou fenômenos observados devem privar a objetividade. Os instrumentos de coleta de informações devem ser válidos e confiáveis; os resultados são analisados a partir de procedimentos estatísticos que são usados para fazer generalizações independentemente do tempo e do contexto para finalmente formular teorias entre as quais estão as seguintes:

1. Os estudos conduzidos dentro desta perspectiva atribuem especial importância ao desenho cuidadoso da pesquisa, à medição confiável das variáveis, à manipulação estatística dos dados e ao exame cuidadoso das evidências.
2. As hipóteses são formuladas para expressar o conhecimento presumivelmente obtido e são consideradas confirmadas quando são corroboradas por estatísticas dedutivas que atingem determinados níveis arbitrários de significância.
3. As hipóteses (achados) confirmadas podem ser generalizadas para outras populações ou contextos semelhantes ao estudado.
4. São assumidas relações simples entre os termos e conceitos técnicos do pesquisador, operações de pesquisa, resultados de pesquisa e conclusões de pesquisa.
5. A pesquisa social é vista como um meio de gerar evidências objetivas e evitar subjetividade e julgamentos de valor.
6. Assume-se que os resultados obtidos são independentes do pesquisador, de modo que conclusões semelhantes devem ser alcançadas cada vez que a mesma hipótese for estudada.

No ambiente escolar, a aspiração do paradigma positivista é descobrir as leis pelas quais os fenômenos educacionais são regidos, que levam à formulação de teorias que orientam a ação. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988) apontam que as teorias educacionais devem ser elaboradas segundo critérios científicos; para eles, a teoria é o que orienta a prática. As teorias devem ser explicativas e garantir que o conhecimento seja objetivo, livre de contaminação por preferências subjetivas e inclinações pessoais e utilize o método hipotético-dedutivo como metodologia. E para isso, baseia-se em uma hipótese que é formulada como leis gerais, e sua validação resulta da comparação de suas consequências dedutivas com os resultados de observações e experimentos.

Visão Interpretativa

A visão interpretativa, também chamada de paradigma qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanístico ou etnográfico, engloba um conjunto de correntes cujo interesse está voltado para o estudo dos significados das ações humanas e do que acontece em um determinado contexto. Eisner, E. (1998) aponta que o propósito da pesquisa (clássica) é descobrir relações de causa e efeito por meio de experimentação ou, se possível, por meio de estudos correlacionais que indiquem correspondência entre certas variáveis que são consistentemente relacionadas a outras e que a manipulação de um deles pode induzir mudanças nos outros. Enquanto a pesquisa qualitativa procura entender o que os professores e as crianças fazem nos grupos em que atuam, como desenvolvem o trabalho a partir da observação, do uso das histórias dos próprios sujeitos, para compreender a experiência dos próprios sujeitos pesquisados, descrição através da criação de textos escritos.

É uma tentativa de trazer de dentro do sujeito a construção de significados que permitam retroalimentar, as características relacionadas ao meio ambiente. A experiência do pesquisador é um aspecto que deve ser observado, a apreensão inteligente das qualidades do contexto lhe confere sentido. A forma de representar os achados é por meio de uma linguagem preposicional (discurso), que se constrói com asserções e que diminui os traços afetivos e pessoais.

Nesse mesmo sentido, Arnal e outros (1992: 41) falam que no paradigma interpretativo, “pretende-se substituir as noções científicas de explicação, previsão e controle do paradigma positivista pelas noções de compreensão, sentido e ação”. Seu propósito não é buscar explicações casuais da vida social e humana, mas aprofundar o conhecimento e a compreensão da razão de uma realidade. A finalidade dessa posição é revelar o sentido das coisas, por meio da articulação sistemática das estruturas de sentido subjetivo que indicam os modos de agir dos indivíduos; ou seja, a objetividade das coisas é alcançada por acordos intersubjetivos, que são definidos, segundo Florez, R. (1999: 10), como “certas características do ser humano que lhe permitem compreender a si mesmo

e concordar com os outros sobre o significado das palavras e ações que planejam e coordenam entre si”.

Sociocrítica

Em relação ao paradigma sociocrítico, Arnal et al.(1992: 41) resumem Foster (1982), que “a teoria crítica nasceu como resposta às tradições positivistas e interpretativas; Com ela, pretende-se superar o reducionismo instrumental e técnico da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja puramente empírica nem apenas interpretativa”; Suas contribuições, segundo Pérez, G. (1998), se originam “de estudos comunitários, pesquisas femininas e pesquisas participativas, entre outros”.

Este paradigma visa analisar as transformações sociais e responder a determinados problemas gerados por elas. Popkewitz (1988: 75) destaca que alguns de seus princípios são: a) “Conhecer e compreender a realidade como práxis; b) unir teoria e prática: conhecimento, ação e valores; c) orientar o saber para emancipar e libertar o homem; [e,] d) envolver o professor por meio da autorreflexão”.

No marco desse paradigma, questiona-se a suposta neutralidade da ciência e, portanto, da pesquisa, à qual se atribui um caráter emancipatório e transformador das organizações e processos educacionais. A esse respeito, Pérez destaca que: “assim como a educação não é neutra, a pesquisa também não é neutra; é impossível obter um conhecimento imparcial porque a neutralidade da ciência é falsa” (Pérez, G., 1998: 34). O paradigma sociocrítico incorpora explicitamente o elemento ideológico; Essa orientação exige que o pesquisador seja militante e, assim, incorpore processos de autorreflexão permanente sobre os processos e situações investigados. Seu objetivo é analisar as transformações sociais e responder a determinados problemas gerados por elas, o que implica a geração de propostas de mudança, ou seja, construir uma teoria a partir das reflexões da práxis, como uma análise crítica do fazer.

Finalmente, entre algumas das características mais importantes do paradigma em questão, Pérez sintetiza a partir de Escudero (1987), o seguinte: a) “Assume uma visão global e dialética da realidade educacional. A educação é um fenômeno e uma prática social que não pode ser compreendida à parte das condições ideológicas, econômicas, políticas e históricas que a constituem, e para cujo desenvolvimento, em certa medida, contribui. b) A pesquisa crítica assume uma visão democrática do conhecimento e dos processos envolvidos na sua elaboração. Nesse sentido, a atividade de pesquisa é uma atividade participativa em que tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa compartilham responsabilidades na tomada de decisões. c) Subjaz uma visão particular da teoria do conhecimento e das suas relações com a realidade e a prática. Teoria e realidade estão em constante tensão dialética. d) A pesquisa crítica procura articular-se, gerar-se

e organizar-se na prática e a partir da prática. A pesquisa é construída a partir de uma realidade situacional, social, educacional e prática de sujeitos que possuem interesses, inquietações e problemas. e) A pesquisa crítica está decididamente comprometida, não apenas com a explicação da realidade, nem com a compreensão da inteligibilidade que os sujeitos têm dela, mas com a transformação dessa realidade a partir de uma dinâmica libertadora e emancipadora dos sujeitos nela envolvidos.” (Pérez, G., 1998: 34).

PARADIGMAS E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO

O conceito de paradigma, bem como suas tipologias abordadas nas seções anteriores, estão intimamente relacionados à avaliação para os propósitos deste artigo. É que, a discussão sobre os procedimentos metodológicos para realizar o processo avaliativo está atrelada às posições paradigmáticas que prevalecem nos modelos de pesquisa. Autores como Rodríguez, J e Beltrán, R. (1988), Fernández, M. (1995) Ruiz, J. (1996), Casanova, M. (1997) e Nevo, D. (1997), entre outros, classificam as perspectivas de avaliação em duas grandes categorias: quantitativa e qualitativa.

Em primeiro lugar, a perspectiva quantitativa está ligada à tendência quantitativa da avaliação aplicada ao campo educacional, e baseia-se na aplicação de procedimentos que exigem a medição e quantificação de processos e/ou produtos educacionais. Por meio desse tipo de avaliação, são utilizados procedimentos adequados para garantir a maior objetividade possível nas informações. E, em geral, seus resultados são expressos numericamente e existe a possibilidade de estabelecer generalizações a partir dos dados obtidos.

Por outro lado, a perspectiva qualitativa articula-se com a tendência qualitativa de avaliação aplicada ao campo da educação. Aqueles que defendem procedimentos qualitativos consideram cada fenômeno educacional como algo único, que é condicionado pelo contexto em que ocorre, dificultando a generalização de seus resultados. Casanova aponta que: “esta situação de inadequação ocorre quando é necessário avaliar processos, o que ocorre na maioria das situações educativas em maior ou menor grau” (Casanova, M., 1997: 111).

Finalmente, com este tipo de avaliação, os fenômenos educacionais são estudados em seu contexto natural e são utilizados procedimentos para captá-los de forma abrangente (Cook e Reichardt, 1986; e, Rodríguez, J. e Beltrán, R., 1988).

MODELOS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No contexto da educação, falar de avaliação significa falar de metas, objetivos e critérios, de teorias e modelos, de todos os componentes que participam e concorrem no sistema educacional (Muñoz, et. al., 1995). Ao longo de nossa história moderna, o conceito de avaliação sofreu mudanças progressivas, razão pela qual também existem inúmeras definições de avaliação.

Alguns se concentrarão em determinar até que ponto os objetivos educacionais são alcançados (os estudos de Tyler -1950- são um exemplo claro disso); outros se concentram na concepção de que avaliar é fornecer informações para a tomada de decisão (nesta linha temos os estudos de Cronbach -1963, Stufflebeam -1969- e Alkin, 1969); avaliação também tem sido considerada como a avaliação de mérito ou valor (Scriven -1967- e Eisner, 1979), ou já na década de oitenta, temos que a avaliação é entendida como uma atividade que inclui, por um lado, a descrição entendida como uma coleção de dados e, de outro, o julgamento crítico, ou seja, são os valores, as normas sociais e as preferências dos indivíduos que financiam a avaliação (Guba e Lincoln, 1982). E nos anos noventa, a avaliação é entendida como melhoria (De Miguel, 1994; Mateo, 1995; Pérez Juste, 1995; Álvarez, 1988; e López Mojarro, 1999).

Em 1986 e 1997, Nevo aponta uma série de questões que devem ser levadas em conta ao conceituar avaliação, a saber: 1) a definição,¹ 2) os objetos,² 3) o tipo de

1. Quanto à definição, para Nevo (1986 e 1997), avaliação deve ser entendida como a coleta sistemática de informações sobre a natureza e a qualidade dos objetos educacionais.

2. Os objetos educacionais a serem avaliados serão todas aquelas entidades definíveis, neste sentido poderemos avaliar os programas educacionais, o currículo, os centros educacionais em geral, os funcionários e os alunos.

informação,³ 4) os critérios,⁴ 5) as funções,⁵ 6) as audiências,⁶ 7) o processo de evolução,⁷ 8) os métodos de investigação,⁸ 9) tipos de avaliações⁹ e 10) padrões de avaliação.¹⁰ E

3. E quanto ao tipo de informação, não é apenas interessante obter informações sobre os resultados da avaliação, ou os objetivos educacionais, ou aqueles aspectos mais relacionados à tomada de decisão, como vimos nas definições anteriores, mas também é necessário examinar e obter informações sobre necessidades, objetivos, estratégias, processos de implementação e o ambiente sociopolítico.

4. Quanto aos critérios, Nevo se refere a cinco critérios para julgar mérito ou valor: consistência interna, comparação com objetos alternativos, padrões previamente acordados, normas e valores sociais aceitáveis e julgamentos críticos de especialistas. Além disso, se enfatizarmos essa questão, De Miguel (1994) entende que os critérios de avaliação devem estar vinculados aos princípios que orientam a atividade do centro, aos objetivos específicos que se pretende atingir com esses princípios e aos critérios de avaliação. Para este autor, o critério de avaliação é um objetivo de qualidade em relação ao qual um fenômeno ou um aspecto específico do centro educacional pode ser avaliado. E, nessa linha, López Mojarro (1999) aponta que um centro de ensino tem intenções claramente definidas pela legislação vigente, por seus próprios projetos e pelas ideias que lhe dão caráter. Tem também alguns objetivos estabelecidos, sendo estes a justificativa última para a existência do centro. Para Pérez Juste (1997) os critérios aos quais Nevo se refere são simples referências na hora de avaliar. Considere o critério como a norma para julgar o valor de algo ou, em outras palavras, aquele aspecto que a partir desse algo é valorizado como correto ou adequado. E, em resumo, os conceitos de princípios do centro, objetivos e critérios são delineados como elementos necessários ao definir a avaliação.

5. Em relação às funções, pode-se notar que são inúmeras as funções que a avaliação pode cumprir. As concepções mais clássicas vão desde a avaliação voltada para a melhoria (formativa) até a voltada para a seleção, certificação ou responsabilização (somativa). Outras concepções visam aumentar a motivação (essa função é mais de natureza sociopolítica, pois a avaliação é usada para motivar e obter apoio público) ou para exercer autoridade (uma função administrativa). De qualquer forma, como aponta Nevo, a função básica da avaliação será ajudar a compreender a natureza do objeto de avaliação e sua qualidade ou, como refere López Mojarro (1999), a função da avaliação é melhorar.

6. Em relação aos públicos, estes podem ser considerados todos os possíveis grupos relacionados ao objeto a ser avaliado, bem como todos aqueles que por um motivo ou outro têm interesse nos resultados. E é necessário que o avaliador atenda as necessidades das partes interessadas.

7. Por outro lado, em relação ao processo de avaliação, diferentes procedimentos podem ser sugeridos dependendo da abordagem a partir da qual partimos. E seguindo a definição de Nevo apontada acima, podemos apontar as seguintes etapas ou fases: a) entender o problema em avaliação, b) planejar a avaliação, c) coletar dados, d) analisar dados, e) relatar os resultados e f) fornecer recomendações; entendendo este processo como cíclico onde cada fase está sujeita a ser repetida ao longo do estudo avaliativo.

8. Quanto aos métodos de pesquisa, todos conhecem o problema entre metodologia quantitativa e qualitativa. O que deve nos preocupar não é se devemos usar um ou outro, mas sim qual metodologia responde ao problema que levantei e qual responde melhor às minhas expectativas de sucesso. Isso nos obrigará a aplicar o princípio da complementaridade metodológica para podermos contrastar os dados com técnicas variadas e complementares.

9. Por outro lado, independentemente do tipo de avaliação a partir da qual partimos, seja interna (autoavaliação, heteroavaliação ou coavaliação) ou externa; inicial, processual ou final; global ou parcial; somativos ou formativos, os avaliadores precisam ser treinados nas seguintes habilidades: a) compreender o contexto social, organizacional e pessoal da avaliação, bem como as características específicas do objeto de avaliação; b) ter habilidades de comunicação que lhes permitam estabelecer relações empáticas com os grupos humanos com os quais trabalham; c) ter conhecimento de métodos e técnicas de avaliação.

10. E, em torno dos padrões de avaliação, o Comitê Conjunto de Padrões de Avaliação em Educação desenvolveu um conjunto de padrões divididos em quatro grupos: padrões de utilidade (para que a avaliação atenda às necessidades práticas de informação); padrões de viabilidade (eles garantirão que a avaliação seja real e prudente); padrões de propriedade (eles garantirão que a avaliação atenda aos preceitos legais e seja desenvolvida de forma ética) e, por fim, padrões de precisão (eles garantirão que a avaliação seja tecnicamente adequada).

esta série de pesquisas nos leva a considerar o conceito de avaliação de um ponto de vista global, ou seja, que se aplica a todo o processo educacional e que contém algo mais do que os processos de aprender, aprender e decidir, no centro educacional em sua totalidade.

Em outras palavras, a avaliação não é uma soma de partes, mas, como escreve Scriven (1991), uma nova disciplina com seu próprio corpo de conhecimento. Não só é uma ferramenta essencial para ajudar a detectar o que está acontecendo em um centro educacional, mas também nos coloca em uma situação em que precisamos melhorar.

Assim, avaliar é conhecer com a intenção de melhorar, é conhecer os fatos e os fatores que os condicionam, é conhecer sistematicamente (López Mojarro, 1999). E essa sistematicidade é o que o torna não apenas um instrumento, mas também, como aponta Ruíz (1998: 18), em um “processo de análise estruturada e reflexiva, que permite compreender a natureza do objeto de estudo e valorizá-lo “. julgamentos a respeito”. em si, fornecendo informações que ajudam a melhorar e ajustar a ação educativa”.

Nessa linha, De Miguel (1994) vai um pouco mais longe e considera que a avaliação não está relegada ao fim do processo, mas é inerente ao processo, o que faz com que a avaliação se torne parte integrante da aprendizagem, do ensino e da gestão da educação. centros. Os resultados da avaliação tornam-se os elementos que ajudam a definir e redefinir os objetivos e incentivam professores e alunos a assumirem a responsabilidade de aprender, ensinar e gerir os centros onde estudam e trabalham.

Portanto, a avaliação entendida como processo, segundo Rotger (1989), reúne um conjunto de características, a saber: 1) a avaliação deve estar perfeitamente integrada ao curriculum vitae, para que esta seja mais uma fase do processo; 2) deve ter um componente formativo, e esse caráter ficará impresso tanto no processo educacional quanto nos resultados; 3) deve ser contínua, o que significa que os efeitos da avaliação devem ser conhecidos ao longo de todo o processo, e não no final, para que sejam feitas as correções pertinentes para atingir o maior número possível de objetivos definidos no início; 4) deve ser recorrente, ou seja, por meio da dimensão de feedback que proporciona, o processo será aprimorado com base nos resultados obtidos (está intimamente relacionado à característica anterior); 5) tem que ser criterioso, em relação a alguns objetivos definidos no início e que conduzem o processo em direção a eles; 6) deve ser tomada de decisão, o que significa que a tomada de decisão deve permitir a melhoria do processo de aprendizagem e dos resultados; 6) Deve ser cooperativo, na medida em que a avaliação diz respeito a todos os níveis nele envolvidos, estes devem participar do seu processo.

Às características acima, Cardona (1994) e Ruiz (1998) acrescentam sua natureza indireta (dado que as variáveis do campo educacional só podem ser medidas desde que observadas), científica (nos seus instrumentos, metodologia e análise de dados) e referencial (pois sua finalidade é fazer referência às conquistas obtidas com os objetivos propostos). E como consequência direta dessa visão de compreensão da avaliação,

é possível sensibilizar significativamente todos os agentes envolvidos na educação, entendendo que a educação é um bem público que importa melhorar e cuidar; Com a qual a administração e os poderes públicos realizaram um novo ordenamento do sistema educacional, aumentando os investimentos públicos na área educacional. E o exposto motivou o conceito de avaliação educacional a abranger alunos, professores, centros e, em conclusão, o sistema educacional como um todo (Hernández Pina, 1995).

CLASSIFICAÇÃO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO

Assim como as abordagens epistemológicas, as concepções de avaliação educacional respondem a um momento histórico e, claro, estão relacionadas, mas na prática essa relação é muitas vezes ignorada. Algumas dessas concepções serão caracterizadas por serem de alta complexidade, porém, são muito úteis, pois levam à obtenção de resultados com ampla margem de validade e confiabilidade; outras, por outro lado, não são tão complexas de serem colocadas em prática, mas seus resultados estão impregnados de alta carga de subjetividade. Por fim, podem ser notadas outras abordagens que refletem uma mescla de metodologias sem considerar o propósito que em última análise enquadra a pesquisa.

Ao tratar da avaliação de programas educacionais, Castillo e Gento (1995: 27) apontam que o paradigma avaliativo “supõe uma conceituação geral da forma mais adequada de realizar a avaliação. Desta conceituação derivam os modelos, métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos avaliativos mais adequados”. E da mesma forma, existem várias classificações para organizar e descrever as diferentes abordagens ou modelos de avaliação. No caso do trabalho que está sendo abordado, o termo modelo será utilizado para não se perder nesse labirinto de métodos, abordagens e procedimentos. Essa limitação é feita para esclarecer a confusão que existe sobre como abordar a conceituação de avaliação e determinar seu perfil na educação.

Em seguida, serão abordadas quatro tipologias de classificação de modelos de avaliação no contexto educacional, a saber: a classificação de Poham (1980), a de Pérez (1989), a de Castillo e Gento (1995) e a de Monedero (1998).

A Classificação de Poham

Existem quatro categorias propostas por Poham (1980), que estabelece quatro categorias descritivas: 1) O Modelo de Realização de Metas, que concebe a avaliação basicamente como a determinação do grau em que as metas de um programa de ensino são alcançadas; 2) Modelos de julgamento que enfatizam critérios intrínsecos, nos quais o avaliador exerce considerável influência sobre a natureza da avaliação, pois é o julgamento do avaliador que determina a avaliação favorável ou desfavorável; 3) Modelos de Julgamento que enfatizam critérios extrínsecos, onde estes estão associados aos efeitos do objeto; e

os Modelos que facilitam a tomada de decisão, cuja principal tarefa é coletar e apresentar informações que permitam a análise de alternativas de decisão.

A Classificação de Pérez

Pérez (1989) analisa as abordagens e modelos de avaliação que dominaram a teoria e a prática de ensino em dois grandes grupos: modelos experimentais quantitativos e modelos qualitativos alternativos.

Os primeiros dominaram a pesquisa e a prática avaliativa durante a maior parte do século XX. Caracterizam-se pela busca da objetividade, pela aplicabilidade do método hipotético-dedutivo, pelo rigor da metodologia estatística, pela ênfase quase exclusiva nos produtos e pela quantificação da informação por meios e instrumentos objetivos, sem identificar o indivíduo. diferenças no tratamento dos resultados. Entre esses modelos estão: a abordagem de análise de sistemas, a avaliação como atingimento de objetivos, a avaliação como informação para tomada de decisão e a avaliação sem referência a objetivos.

Em relação aos modelos qualitativos alternativos, eles apresentam uma abordagem que busca opções para compreender e avaliar a relevância e os significados de um processo de ensino-aprendizagem que vai além dos resultados observáveis, previamente estabelecidos como objeto de avaliação. relativa à objetividade, uma vez que a avaliação de um fenômeno ou conjunto de eventos está sujeita a limitações e erros, por fazer descrições e interpretações com um sentido global, compreensível e natural e pelo uso do método holístico-indutivo que confere à avaliação um caráter participativo. personagem. São eles: avaliação baseada no modelo de crítica artística, modelos baseados em negociação, avaliação iluminativa, estudos de caso, avaliação de stakeholders e avaliação democrática.

A Classificação de Castillo e Gento

Por sua vez, Castillo e Gento (1995) abordam uma classificação que admite três modelos: o behaviorista-eficiente, o humanista e o holístico.

Em primeiro lugar, o Modelo Comportamental-Eficiente centra-se na avaliação dos objetivos tendo em conta a rentabilidade dos recursos com base na produtividade e eficiência. Exemplos desse modelo são: o alcance de metas de Tyler; o C.I.P.P. de Stufflebeam; o C.S.G. de Alkin; e o planejamento educacional de Cronbach.

Em segundo lugar, o Modelo Humanístico concentra-se na valorização dos indivíduos e das atividades que eles próprios realizam. Eles também foram chamados de modelos subjetivistas ou fenomenológicos.¹¹

Por fim, o Modelo Holístico, em que a avaliação se concentra em avaliar de forma

11. Por exemplo, os estudos de Owens; a crítica de arte de Eisner; e o modelo de atendimento ao cliente da Scriven.

abrangente e global os diversos componentes que compõem um programa. Exemplo: Estudos de Respondentes da Estaca, Avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton e Avaliação Holística do McDonald's.

A Classificação da Bolsa

Monedero (1998) agrupa os modelos de avaliação em duas grandes categorias, a saber: os modelos clássicos e os modelos alternativos.

Os Modelos Clássicos são aqueles modelos que se enquadram na órbita empírico-racionalista e comportamental. Eles tratam dados numéricos e os analisam, frequentemente, por meio de procedimentos estatísticos. Entre eles estão: 1) Modelos baseados no alcance de metas ou objetivos; 2) Modelos baseados na formulação de julgamentos; e 3) Modelos facilitadores para a tomada de decisão.

Por sua vez, os Modelos Alternativos são constituídos por todos aqueles modelos que surgiram, em geral, como reação aos mencionados anteriormente. Quase nenhum manipula dados numéricos, utiliza outro tipo de análise e foca na realidade avaliada. Exemplos desta tipologia são os seguintes: 1) avaliação como crítica artística; 2) avaliação sem gols; 3) método do modus operandi; 4) avaliação comunicativa; 5) avaliação iluminativa.; e correspondente avaliação.

MODELOS DE AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para abordar esta seção, optou-se por considerar os modelos de avaliação a partir de três perspectivas diferentes. Pretende-se obter, por um lado, uma visão temporal dos vários modelos na perspectiva das organizações. Posteriormente, serão analisados do ponto de vista epistemológico e metodológico. E, por fim, será feita uma revisão dos atuais modelos de avaliação com base no critério de qualidade.

Modelos de avaliação da organização

Atualmente, supõe-se que as instituições ou centros educacionais devem ser tomados como organizações na medida em que possuem uma estrutura complexa e que não podem ser analisadas a partir de abordagens parciais. A pesquisa atual se concentra em analisar a própria cultura, personalidade ou funcionamento de diferentes pontos de vista metodológicos.

Todos os esquemas teóricos em torno das organizações referem-se, de uma forma ou de outra, a um processo de avaliação que permite, por um lado, aos governos saber se as instituições educativas, organizações escolares, cumprem ou não as suas missões, e não se os recursos atribuídos para eles são usados de forma eficaz e eficiente. Por outro lado, a avaliação permite às próprias instituições verificar se os objetivos propostos foram alcançados e detectar as disfunções internas que impedem a obtenção de resultados mais

satisfatórios. Ou seja, verifica-se a eficácia e identificam-se os elementos disfuncionais e susceptíveis de mudança (avaliação para mudança).

Quando se fala em modelos de avaliação referentes às organizações, o que se postula é, nas palavras de De Miguel (1989: 30) e Mateo (1995: 75), uma teoria sobre sua estrutura e funcionamento que é especificada por meio de variáveis relacionadas entre si. e em conexão com outros que estabeleceremos como indicadores de eficácia e qualidade. Determinar os critérios de qualidade ou eficácia que as organizações devem assumir constitui o ponto central de qualquer avaliação, pelo que devemos remeter para a abordagem teórica a partir da qual é conceptualizada. Nas palavras desses autores, a relação entre teoria e avaliação é tão próxima que podemos compreender a existência de tantos modelos de avaliação quantos as abordagens teóricas são formuladas.

Isso nos leva a pensar que toda avaliação de organizações tem um modelo. Não se deve esquecer que o modelo é um guia, é uma representação ideal e abstrata de uma realidade baseada em referenciais teóricos. Como representação teórico-hipotética de uma realidade, deve ter certas características: a) deve ser baseada em uma teoria; b) as variáveis com as quais trabalha devem ser passíveis de especificação operacional; c) o modelo deve ter validade empírica e d) as aplicações do modelo devem ser validadas e generalizadas.

Para fazer uma classificação destes poderíamos tomar vários critérios. Em primeiro lugar, optaremos por rever a classificação apresentada por De Miguel (1989),¹² Em segundo lugar, optaremos por rever a classificação apresentada por De Miguel (1989), pois sua visão nos permitirá analisar o que foi o passado e o que é o futuro da pesquisa em instituições de ensino. Posteriormente, será feito um esboço dos principais modelos de avaliação existentes com base em outro critério.

Modelos focados em Resultados

O objetivo desses modelos é avaliar principalmente a eficácia de instituições e organizações, mas a partir da perspectiva de resultados (perspectiva externa) expressos em termos quantitativos, usando desenhos de entrada-saída e técnicas de análise correlacional. A maioria dos trabalhos avaliativos focados na eficácia se enquadram nessa linha. Estimar o desempenho de uma organização leva a avaliar os resultados com base nas metas postostas (eficácia).

12. Embora o esquema a ser seguido seja o apresentado por De Miguel em trabalho publicado na "Revista de Investigación Educativa" em 1989, este autor faz outra classificação mais reducionista do que a exposta em seu trabalho de 1994: "Avaliação da qualidade de escolas secundárias" e publicado pela Escuela Española, no qual resume os modelos em dois grandes blocos: modelos centrados na eficiência (nos quais, seguindo Scott -1981- Shortell e Kaluzny -1983- analisa as instituições com base na estrutura, processos e comportamentos de três abordagens: racional, natural e aberta) e modelos focados na avaliação da mudança.

Uma das vantagens desse tipo de modelo é que ele fornece dados sobre causas e efeitos, identificando as características dos centros, mas não discriminando quais variáveis influenciaram a eficácia. E, entre as desvantagens que poderiam ser apontadas nesses modelos, está o fato de não permitirem avaliar o valor das metas, impor controles difíceis para o contexto educacional e apresentar sérias limitações conceituais e metodológicas (Fernández, 1990).

Entre as obras que podem ser citadas nessa linha estão as seguintes (Muñoz, 2000: 167): de Averch (1972), Brookover (1974), Rutter (1979 e 1983), Madaus (1979), Purkey e Smith (1983), e Lotto e Cuning (1984). E, com base nessas referências, os critérios ou indicadores de sucesso de efetividade normalmente utilizados são: 1) avaliação baseada nos objetivos, onde escolas efetivas são aquelas que atendem aos objetivos planejados; 2) avaliação em relação aos recursos, onde o critério de avaliação das escolas eficazes reside na capacidade de adquirir, gerar e utilizar recursos para produzir mais e melhor; e 3) indicadores de cunho social, onde o critério de partida é a contribuição e/ou serviços que as organizações prestam à sociedade.¹³

Modelos focados na Eficiência dos Processos Internos

Os modelos centrados nesse ponto de vista consideram a avaliação organizacional como um processo de eficiência sob uma dupla perspectiva. Por um lado, a eficiência no funcionamento da estrutura e das operações da organização. De outro, a satisfação dos membros da organização. Avaliar o desempenho de uma organização a partir da eficiência significa estimar esses resultados com base em seus custos.

São modelos voltados para a eficiência interna da escola (note-se que há um deslocamento de modelos anteriores cujo objetivo era a eficiência), o que implica um interesse por aspectos internos da própria organização. Há interesse em analisar fatores psicossociais como a estrutura organizacional, o diretor, o clima e os processos de sala de aula. Seu objetivo é analisar o funcionamento e a satisfação dos membros do centro. Eles respondem a uma metodologia explicativa com desenhos de entrada-contexto-saída (usando análise de regressão) e desenhos comparativos.

Entre as vantagens que apresenta está o fato de levar em consideração todas as variáveis. E, pelo contrário, continuam a ter certas limitações conceituais e metodológicas.

Dentre os autores que podem ser apontados dentro dessa linha, estão: Goodman e Pennings (1977), Van De Ven e Ferry (1980), Hall (1987), Schoemaker e Fraser (1987). E, esses modelos tomam como referência três indicadores: 1) o papel do diretor e da equipe ou staff; 2) eficiência institucional; e 3) o clima institucional.

13. Os indicadores vão depender das diretrizes políticas sobre a função da escola em cada momento.

Estudos sobre o papel do diretor e da equipe ou staff apontam que qualquer avaliação das organizações não pode prescindir dos aspectos práticos relacionados à gestão e administração da organização. Esses modelos veem o diretor como o responsável pela eficácia da organização na medida em que influencia o alcance ou não de metas, clima escolar e eficiência institucional.

Por sua vez, os modelos de eficiência institucional utilizam como indicadores aquelas variáveis implícitas na dinâmica da sala de aula como as oportunidades que o aluno tem de aprender, a distribuição do tempo, a interação professor-aluno, o currículo proposto. Os modelos focados no clima institucional baseiam-se no fato de que os processos internos que ocorrem em uma organização têm como consequência um relacionamento entre seus membros que tem implicação com seu grau de satisfação pessoal e, portanto, com a eficácia da organização. E são indicadores desses modelos: os processos de integração e coesão interna, as percepções, atitudes e expectativas de professores e alunos, formas de comunicação, entre outros.

Modelos Causais

Se os modelos anteriores forem analisados, alguns tentam explicar as organizações de uma perspectiva externa (análise de resultados) e outros de uma perspectiva interna (como a organização funciona). No entanto, é extremamente difícil dispensar uma das variáveis do processo e a outra com diferenças.

Para superar essas limitações, os modelos causais nascem como uma resposta integradora que permite analisar as relações de causa e efeito entre as variáveis relacionadas ao processo e as relacionadas aos resultados. O que esses modelos pretendem estudar é determinar o padrão de causação da eficácia do centro, por meio de análise causal, análise de estruturas de covariância e análise fatorial confirmatório-exploratória.

Esses tipos de estudos têm a vantagem de permitir verificar relações de causa e efeito, embora haja uma clara dificuldade em avaliar os processos. E, alguns dos autores que podem ser referenciados nessa linha são: Yorke (1987), Stöel e Scheerens (1987), De Miguel (1994) e Fuentes (1988).

Modelos Culturais

A estimativa das escolas como sistemas sociais requer considerar os aspectos culturais que estão implícitos em uma organização. Assim, os modelos culturais partem de perspectivas ecológicas, fenomenológicas, etnográficas, etc., focando sua análise em aspectos como comunicação, pensamentos, interações, imagens sobre o centro, dentro do que se chama de paradigma emergente.

Portanto, essa tipologia de modelos pode ser classificada em três seções, a saber:

Primeiro, a cultura é estimada como um conjunto de elementos de informação sobre indivíduos e grupos dentro de uma população; segundo, a cultura é considerada como estruturas conceituais e simbólicas a partir das quais seus membros constroem a realidade da escola; e, terceiro, a cultura é concebida como um conjunto de propósitos e significados diferenciais gerados dentro de um grupo específico em sua relação com o meio social e político.

Modelos focados na Avaliação de Mudança

Paralelamente à realização de pesquisas sobre organizações eficazes, outros trabalhos foram realizados com o objetivo de inovação e mudança. Esses modelos buscavam melhorar a escola com base no fato de que todos os envolvidos em sua atividade podem introduzir mudanças nos processos e procedimentos para melhorar a sua organização e funcionamento interno. Assim, tais modelos são considerados como a alternativa para a qual devem tender os processos de avaliação dos centros educacionais, com o objetivo de descobrir quais aspectos dos centros devem ser melhorados e como podem fazê-lo.

Por estas razões, os modelos em questão têm uma função de controle (controla-se a eficácia ou alcance dos objetivos), diagnóstico (dos elementos que produzem disfunção) e intervenção (para conseguir a melhoria). E, neste contexto, da teoria organizacional, o sucesso é dado pelo número e qualidade dos produtos ou objetivos alcançados e, por outro lado, pelos processos de melhoria da eficácia e qualidade de vida dentro da organização.

Os modelos de referência têm implicado mudanças a nível conceptual e metodológico, e entre aquelas que De Miguel (1994) destaca, estão as seguintes: a) Do ponto de vista conceptual, há uma passagem de modelos causais para outros de carácter contextual natureza. Isso significa que de projetos que buscam a relação causa-efeito, passamos para abordagens orientadas para a mudança cujo objetivo é analisar as relações dos fenômenos de forma interativa e procedimental; b) se o objetivo anterior era analisar o desempenho dos alunos, agora o objetivo é diagnosticar os problemas internos da instituição para proceder à sua resolução. O processo se concentrará em uma série de indicadores que permitem observar a instituição; ec) os modelos de mudança consideram cada instituição única, com autonomia própria. O que lhe dá o direito de iniciar seus próprios processos de melhoria. Ou seja, parte da autorreflexão ou autoavaliação.

A teoria atual sobre a avaliação das instituições tende a uma avaliação social-externa para verificar sua eficácia e, a uma avaliação interna para identificar os aspectos disfuncionais dos centros. São desenhos que visam melhorar as escolas com base em abordagens procedimentais onde a autoavaliação é a espinha dorsal e em que o avaliador não precisa ser um elemento externo à instituição. Esta é a abordagem proposta pela OCDE (1991) e atualizada pela CERl (1994) com vista a alcançar escolas eficazes.

Modelos de avaliação a partir de perspectivas epistemológicas e Metodológico

Em correspondência com as diferentes formas de conceber o sucesso dos centros, originaram-se diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Na realidade, porém, é muito difícil encontrar modelos puros que possam ser localizados em uma determinada concepção, pois todos têm sua forma de entender o que é avaliação, qual é seu escopo e finalidade, e como ela pode ser realizada.

Assim, do ponto de vista metodológico, tem havido uma tendência a apontar a existência de dois grupos de modelos: por um lado, estão os modelos clássicos orientados para o alcance de objetivos (como no caso das propostas tylerianas) ou orientadas para a tomada de decisão (modelo CIPP da Stufflebeam); e, por outro lado, existem modelos alternativos, como o modelo alternativo de Stake, a Iluminação de Hamilton, a crítica artística de Eisner e o modelo de avaliação democrática de McDonald.¹⁴

No entanto, nos próximos espaços, esses modelos terão de ser explorados com maior profundidade, a partir da classificação articulada por Colás e Rebollo (1993) e Medina e Villar (1995), a partir do desenvolvimento de Stufflebeam e Shinkfield (1987). Essa classificação distingue, grosso modo, três momentos: modelos eficiências ou objetivistas, modelos humanísticos, fenomenológicos ou subjetivistas e modelos holísticos.¹⁵

Modelos Eficientes-Comportamentais

Neste tipo de modelos enquadram-se aqueles que De Miguel (1989) apontou como aqueles centrados em resultados, em modelos centrados na eficiência e modelos causais. Sua preocupação estava voltada para a avaliação dos objetivos e a rentabilidade dos resultados. E é isso, o que este tipo de modelos pretende é controlar as variáveis (com desenhos avaliativos de pesquisa experimental, de tipo científico-tecnológico) que afetam os resultados para alcançar o melhor produto, aproveitando ao máximo os recursos.

Além disso, a caracterização dos modelos eficientes-comportamentais se dá pelas seguintes características distintivas: 1) O avaliador, que geralmente é externo e atua como técnico especializado; 2) as técnicas ou instrumentos utilizados são questionários fechados, testes padronizados, testes objetivos (métodos quantitativos), nos quais se

14. Popham (1980) classificou os modelos de avaliação em modelos de alcance de metas, modelos de julgamento que enfatizam critérios intrínsecos, modelos de julgamento que enfatizam critérios extrínsecos e modelos de facilitação de decisões. De la Orden (1993, 1995b) distingue duas modalidades ou concepções de modelos escolares conforme se refiram ou não ao produto. Aqueles que levam em conta o produto são estruturados de acordo com uma série de variáveis selecionadas com base em sua relação com o desempenho dos alunos. Aqueles que não se referem ao produto não são considerados modelos diagramáveis. Assim, dentre os primeiros, ele distingue: modelos de insumo-produto, modelos de processo de eficácia institucional, modelos de processo com ênfase em classe e modelos sistêmicos.

15. Da mesma forma, Colás e Rebollo (1993) fazem uma classificação muito semelhante: modelos subjetivistas, modelos objetivistas e modelo crítico.

busca a objetividade; e 3) as fragilidades que supõem têm a ver com o fato de as interações humanas não serem contempladas, uma vez que os centros educacionais não permitem um controle experimental total e rigoroso. Entre as opções desses tipos de modelos, o modelo de avaliação baseado nos objetivos de Tyler (1967), o procedimento avaliativo em oito etapas de Metfseel e Michael (1967), o modelo de planejamento educacional de Cronbach (1980), o modelo Context-Input- Output-Output (CIPP) de Stufflebeam e Skinkfield (1987) e o modelo de figura para avaliação educacional de Stake (1975).

Em seu modelo de avaliação baseado em objetivos, Tyler (1967) considera que a avaliação deve determinar a congruência entre trabalho e objetivos. Para esse autor, o processo de avaliação é aquele que determina em que medida os objetivos educacionais foram alcançados por meio do currículo e dos programas de ensino. Além disso, Tyler procurou estabelecer, classificar e definir metas em termos de desempenho.

O modelo de referência, da mesma forma, é orientado para a tomada de decisão, que deve estar de acordo com os objetivos e os resultados obtidos, utilizando testes de avaliação para medir o alcance dos objetivos planejados, a taxa de evolução pessoal dos indivíduos e a adaptação a parâmetros ou normas estabelecidas no campo sociopolítico em questão (Medina e Villar, 1995: 47). E, apesar de este modelo ter sido criticado sobretudo porque a escolha dos objetivos se restringe aos objetivos de desempenho, com os quais a avaliação tendia a tornar-se algo incompleta, vale notar a enorme importância que este autor atribui à avaliação para julgar o desempenho. processo de um programa como seus resultados finais, lançando as bases para o primeiro método sistemático de avaliação (Stufflebeam e Shinkfield, 1987).

Por outro lado, Metfseel e Michael (1967) desenvolveram um procedimento avaliativo de oito etapas destinado a ajudar os funcionários da escola a avaliar o alcance dos objetivos, e por meio do qual esses autores concordaram com Tyler que a avaliação dos resultados poderia tornar as decisões educacionais mais perfeitas. As oito etapas deste paradigma de avaliação baseiam-se em: a) O envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na avaliação; b) fazer uma lista priorizada de metas e objetivos; c) traduzir os objetivos de desempenho específicos de forma que possam ser colocados em prática para facilitar a aprendizagem; d) selecionar os instrumentos que permitam verificar a eficácia dos processos educativos para analisar se os objetivos são cumpridos; e) aplicar os instrumentos para analisar se há mudanças no desempenho em relação aos objetivos selecionados; f) analisar os dados por meio de métodos estatísticos; g) interpretação dos dados; e, h) fazer recomendações aos públicos correspondentes.

Assim, os autores de referência responsabilizam profissionais avaliadores, alunos e professores pela avaliação em cada uma das etapas e em grau diferenciado. E, também, insistiram que as decisões que envolvem qualquer processo judicial devem ser incluídas em todas as etapas do processo de avaliação para que os envolvidos em cada fase façam

seus reajustes com base nas informações recebidas.

Além disso, Cronbach (1980) delimitou um modelo de planejamento educacional, proposta que surge do interesse deste autor pela avaliação de programas de ciências sociais, considerando que as avaliações são concebidas para cumprir uma função política, para a qual havia que estimular seu planejamento.

Segundo Cronach, o avaliador não deve ser único, portanto, a responsabilidade pela avaliação deve ser de uma equipe que, por um lado, distribui prioridades e responsabilidades entre eles e, por outro, detalha seu planejamento interno. Embora a avaliação geralmente seja realizada a pedido dos gestores, para que um avaliador externo aplique técnicas de amostragem, avaliação e análise, os avaliadores devem se esforçar para chegar aos cidadãos de forma que esclareça os problemas dos envolvidos e forneça informações (claro, oportuno, preciso, válido e abrangente) e dicas de solução de problemas. Para isso, o avaliador deve ter uma mente aberta e vantagens na comunicação e deve atender às unidades (qualquer indivíduo ou turma), aos tratamentos (que afetam as unidades) e às operações de observação (técnicas de coleta de dados, análise, etc).

E é que, segundo este autor, a avaliação deve tratar de algo mais do que os objetivos, deve ser considerada como um estudo tanto do processo quanto dos resultados. Também enfatiza como os resultados obtidos em um determinado campo podem ser usados para a tomada de decisões em outros campos.

Se o modelo de Tyler foi desenvolvido no início da década de 1940 e o de Cronbach no final da década de 1940, o modelo Context-Input-Output-Output (CIPP) de Stufflebeam e Skinkfield surgiu no final da década de 1960. Esse modelo envolve uma nova definição de avaliação diferente da anterior. autores: “avaliação é o processo de identificar, obter e fornecer informações úteis e descritivas sobre o valor e mérito dos objetivos, planejamento, realização e impacto de um determinado objeto, a fim de servir de guia para a tomada de decisões, resolver problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenômenos estudados” (Stufflebeam e Skinkfield, 1987: 183).

A definição acima expõe a avaliação não como um teste, mas como um processo. Assim, o modelo em consideração assume que o que é essencialmente importante em uma avaliação não é demonstrar, mas melhorar. Por esta razão, a utilização do modelo CIPP é concebida para promover o desenvolvimento e ajudar os dirigentes e responsáveis da instituição a obter e utilizar informação contínua e sistemática.

Os conteúdos que este modelo avalia estão estruturados nas seguintes dimensões: a) Avaliação do contexto (C), cujo objetivo é determinar o contexto institucional, a população-alvo/estudo, diagnosticar necessidades e problemas, etc.; b) a avaliação do Insumo (I), cujo objetivo é identificar a capacidade do sistema, estratégias, planejamento de procedimentos, orçamentos e programas; c) a avaliação do Processo (P), que identifica ou prevê durante

o processo os defeitos do planejamento, de sua realização; e, d) a avaliação do Produto (P), que se propõe a coletar descrições e julgamentos sobre os resultados e relacionados aos objetivos e informações das outras três avaliações anteriores, interpretando seu valor e mérito. E, os instrumentos utilizados no contexto deste modelo são muito variados: análise de sistemas, fiscalização, audiências, entrevistas, testes, inventários, análise de recursos humanos e materiais, visitas, etc.

Outra opção ligada aos modelos eficientistas-comportamentistas é o modelo da figura para a avaliação educacional de Stake (1975).¹⁶ Nesse modelo desenvolvido no final da década de 1960, a figura é concebida como a imagem da avaliação educacional, e é construída sobre o que Tyler pensava dos avaliadores, pois eles devem comparar os resultados desejados e observados, destacando a importância de analisar a obtenção de resultados com base nos objetivos definidos.

Além disso, o método de Stake incentiva avaliadores e educadores a prestar mais atenção a todo o conjunto de avaliação que inclui descrição (descrição da avaliação, sua complexidade e sua importância), julgamento (uma avaliação não faz sentido até que um julgamento seja emitido), esquema para coleta de dados e informações relevantes, transações de encontros de alunos com todas as pessoas e resultados (o que é alcançado), análise de congruência (Os propósitos foram cumpridos?) e contingências, identificação de normas e os muitos usos da avaliação.

Modelos Humanísticos, Fenomenológicos ou Subjetivistas

Os chamados modelos humanísticos, fenomenológicos ou subjetivistas estão orientados a considerar uma preocupação crescente com os indivíduos, com suas atividades, com os processos e com os fenômenos que produzem. E os modelos culturais referidos por De Miguel (1984) devem ser incluídos aqui, pois, quando preocupados com os processos, levam em conta variáveis como: os valores das pessoas, suas crenças, o substrato cultural de suas próprias vidas, suas atitudes em relação ao meio ambiente etc. Além disso, sua finalidade é aprimorar os processos educativos e de aprendizagem com uma perspectiva de resultados, e utilizam instrumentos qualitativos e quantitativos, colaborando o avaliador com os envolvidos nos processos avaliativos, estabelecendo um clima de intercomunicação, responsabilidade e reflexão visando aprimoramento pessoal e profissional.

Dentre as opções desses tipos de modelos, destacam-se o método de avaliação conflitante de Owens (1973), o modelo judicial de Wolf (1975), o modelo de atendimento ao

16. Para alguns autores como Worthen e Sanders (1987) e Colás e Rebollo (1993), esse autor estaria inscrito em uma corrente mais de tipo humanista, subjetivista, pois rompeu com muitos dos temas tylerianos ao desenvolver no início anos 70 um novo conjunto de conceitos e que ele introduziu como "Respondent Assessment".

cliente de Scriven (1967) e a proposta de crítica artística de Eisner (1981).

O método de avaliação contrastante de Owens (1973) foi desenvolvido no final da década de 1970, já marcando um passo em direção ao fim da tradição tyleriana. Seu objetivo final era melhorar a tomada de decisão, para o que era necessário que o método fornecesse aos tomadores de decisão informações para desenvolver projetos e julgar resultados esperados e imprevistos para que pudessem agir.

Este método foi desenvolvido para fornecer uma explicação para aquelas variáveis que são menos quantificáveis ou tangíveis (clima escolar, atitudes dos alunos, etc.) e que normalmente são rejeitadas. O processo de oposição é desenvolvido como uma audiência administrativa destinada a julgar o mérito de um caso envolvendo duas partes opostas (dois grupos de avaliadores, por exemplo) para que as melhores decisões possam ser tomadas de forma aberta e participativa, podendo intervir aquelas pessoas que estão interessadas no processo de avaliação (Stufflebeam e Shinkfield, 1987: 296).

Nesta opção, Owens propõe sete maneiras principais pelas quais o modelo adversarial pode ser realizado para se adequar aos propósitos de uma avaliação educacional: Exploração dos valores do currículo existente ou de um novo (a ser desenvolvido por meio de um debate aberto sobre a relevância ou não de um currículo específico); seleção de novos livros didáticos (uma audiência pode ser realizada entre professores que são a favor e outros contra determinados livros didáticos); estimativa da congruência entre uma inovação e o sistema existente (a tomada de decisão pode ser orientada para a relevância dessa inovação); divulgação das diferentes interpretações feitas por diferentes representantes de um mesmo dado (na escola há professores, alunos e gestores); a tomada de decisão pode ser coletiva, como se fosse um júri; informação a professores, diretores e administradores, resolução de litígios sobre contratos de trabalho; e, por fim, chegar à decisão que deve ser colocada em prática.

Para o autor em questão, esses métodos contrastantes podem ser relevantes para a aplicação dos modelos desenvolvidos por Stufflebeam e Stake. E, o avaliador continua sendo considerado como externo, mas que atua como mediador no debate entre os envolvidos na discussão avaliativa.

O modelo judicial de Robert Wolf (1973) constitui mais uma opção nos esquemas humanísticos, fenomenológicos ou subjetivistas. Esta opção foi desenvolvida a partir da de Owens e constitui uma variante que oferece a forma de julgamento baseada em um tribunal perante o qual são oferecidos argumentos e justificativas para facilitar um acordo.

Para este autor, a solução para a avaliação convencional não está em coletar uma grande quantidade de dados técnicos, mas em esclarecer esses dados e suas informações. Os avaliadores podem focar em um determinado problema e ter o testemunho de outras pessoas e outros avaliadores; eles podem analisar os métodos pelos quais os dados são

coletados e analisados, a fim de obter um ponto de vista mais equilibrado.

No desenvolvimento desta proposta, Wolf propõe uma sequência de quatro fases ou etapas, a saber: a) A etapa que propõe programas principalmente por meio de entrevistas; b) a etapa que seleciona os problemas. Os problemas são reduzidos até que aqueles que atendem a um público sejam identificados. Um grupo de pesquisadores decidirá a importância de cada problema; c) a fase de preparação dos argumentos: as equipes de avaliação preparam então os argumentos formais; e, d) a fase da audiência com duas partes, uma anterior em que são apresentados os argumentos das equipes e estabelecendo o regulamento interno e outra que é a própria audiência.

Por outro lado, existe o chamado modelo de atendimento ao cliente de Scriven (1967). Para alguns autores como Farley (1985) e Colás e Rebollo (1993) este modelo é considerado dentro dos modelos objetivistas; Medina e Villar (1995) a incluem nos modelos fenomenológicos; Stufflebeam e Shinkfield (1987) incorporam-no dentro dos modelos holísticos, pelo que parece não haver unanimidade na hora de classificar esta opção de modelo. Nesta ocasião, no entanto, terá que ser colocado entre aqueles focados em objetivos e aqueles que são puramente holísticos.

Essa abordagem surgiu como uma resposta oposta aos modelos de Tyler baseados em objetivos alcançados, dando mais importância àquelas conquistas imprevistas do que àquelas que pareciam previstas. Desenvolvido pela Scriven em 1967, focava mais em analisar como os programas educacionais afetam as pessoas do que nos objetivos, ou seja, repousava na análise das necessidades do cliente, passando os objetivos para segundo plano e fazendo um julgamento de valor bem informado sobre um objeto. com base nas evidências acumuladas a partir de sua comparação com outros objetos, a fim de satisfazer as necessidades do consumidor.

Na avaliação comparativa proposta por Scriven, além disso, incentiva-se que o avaliador não saiba quais são os objetivos previstos para que não dificultem a avaliação de outros aspectos, o que a tornaria incompleta e errônea (o que tem sido chamado de avaliação sem objetivos). No entanto, esse processo é reversível, pois, uma vez analisados todos os efeitos inesperados, o processo baseado nas metas pode começar a verificar se elas foram alcançadas. E, finalmente, duas funções cardeais são dadas à avaliação: a formativa - que ajuda a desenvolver o processo avaliativo ajudando a planejar e aperfeiçoar qualquer coisa - e a somativa - que calcula o valor do objeto uma vez desenvolvido, fornecendo julgamentos sobre até que ponto as metas refletem validamente as necessidades avaliadas.

E, na proposta de crítica artística de Eisner (1981), a concepção de avaliação parte de uma linha humanista-crítica, pois o fato de as pessoas poderem expressar suas opiniões significa que há uma visão mais equilibrada, completa e criativa do sujeito. Por isso, seu objetivo é que as pessoas envolvidas nos processos avaliativos tenham atitudes interpretativas e avaliativas do processo educativo e de seu contexto. Para isso, o avaliador

que atua como promotor de opiniões de professores e alunos, o que lhe permite conhecer a realidade educativa, interpretada e julgada tendo em conta o contexto, os processos educativos, os processos emergentes, as relações entre os diferentes processos, buscando a avaliação crítica que leva à emissão de juízos de valor.

Modelos Holísticos

Por volta da década de 1960, começaram a desenvolver-se os modelos atribuídos a esta tipologia, situação que coincidiu com o aparecimento do paradigma interpretativo, de natureza eminentemente qualitativa. Os modelos holísticos têm uma visão global dos diferentes componentes do centro educativo, o que exige ter em conta as opiniões, valores, crenças e aptidões de todos os que nele se envolvem.

De uma perspectiva holística, a avaliação é concebida como um processo de compreensão e avaliação de processos e resultados. Nesta opção, o avaliador é um colaborador dos participantes da avaliação.

Dentre as opções desses tipos de modelos, destacam-se a avaliação respondente de Stake (1983), a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1983) e a avaliação holística de McDonald (1983).

Em primeiro lugar, como resultado da evolução do modelo da figura previamente discutido, Stake desenvolveu em meados dos anos 1970 uma alternativa avaliativa que rompe com a tradição tyleriana. Esse método enfatiza o desenvolvimento do aprendizado, transações didáticas, dados para julgamentos, relatórios holísticos e assistência aos educadores.

O objetivo desse tipo de avaliação é ajudar professores, alunos e funcionários administrativos a entender os problemas, pontos fortes e fracos dos programas educacionais. Para isso, o avaliador deve consultar as opiniões das pessoas sem julgá-las, coletando informações ao longo do processo e respondendo aos problemas ou dúvidas que surgirem. Para isso, os planos serão abertos e flexíveis, tendendo mais para a descrição do que para a avaliação.¹⁷

Stake identifica quatro partes na estrutura substancial da avaliação do respondente, a saber: a) Os problemas (áreas de desacordo, questões a serem resolvidas); b) um esquema de coleta de dados (que virá do modelo da figura); c) observadores humanos (como os melhores instrumentos de pesquisa); e d) validação (através de muita informação que permite ter uma visão do objeto em estudo). Além disso, o método requer uma grande quantidade de observação, em um processo em que não existem fases lineares e onde a

17. A metodologia incluirá primeiro a observação para depois intervir (pesquisa naturalística) introduzindo técnicas como estudos de caso, amostragem intencional, relatórios narrativos, etc., utilizando, se necessário, outros métodos. E, a comunicação com o cliente ocorrerá de forma natural, frequente e informal, pois o objetivo é localizar continuamente as questões que o preocupam.

informação contínua é a mais importante.¹⁸

Em segundo lugar, em contraste com os modelos avaliativos convencionais de tradições experimentais ou psicométricas de alcance muito limitado, surgem outros métodos, cuja origem está na antropologia social, que querem analisar a realidade como um todo, usando descrição e interpretação (versus avaliação e previsão). É o que tem sido chamado de metodologia iluminativa. Seus autores, Parlett e Hamilton (1983) promovem a iluminação dos diferentes quesitos de avaliação para descrevê-los e torná-los mais abrangentes em relação ao contexto.

Assim, a adoção de uma avaliação iluminativa supõe compreender dois aspectos principais: a descrição do sistema de ensino e o ambiente de aprendizagem como o ambiente em que alunos e professores trabalham. É um método que não tenta manipular, controlar ou eliminar variáveis situacionais, mas sim, usando uma combinação de técnicas, tenta analisar e compreender as relações entre crenças e práticas e entre modelos organizacionais e os dos indivíduos. salas de aula, entrevistas com professores e alunos, questionários e testes, e fontes documentais e de fundo.¹⁹

E, em terceiro lugar, há a avaliação holística de McDonald (1983), um esquema que propõe que a avaliação deve levar em conta e deve ser uma questão de preocupação para todos os dados possíveis e o contexto, visto que a ação humana dentro das instituições está exposta a uma infinidade de variáveis que o influenciam. O método holístico supõe analisar cada ato educativo dentro da totalidade, envolvendo os protagonistas na interpretação da realidade em que aparecem concepções, crenças, valores e interesses que devem ser explicados através da participação colaborativa no debate, tornando-se no conteúdo da avaliação.

E, a partir dessa visão naturalista, a avaliação visa facilitar e promover a mudança, desenvolvendo atividades de análise e avaliação (McDonald, 1983; e Medina e Villar, 1995).²⁰

18. Esta estrutura funcional da avaliação responde à forma de relógio de avaliação: Doze horas, conversa com clientes e públicos interessados; uma: identificação da abrangência do problema entre as partes interessadas; ambos: identificar atividades; os três: descobrir os propósitos da avaliação e os interesses das pessoas; todos os quatro: analisar questões e problemas; os cinco: identificar os dados necessários para investigar os problemas; os seis: selecionar os observadores, juizes e instrumentos; sete horas: observe o histórico das transações e os resultados propostos; os oito: desenvolver temas, elaborar descrições e estudar casos concretos; nove horas: validação; os dez: esquematização das informações para as audiências; onze horas: reúna relatórios formais, se houver.

19. Suas estratégias metodológicas emergem de processos de negociação, e o avaliador deve promover o debate entre os participantes para que daí surjam opiniões, interpretações e juízos de valor, atuando como um cooperador.

20. Além disso, o avaliador oferece informações e procedimentos de busca e contraste por meio de diálogo, discussão, busca e análise; e promove a interpretação usando técnicas qualitativas (Colás e Rebollo, 1993).

MODELOS DE AVALIAÇÃO PARA UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Nos últimos tempos, o interesse pela qualidade no ensino superior levou os países a gerar toda uma série de sistemas de controle de qualidade para instituições universitárias, conhecidos sob o nome de avaliações institucionais (Mora, 1991). E esses esquemas de avaliação institucional têm, finalmente, um duplo objetivo: por um lado, permitir que a universidade conheça a qualidade de suas atividades e defina planos de ação estratégicos para melhorar suas atividades; e, por outro lado, oferecer aos seus financiadores (estudantes e suas famílias, empresas e instituições interessadas no ensino superior e na investigação, Administrações Públicas) informações objetivas e fiáveis sobre o nível de qualidade alcançado por cada instituição (Pérez e Salinas, 1998: 161).

As avaliações podem ser classificadas, dependendo de quem as realiza, em dois tipos: avaliações internas e externas. A principal diferença entre eles está em quem é o agente que realiza a avaliação. No primeiro caso, os próprios membros da instituição, enquanto no segundo são pessoas de uma agência especializada ou de uma comissão externa.

Atualmente, são frequentes as avaliações mistas em que as perspectivas se combinam para que a avaliação de uma instituição seja o resultado combinado de uma autoavaliação e de uma avaliação externa. Da mesma forma, a avaliação pode ser temática, quando se referir a um programa de estudos ou carreira específico ou a um conjunto deles pertencentes à mesma área de ensino científico, em uma ou várias Instituições de Ensino Superior (UNIVERSIDADES) ou universidades, ou global, quando inclui uma ou várias Universidades, consideradas globalmente, e inclui todos os graus, departamentos e serviços que a universidade oferece.

Tendo em vista que a formação em UNIVERSIDADES engloba cinco áreas bem diferenciadas: ensino ou ensino, pesquisa, extensão, divulgação e administração ou gestão, na avaliação de Universidades essas áreas ou tipos de atividades são geralmente consideradas separadamente, embora a existência de complementaridade e a interdependência entre eles parece evidente.

De outro ponto de vista, as avaliações institucionais podem ser classificadas de acordo com a finalidade perseguida pela avaliação: a) Avaliações para o controle da instituição por instituições governamentais; b) avaliações para conhecer a real situação da instituição com o objetivo de melhorar a qualidade, promovidas pela própria instituição ou por outras instâncias, inclusive governamentais (Mora, 1991: 53).

Outra distinção pode ser feita de acordo com o grau de obrigação com que a instituição deve responder aos resultados da avaliação. As avaliações podem ser imperativas quando a universidade tem que seguir fielmente os resultados da avaliação, que é o que geralmente acontece com a maioria das avaliações governamentais. Em outros casos, as avaliações

têm o objetivo de recomendar padrões, não impor critérios, razão pela qual são chamadas de regulamentos.

Há também avaliações consultivas que visam conhecer a própria situação e encontrar soluções que possam ajudar a melhorá-la, geralmente solicitadas pela universidade ou realizadas por ela (Kogan, 1986). A Tabela III.1 resume esses diferentes tipos de avaliações para universidades.

Essas diferentes classificações podem ser sintetizadas em duas abordagens: uma voltada para aspectos de eficiência, fatores econômicos e de controle, que se refere à otimização de recursos, e outra voltada para aspectos organizacionais do processo de ensino, que se refere à verificação do grau de atingir os objetivos e que se orienta para a melhoria da qualidade (Buendía e García, 2000: 221). E, a adoção de uma ou outra abordagem dará origem a diferentes modelos de avaliação institucional, que devem ser identificados com a realidade de cada sistema universitário.

Órgão que realiza a avaliação	Avaliação interna ou autoavaliação (da universidade). Avaliação externa (comissão de especialistas).
Escopo do projeto	- Avaliação temática (programa de estudos ou carreira). - Avaliação global (de uma ou várias UNIVERSIDADES).
Tipos de atividades	- Avaliação da actividade docente. - Avaliação da actividade de investigação. - Avaliação da actividade de extensão. - Avaliação da actividade de divulgação. - Avaliação da administração ou gestão.
Objeto ou propósito perseguido	- Controle burocrático. - Melhoria da qualidade.
Obrigatoriedade	- Imperativo. - Normativo. - Assessoria.

Tabela III.1. Tipos de Avaliação em UNIVERSIDADES

Fonte: Elaboração própria com dados de Mora (1991: 54).

Por fim, dentre os modelos de avaliação para UP, considerando as diretrizes anteriores, identificam-se a acreditação, a revisão do programa, os indicadores de desempenho e a avaliação externa com base em pareceres de especialistas. Nos espaços a seguir, será apontado a esse respeito.

O Modelo de Acreditação

A acreditação é um processo pelo qual um programa ou instituição educacional fornece informações sobre sua atividade e realizações a um comitê externo que avalia independentemente essas informações para emitir um julgamento público ou com base

em padrões explícitos sobre o valor e a qualidade da instituição ou programa. Segundo EI-Khawas (1993), a acreditação dá ênfase aos insumos como garantia da qualidade dos produtos, é orientada para a eficiência e tem um alto componente de avaliação somativa.

A acreditação implica a avaliação de uma instituição ou programa educacional por um grupo de especialistas externos. Para isso, a instituição ou programa educacional solicita sua avaliação fornecendo um auto-estudo²¹ ao grupo de especialistas externos que a avaliam e emitem um parecer público com base em padrões pré-estabelecidos.

E existem dois tipos de acreditação, uma que acredita UNIVERSIDADES globalmente e outra que acredita programas de um tipo profissional específico. Os processos de acreditação tendem a ser um processo burocrático de diminuição do interesse devido ao facto de as instituições terem internalizado mecanismos de qualidade, incorporando-os na prática normal.²²

O Modelo de Revisão do Programa

Por sua vez, a revisão de programas constitui uma abordagem avaliativa que engloba todos os programas de uma instituição que geralmente dá ênfase aos processos como estratégia de melhoria constante da qualidade. A sua orientação para a melhoria e o desenvolvimento contrasta com a abordagem da acreditação, destinada a verificar o cumprimento de padrões mínimos num campo profissional e/ou disciplinar (Barak e Breier, 1990). O fato de a iniciativa de avaliação corresponder à instituição faz com que a equipe do programa e/ou a instituição sejam os principais agentes da avaliação. É, em suma, a origem da avaliação interna ou auto-avaliação.

A revisão de programas é uma abordagem avaliativa que engloba todos os programas de uma instituição e dá ênfase aos processos, como estratégia de melhoria constante da qualidade, o que a diferencia da abordagem de acreditação, que visa verificar o cumprimento dos padrões mínimos pré-estabelecidos. O fato de a revisão de programas ter sido aplicada a diferentes tipos de programas e instituições, incluindo também uma orientação de responsabilidade, com a participação de agentes externos, levou ao uso do

21. O auto-estudo como parte fundamental do processo de acreditação é um método para estimular a autorreflexão, cujo processo envolve uma revisão completa dos recursos, operações e resultados da instituição com o objetivo de melhorar a qualidade de seus programas e serviços (Mora, 1991). Para que este auto-estudo seja bem sucedido, ele deve ter as seguintes características (Kells, 1988): O processo deve ser motivado internamente; os dirigentes das instituições devem estar comprometidos com o processo e manifestá-lo a todos os componentes da instituição; o desenho do autoestudo deve ser adequado às circunstâncias de cada instituição; o processo deve conter um verdadeiro propósito de esclarecer e valorizar os objetivos da organização, a fim de melhorar a situação; o processo deve ser bem administrado por um grupo eficaz; a capacidade de uma instituição funcionar de forma eficaz deve ser estudada e estimulada; os resultados do processo devem ser apresentados em um relatório legível por públicos de vários níveis e interesses; e, o principal resultado do processo deve ser a implementação de um sistema de pesquisa institucional, auto-análise e auto-aperfeiçoamento.

22. Por esta razão, nos EUA, recentemente foi proposto converter os processos de acreditação em processos de auditoria de avaliação, ou seja, em processos de meta-avaliação de qualidade (Mora, 1998).

termo avaliação institucional para este tipo de avaliação (Rodríguez, 1997).

Ao contrário da avaliação, a revisão do programa não se confronta com critérios previamente estabelecidos, mas apenas visa descrever e avaliar a história da unidade ou programa, seu desempenho atual, bem como seus planos futuros (Holdaway, 1988). As duas finalidades básicas que lhe são atribuídas são: servir de base para a alocação e realocação de recursos e, fundamentalmente, o aprimoramento de programas.²³

Alguns dos aspectos a ter em conta ao planejar a revisão dos programas podem ser (Tejedor, 1997): Separar a revisão dos elementos materiais e organizacionais dos elementos pessoais, que requerem atenção especial²⁴ e diferenciar as perspectivas individuais e institucionais.²⁵

O Modelo de Indicadores de Desempenho

Os indicadores de desempenho tratam de medidas objetivas, geralmente quantitativas, de uma instituição ou de todo um sistema de ensino superior (Ball e Halwachi, 1987). Fornecem informações operacionais sobre o funcionamento das instituições e sobre a sua eficácia.

A utilização de indicadores de desempenho de instituições universitárias tem origem em avaliações externas de natureza governamental e com a finalidade de distribuição de recursos. As três categorias de indicadores segundo Cave et al. (1997) são os seguintes: a) Indicadores simples, formulados em termos absolutos, visam dar uma descrição objetiva de uma situação ou processo (estatísticas de gestão); b) indicadores de desempenho, que implicam um ponto de referência, ou seja, são de natureza relativa; ec) indicadores gerais, que se referem a estatísticas, opiniões ou resultados de pesquisas.

A utilização deste tipo de indicadores tem sido e continua a ser fonte de discussão. A crítica mais recorrente refere-se à possibilidade de que tais indicadores possam ser

23. Embora não haja um procedimento universalmente aceito para a implementação de revisões de programas, Holdaway (1988) e Young (1983) apontam alguns dos passos que são comuns a todas as revisões: Determinar quem está solicitando a revisão e quais são seus prospectos; identificar os objetivos específicos da revisão; identificar as principais questões sobre as quais concentrar a atenção; limite o campo de extensão para revisão; identificar o processo a ser utilizado e os prazos que serão necessários; métodos de design para coletar e analisar dados numéricos, informações e opiniões. Além disso, Kells (1988), distingue as seguintes fases para a implementação de uma revisão de programa: Realização de um auto-estudo pelos profissionais do programa que vai ser revisto; revisão externa por especialistas da mesma área científica do programa revisado; revisão do autoestudo e do laudo dos especialistas por um grupo de profissionais da própria instituição; e, como consequência dos resultados das três etapas anteriores, chega-se a um acordo com a direção da instituição.

24. Os aspectos a serem abordados seriam: Qualidade (do corpo docente e dos alunos; do currículo; dos serviços de apoio; e dos serviços administrativos), a necessidade do programa (para a própria universidade e para a sociedade), atual e demanda previsível de estudantes e da sociedade por esses graduados, e custos e benefícios.

25. Do ponto de vista individual (avaliação dos resultados -avaliação da aprendizagem dos alunos-; e avaliação docente do corpo docente ou avaliação de sua produtividade em pesquisa) e do ponto de vista institucional (metas e objetivos da universidade, demanda do curso, plano de ensino, indicadores de desempenho do aluno).

construídos. Essas dificuldades levaram ao estabelecimento de indicadores parciais de desempenho, mas otimizar as partes não significa necessariamente otimizar o sistema como um todo (Sizer, 1979). E, apesar desse problema, Sizer (1982) defende o uso desses indicadores, pois ajudam a detectar rapidamente as tendências de mudanças nas necessidades da sociedade, nas preferências por determinados tipos de estudos e na realocação de meios.

O Modelo de Avaliação Externa com base em pareceres de especialistas

A avaliação externa baseada em julgamentos externos (peer review) é um tipo de avaliação que se situa no âmbito quer do pedido de UNIVERSIDADES ou universidade para análise de uma ou de todas suas unidades acadêmicas e serviços, quer pela imposição do próprio sistema das UNIVERSIDADES. As origens deste tipo de avaliação estão localizadas nos comitês de acreditação de programas, nos avaliadores de revistas científicas e nos assessores de fundos de pesquisa (Rodríguez, 1997: 191).

Também conhecido como revisão por pares, esse tipo de avaliação pode ser solicitado por UNIVERSIDADES para análise de uma ou de todas suas unidades acadêmicas e de serviço, ou pode ser imposta pelo próprio sistema universitário (Rodríguez, 1997). A avaliação externa é realizada por uma Comissão Visitante, composta por especialistas da área, ao mesmo tempo colegas. Esta Comissão Visitante cumpre uma dupla função: por um lado, a melhoria, relacionada com o feedback que a comissão dá ao corpo docente, e por outro, a prestação de contas, através do relatório público que emite e que dá a conhecer à sociedade. na qualidade da instituição (Vroeijensti e Acherman, 1991).

Esse tipo de avaliação tem sido criticado porque a emissão de um parecer pelo Comitê de Peritos inclui um componente de subjetividade. No entanto, como aponta Mora (1991), o sistema de avaliação que faz uso de indicadores e revisões por pares pode ser o mais adequado. A vantagem oferecida pelo uso de indicadores para estabelecer critérios de alocação racional de recursos parece inquestionável, enquanto a vantagem essencial oferecida pela revisão por pares é que permite dar os primeiros passos no estabelecimento de um sistema de avaliação institucional.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL UNIVERSIDADE

Como se viu, nos últimos tempos a avaliação da qualidade das instituições universitárias tornou-se uma questão prioritária. Esse interesse em avaliar a qualidade das instituições universitárias deve trazer uma mudança: a transição de uma visão burocrática do sistema para uma visão mais autônoma.

E essa maior autonomia implica uma maior e melhor avaliação das instituições e uma perspectiva diferente que supõe, além de uma verificação do funcionamento do

sistema, um método para melhorá-lo (Hüfner e Rau, 1987).

Diante dessa situação, os governos exigem a responsabilização das universidades, a fim de demonstrar que tanto as decisões tomadas quanto as ações realizadas visam à melhoria da qualidade (Rodríguez, 1997). Tudo isso, somado às demandas dos cidadãos por qualidade em todos os processos produtivos e serviços, competitividade econômica e relativa estabilidade financeira e estudantil, parecem indicar que chegou a hora de se preocupar com a melhoria da qualidade das instituições universitárias.

Dessa forma, observa-se como ao longo das últimas décadas os governos dos países desenvolvidos têm se preocupado em atingir diferentes objetivos para a melhoria da qualidade das instituições universitárias. Assim, enquanto na década de 1960 o objetivo prioritário era acolher o maior número de estudantes que se candidatavam a estudar na universidade, na década de 1970, fruto do gasto público com as universidades e da maior democratização do acesso aos níveis de ensino superior, a preocupação era estabelecer um sistema de gestão do processo universitário, que avaliasse a eficácia e eficiência das instituições universitárias (Mora, 1998). No entanto, foi realmente nas décadas de 1980 e 1990 que as prioridades começaram a mudar para a melhoria da qualidade do serviço prestado pelas nossas instituições universitárias.

Embora o conceito de qualidade tenha sido aceito por diversos autores, que postulam, por um lado, o ajuste às necessidades sociais, além do cumprimento das normas institucionais e eficácia no alcance das metas estabelecidas, deve-se ter em mente que existem ainda sérias dificuldades na definição de qualidade.

A esse respeito, Álvarez (1998) afirma que hoje a concorrência é tão grande que o produto vai se tornar uma oferta, ou seja, vai ser, acima de tudo e acima de tudo, uma resposta às necessidades e expectativas do consumidor. cliente, considerado não apenas como consumidor, mas como usuário satisfeito do serviço. Portanto, a qualidade torna-se o resultado de uma atenção cuidadosa aos processos, boas matérias-primas, trabalho bem planejado e a forma como o produto ou serviço é entregue ao cliente.

E outra das características marcantes da qualidade é também sua complexidade a ser avaliada. No entanto, isso não tem sido um impedimento para pesquisadores de diferentes países tentarem avaliá-lo. Assim, as abordagens utilizadas para avaliar a qualidade de uma instituição universitária podem ser enquadradas nas categorias propostas por George (1982) e Astin (1985): a) Qualidade como prestígio; b) qualidade como disponibilidade de recursos; c) qualidade pelos resultados; d) qualidade do conteúdo; ee) qualidade para valor agregado.

Em primeiro lugar, a qualidade entendida como prestígio refere-se à reputação acadêmica e social de algumas instituições, distinguindo-as de outras. A partir dessa abordagem, a qualidade de uma instituição universitária é avaliada por meio de julgamentos

de especialistas, portanto, não pode ser avaliada objetivamente. E, a principal crítica a essa abordagem está justamente em sua subjetividade.

Por outro lado, a qualidade concebida como a disponibilidade de recursos pesa a capacidade de possuir recursos humanos, econômicos e físicos. E a crítica feita a essa abordagem é que nem sempre coincide que uma grande instituição, por ter mais recursos, seja de maior qualidade.

Em terceiro lugar, a qualidade apreciada pelos resultados indica que uma instituição universitária é bem sucedida pelo sucesso de seus graduados. E, a maior crítica a essa abordagem é que o sucesso dos egressos pode se dever mais ao contexto ou ao próprio aluno do que à instituição.

Ao considerar a qualidade do conteúdo, pode-se mencionar que a partir dessa abordagem a qualidade das instituições universitárias é valorizada a partir dos conceitos envolvidos no processo de aprendizagem (currículo, sistema pedagógico, etc.). No entanto, o problema está na dificuldade de avaliar esses conceitos.

E quando a qualidade é vista como valor agregado, assume-se que as instituições de maior qualidade são aquelas com maior impacto no conhecimento, por exemplo, mudança de comportamento ou desenvolvimento de carreira. No entanto, a maneira de isolar a influência do centro de outras forças sociais é uma questão sem resposta.

Atualmente, como aponta Mora (1991: 35): “O problema da abordagem ótima da qualidade não foi resolvido, a busca pela qualidade por meio de medidas como as indicadas pouco tem a ver com a melhoria do sistema como um todo e com a qualidade do programa educacional. No entanto, todos eles juntos, devidamente ponderados, devem dar uma certa ideia da qualidade de uma instituição”. E, em todo caso, diz Tejedor (1997: 413): “Parece óbvio que uma instituição universitária só pode atingir um nível razoável de qualidade quando os elementos humanos, financeiros e físicos, ensino e pesquisa, organização e gestão, são adequados para os fins prosseguidos pela instituição”.

E, de alguma forma, todas essas abordagens contribuem para considerar uma instituição universitária de qualidade quando pertinente, eficiente e eficaz. A relevância deve residir na existência de congruência entre as expectativas do contexto e a oferta institucional (dimensão externa) e a congruência entre a plataforma teleológica da instituição e os recursos e procedimentos que são arbitrados para alcançá-los (Villarroel, 1999).

A eficiência, por sua vez, pode ser definida como uma otimização de recursos no alcance de metas. E, por fim, a eficácia tem a ver com o alcance de objetivos e metas. No entanto, como destaca Villarroel (1999), costuma-se fazer uma diferença entre eficácia e eficiência. A primeira abrangeria o alcance de objetivos e metas no âmbito institucional, e eficácia se referiria ao impacto que a instituição alcança com seus produtos.

Portanto, se a qualidade universitária for considerada dessa forma, a avaliação

institucional estaria voltada para avaliar a relevância, eficiência e eficácia dessa instituição. A maioria dos autores entende que a avaliação da qualidade de uma universidade só pode ser feita globalmente, atendendo a esses conceitos e coletando tanto os insumos, os produtos e, sobretudo, os processos que nela se desenvolvem.

Por fim, o processo para tal avaliação, como vem sendo realizado nos países da Europa e América, principalmente, é dividido em duas fases principais: Autoavaliação e avaliação externa. Dessa forma, o processo é regulado pela própria instituição e, por sua vez, a avaliação interna adquire credibilidade quando contrastada por agentes externos. E, neste sentido, a avaliação institucional permite responder, em princípio, a dois tipos de requisitos: Por um lado, é um instrumento básico para a melhoria interna dos níveis de qualidade da universidade; e, por outro lado, facilita a prestação de contas e a análise da adequação dos serviços prestados pelas universidades às necessidades e demandas da sociedade (Jofre e Vilalta, 1998).

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO

ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO

Caracterização do Sistema Nacional de Educação Mexicano e seu Contexto Social, Político e Econômico

Foi na segunda metade do século XX, quando o México passou por um processo de industrialização que repercutiu em sua estrutura econômica e social. Em seguida, acelerou-se o esquema de urbanização, de modo que as UNIVERSIDADES têm presenciado a avaliação da educação como um fenômeno eminentemente urbano, e isso tem ocorrido devido ao registro de crescimento não planejado das cidades e desequilíbrios existentes nas regiões (, 2000).

De 1900 a 2000, a nação passou por uma profunda mudança nos padrões de assentamento de sua população.¹ No México de hoje, esse problema se acelerou como resultado da estratégia econômica que o país adotou nos últimos anos, desde que ingressou no GATT -agora OMC- em 1986, e na OCDE em 1994. Assim, a nação ingressou nos mercados internacionais por meio de sua participação em acordos comerciais com países da América do Norte, Central e do Sul e Europa,² Assim, já são onze acordos de livre comércio negociados pelo México, o que dá ao país acesso seguro e preferencial aos mercados de 32 países que representam aproximadamente 860 milhões de consumidores.

Portanto, a sociedade mexicana é hoje mais urbana e moderna. Embora, ao mesmo tempo, coexistam regiões do país que não se beneficiaram do crescimento econômico. A adaptação das pessoas aos desafios que este novo modelo implica acentuou a desigualdade dos mexicanos. E na questão política, o país experimentou uma expansão de sua vida democrática, e isso é parte essencial da transição política que o país vive desde 2000. Os desdobramentos nessa área consolidaram conquistas importantes, como a alternância de governos nos níveis estadual e federal; bem como o fortalecimento de partidos e associações políticas.

Na esfera social, também foram geradas mudanças de primeira ordem, como é o caso das formas de associação restritas a grupos sindicais e setoriais. Agora, são múltiplas as iniciativas da organização da sociedade civil. E as barreiras sociais cresceram e em

1. Em 1910, um em cada dez habitantes vivia em uma das 33 cidades da época. Atualmente estima-se que sete em cada dez habitantes vivem em um dos 372 centros urbanos do país. (Cf. Ministério da Educação Pública, 2001: 28).

2. Por volta de 1992, entrou em vigor o Acordo de Complementação Econômica com o Chile; em 1994, o Acordo de Livre Comércio da América do Norte; em 1995, foram lançados acordos de livre comércio com a Bolívia, Costa Rica e o chamado "Grupo dos Três" com Colômbia, Venezuela e México; em 1998 entrou em vigor o Acordo de Livre Comércio com a Nicarágua; Em 2000, entraram em vigor acordos de livre comércio com Israel e a União Européia, com o triângulo norte formado por El Salvador, Guatemala e Honduras, com a Associação Européia de Livre Comércio, formada por Islândia, Liechtenstein e Suíça. (Cf. Sistema de Informação de Comércio Exterior, 2008).

alguns casos se acentuaram pela política econômica e pela polarização de renda entre diferentes setores sociais.

Além disso, dentro da quebra de esquemas tradicionais, que a sociedade mexicana enfrenta diariamente, destaca-se a transformação do papel da mulher. Além disso, a presença da população jovem em busca de emprego e maior participação social obriga os diferentes níveis de governo a criar novas estratégias políticas diante dos desafios da sociedade mexicana no século XXI.

Sem dúvida, dessas soluções, as UNIVERSIDADES têm um papel muito importante, pois formarão pessoal qualificado que conduzirá o desenvolvimento econômico, político e social do país. Portanto, as UNIVERSIDADES são obrigadas a realizar um conjunto de rearranjos e reformas para responder às demandas da sociedade mexicana e do mundo atual.

O Sistema Nacional de Educação no México e a Localização dos Níveis de Educação

Dentro das políticas governamentais, a educação é valorizada como um pilar fundamental para a vida e o progresso no México. Assim, no Programa Nacional de Educação 2001-2006, a alusão ao tema é expressa da seguinte forma: “É imperativo repensar as tarefas da educação mexicana para que ela contribua efetivamente para a construção do país que queremos: a nação plenamente democrática, com uma elevada qualidade de vida, dinâmica, orgulhosamente fiel às suas raízes, multiétnica, multicultural e com um profundo sentimento de unidade nacional, a que se adere o Plano Nacional de Desenvolvimento 2001-2006; um país em que as extremas desigualdades sociais foram reduzidas e a toda a população são oferecidas oportunidades de desenvolvimento e convivência com base no respeito à lei e no exercício real dos direitos humanos, em equilíbrio com o meio ambiente” (SEP, 2001: 16).

No mesmo sentido, por sua vez, o Programa Setorial da Educação 2007-2012 estabelece que: “A educação é a base do progresso das nações e do bem-estar dos povos. [...] [E.] Na sociedade do conhecimento, a competitividade dos países depende, em grande medida, da força de seus sistemas educacionais e de sua capacidade de gerar e aplicar novos conhecimentos. O México deve fazer da educação, ciência e tecnologia os pilares de seu desenvolvimento. Nelas está a solução dos problemas nacionais mais prementes; deles depende o aumento da qualidade de vida da população” (SEP, 2007: 7 e 10).

Além disso, o artigo 3 da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos afirma que a educação deve ser fornecida pelo Estado e deverá desenvolver harmoniosamente todas as faculdades do ser humano, e fomentar nele, ao mesmo tempo, o amor ao Pátria e a consciência da solidariedade internacional, na independência e na justiça. Assim, na seção II, diz-se que a educação será democrática, considerando a democracia não apenas

como uma estrutura legal e um regime político; senão como um modo de vida baseado na permanente melhoria econômica, social e cultural do povo.

Portanto, o marco legal das políticas educacionais e o Sistema Nacional de Educação (SNE) no México definem os campos de ações educacionais no país, a fim de alcançar uma boa qualidade, condição necessária para o desenvolvimento nacional justo e equilibrado (SEP, Op. Cit.: 7 e 8). Para compreender a articulação do SNE, atendendo aos preceitos constitucionais e à demanda atual, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, é necessário rever a articulação dos diferentes níveis que o constituem.

Assim, o SNE no México é segmentado em: Ensino básico, ensino secundário superior e ensino superior. A seguir, será feita referência, com base em três seções, a esses níveis do sistema educacional.

O Sistema Nacional de Educação no México e ensino superior

Na casuística do México, o Ensino Superior (ES), registrado no SNE, inclui estudos posteriores aos da EMS; e é ensinado tanto em instituições públicas e privadas ou privadas. Além disso, o ES tem como finalidade a formação de pessoas nos níveis superior técnico universitário ou profissional associado, bacharelado, especialidade, mestrado e doutorado. As atividades das Instituições de Ensino Superior (UNIVERSIDADES) variam de acordo com o tipo e a missão de cada uma. E, entre essas atividades estão: Docência, pesquisa científica, humanística e tecnológica; estudos tecnológicos e extensão, preservação e difusão da cultura.

Segundo o Governo Federal, o ensino superior é reconhecido como o pilar do desenvolvimento do México. Assim, no Programa Nacional de Educação 2001-2006 é assim referido: “A educação superior é um meio estratégico para aumentar o capital humano e social da nação e a inteligência individual e coletiva dos mexicanos; enriquecer a cultura com as contribuições das humanidades, artes, ciências e tecnologias; e contribuir para o aumento da competitividade e do emprego necessários à economia baseada no conhecimento. É também um fator para promover o crescimento do produto nacional, a coesão social e a justiça, a consolidação da democracia e da identidade nacional com base na nossa diversidade cultural, bem como para melhorar a distribuição de renda da população” (SEP, 2001: 183).

Na mesma lógica de seus antecessores imediatos, a atual administração pública federal, dentro de seu programa de governo, concebeu que a missão do ensino superior hoje consiste em “(...) formar cidadãos e profissionais criativos, bem como cientistas e tecnólogos comprometidos com o seu país, de modo a tornar o ensino superior um verdadeiro motor de desenvolvimento para entrar com vantagem na emergente economia do conhecimento” (Presidência da República, 2007b: 278).

Configuração do Sistema de Ensino Superior no México

Geral

No Sistema Nacional de Educação, o Ensino Superior constitui o último nível estrutural; e sua oferta consiste em educação e especialização profissional. A educação profissional corresponde às licenciaturas e aos graus técnicos superiores, e a segunda às pós-graduações. A primeira destina-se a preparar o aluno em alguma disciplina ou conhecimento específico para o exercício autorizado e profissional de uma atividade específica. E as pós-graduações conferem graus de especialização em disciplinas mais limitadas.

Quanto à duração, os estudos profissionais consistem, consoante o plano acadêmico, entre 3 e 6 anos. Eles são frequentados principalmente por alunos que têm 18 anos de idade na admissão. Por sua vez, os programas de pós-graduação duram, dependendo do grau de especialização, entre 1 e 4 anos.

Por fim, dentro do SNE, localiza-se o Sistema de Ensino Superior (SES), ou seja, a educação profissional e a especialização. Atualmente, a SES é composta por mais de 1.500 instituições públicas e privadas ou privadas, oferecendo programas educacionais para técnicos universitários superiores ou pessoal associado,³ licenciatura,⁴ educação normal,⁵ e pós-graduação⁶ (SEP, 2001: 186).

Marco normativo

O SNE tem seu mandato no marco regulatório nacional relacionado à educação, que é composto pela Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos e pela Lei Geral de Educação.

Assim, o artigo terceiro da Carta Magna estabelece a norma básica na educação. E, especificamente, nos incisos V, VI e VII, delinea-se o que diz respeito ao ensino superior:

3. A categoria de técnico superior universitário ou profissional associado oferece diplomas de dois anos nas áreas de produção e serviços e confere diplomas de técnico superior universitário. 68% das matrículas neste nível estão concentradas em 44 universidades tecnológicas relativamente recentes no país. Atualmente esse tipo de universidade oferece 25 carreiras. O restante das inscrições para este curso é feito em instituições privadas (SEP, 2001: 186).

4. Os estudos de graduação incluem carreiras com duração mínima de quatro anos. Sua matrícula é de 1.664.384 alunos, dos quais 68,6% estão matriculados em instituições públicas e 31,4% em particulares (Ibidem: 186).

5. Este curso superior oferece programas de graduação e pós-graduação para a formação de professores da educação básica e especializada. 60% das matrículas são atendidas por instituições públicas e 39,9% por escolas particulares (*Idem*).

6. Os estudos de pós-graduação incluem estudos de especialização, mestrado e doutorado. Atualmente, 21,9% das matrículas são na especialidade, 71,1% no mestrado e 7% no doutorado. 59,4% das matrículas são atendidas por instituições públicas e 40,6% por particulares. (Ibidem: 187).

“(…) V. Além da oferta do ensino pré-escolar, primário e secundário, indicado no parágrafo primeiro, o Estado promoverá e atenderá a todos os tipos e modalidades educacionais, inclusive o ensino superior, necessários ao desenvolvimento da nação, apoiará a pesquisa científica e tecnológica e estimulará o fortalecimento e a difusão de nossa cultura. VIU. Os indivíduos podem oferecer educação em todos os seus tipos e modalidades. Nas estabelecidas por lei, o Estado concederá e retirará o reconhecimento de validade oficial aos estudos realizados em escolas privadas. VII. As universidades e outras instituições de ensino superior, às quais a lei conceda autonomia, terão o poder e a responsabilidade de autogovernar-se; cumprirão seus propósitos de educar, pesquisar e difundir a cultura de acordo com os princípios deste artigo, respeitando a liberdade dos acadêmicos e da pesquisa e o livre exame e discussão de ideias; eles determinarão seus planos e programas; Serão estabelecidos os prazos de ingresso, promoção e permanência de seu pessoal acadêmico e administrativo, regulamentados pelo inciso A do artigo 123 desta Constituição, nos termos e com as modalidades estabelecidas pela Lei Federal do Trabalho, de acordo com características do trabalho especial, de modo que sejam consistentes com a autonomia, liberdade acadêmica e de pesquisa, e os propósitos das instituições a que esta fração se refere” (Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, 2007: 6-8).

Relativamente à Lei Geral da Educação, esta estabelece no seu artigo primeiro que “(...) A função social educativa das universidades e outras instituições de ensino superior referidas no inciso VII do artigo 3. da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, será regulada pelas leis que regem essas instituições” (Lei Geral de Educação, 2004: 4).

Por sua vez, a Lei de Coordenação do Ensino Superior visa estabelecer as bases para o financiamento do ensino superior entre o Governo Federal, os estados e os municípios.⁷

E, no caso das UPs, suas leis são orgânicas e editadas pelo respectivo Congresso, a partir do qual as instituições elaboram seus regimentos internos. Os institutos tecnológicos também têm seus regulamentos internos. As leis orgânicas das universidades públicas autônomas estabelecem os fins, a estrutura, a forma de governo, os métodos de administração, as disposições gerais sobre o seu funcionamento, os direitos e deveres dos alunos e professores. As UPs aprovam regulamentos secundários onde se estabelecem as regras de admissão de alunos, professores, promoção, bem como os poderes, prazos e limitações dos seus órgãos colegiados, bem como as obrigações e direitos dos seus poderes executivos.

7. Para tanto, a referida lei considera dois conselhos como órgãos consultivos do governo federal: o Conselho de Educação Normal e o Conselho do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O Governo Federal destina recursos às instituições públicas de ensino superior, de acordo com determinadas condições, como planejamento institucional, programas de aperfeiçoamento acadêmico, aperfeiçoamento administrativo e prioridades que se destacam na época. Em relação ao exposto, o artigo 22 da referida lei estabelece que, “(...) Os rendimentos das instituições públicas de ensino superior e seus bens estarão isentos de todos os tipos de impostos federais” (Lei de Coordenação do Ensino Superior, 2006: 19).

No mesmo teor, e retomando a Lei Geral de Educação, afirma em seu artigo nono que: “Além de oferecer educação pré-escolar, primária e secundária, o Estado promoverá e atenderá - diretamente, por meio de seus órgãos descentralizados, por meio de apoio, ou por qualquer outro meio - todos os tipos e modalidades de ensino, inclusive o ensino superior, necessários ao desenvolvimento da nação, apoiarão a pesquisa científica e tecnológica, e incentivarão o fortalecimento e a difusão da cultura nacional e universal” (Lei Geral de Educação), 2004: 15).

Da mesma forma, os estados federados emitem suas leis de educação seguindo as diretrizes da lei federal. Outros tipos de leis regulam aspectos complementares da vida universitária; como é o caso das relações trabalhistas nas universidades públicas autônomas. Por exemplo, o artigo 123 da Constituição estabelece que eles serão regidos pelo estabelecido em seção especial da Lei Federal do Trabalho.

A autonomia é exclusiva das UPs e é resultado de uma Lei Orgânica emitida pelo Congresso Federal (no caso das universidades públicas federais: Universidade Autônoma do México e Universidade Autônoma Metropolitana), ou pelo Congresso Estadual correspondente, conforme o caso das universidades autônomas dos Estados Unidos.⁸

Finalmente, segundo a Direção Geral de Educação Superior da SEP, existem atualmente 34 instituições autônomas no país, a saber: Universidade Autônoma de Aguascalientes; Universidade Autônoma da Baixa Califórnia; Universidade Autônoma da Baixa Califórnia Sul; Universidade Autônoma do Campeche; Universidade Autônoma de Carmen; Universidade Autônoma de Coahuila; Universidade de Colima; Universidade Autônoma de Chiapas; Universidade Autônoma de Chihuahua; Universidade Autônoma de Ciudad Juarez; Universidade Juarez do Estado de Durango; Universidade de Guanajuato; Universidade Autônoma de Guerrero; Universidade Autônoma do Estado de Hidalgo; Universidade de Guadalajara; Universidade Autônoma do Estado do México; Universidade Michoacán de San Nicolás de Hidalgo; Universidade Autônoma do Estado de Morelos; Universidade Autônoma de Nayarit; Universidade autonoma de novo leao; Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca; Universidade Autônoma Meritória de Puebla; Universidade Autônoma de Querétaro; Universidade de Quintana Roo; Universidade Autônoma de San Luis Potosí; Universidade Autônoma de Sinaloa; Instituto Tecnológico de Sonora; Universidade de Sonora; Universidade Autônoma Juarez de Tabasco; Universidade Autônoma de Tamaulipas; Universidade Autônoma de Tlaxcala; Universidade de Veracruz; Universidade Autônoma de Yucatán; e Universidade Autônoma de Zacatecas.

8. Cada um dos estados da República tem pelo menos uma universidade autônoma. Além disso, existem algumas instituições públicas de ensino superior autônomas por decreto do poder executivo federal.

Estrutura de Coordenação Institucional

Segundo a SEP, existem dois níveis de coordenação no Ensino Superior, a saber: o federal e o estadual. A primeira caracteriza-se pela abrangência nacional de suas políticas e programas; e o nível estadual se destaca por estar diretamente ligado ao governo de cada um dos 31 estados e do Distrito Federal.

Agora, na esfera do governo federal há duas subsecretarias de Estado que tratam da Educação Superior: a Subsecretaria de Ensino Superior e Pesquisa Científica (SESI) e a Subsecretaria de Ensino e Pesquisa Tecnológica (SEIT). O primeiro coordena e aloca recursos para as UPs, e também administra os subsídios federais para as universidades públicas autônomas, bem como para as universidades tecnológicas. Além disso, não possui funções executivas, nem participa da elaboração de currículos, mas por meio do Programa Integral de Fortalecimento Institucional (PIFI) estimula o cumprimento de determinadas prioridades; e, não tem interferência no governo das universidades, nem influencia a designação de suas autoridades (SEP, 2008).⁹

Por sua vez, o SEIT coordena as políticas federais para o subsistema de institutos tecnológicos. Este subsistema possui o Instituto Politécnico Nacional e 189 institutos tecnológicos, dos quais 23 foram criados no início desta década (Cf. Ibarra, 2002). Na Subsecretaria, a autoridade central tem poderes para: 1) Regulamentar as atividades de ensino; 2) Elaborar o currículo; 3) Nomear os diretores das instituições e administrar seus orçamentos, e as relações de trabalho de professores e trabalhadores com o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE). A rede pública também corresponde a algumas escolas profissionais como a Escola Nacional de Antropologia e História, as escolas do Instituto Nacional de Belas Artes, as instituições de ensino superior agrícola e as escolas profissionais das Forças Armadas.

Além disso, é preciso destacar que, no âmbito dos governos estaduais, existem diferentes unidades administrativas dentro das secretarias de educação pública responsáveis pela Educação Superior, que podem ser subsecretarias, ou diretorias-gerais de Educação Superior. Da mesma forma, deve-se considerar que em cada um dos Estados existe uma Comissão Estadual de Planejamento da Educação Superior (COEPES), cujo funcionamento varia entre as entidades.

No que diz respeito ao governo federal, governos e instituições estaduais estabeleceram políticas e mecanismos há duas décadas para melhorar o SES. O sistema atual, derivado do Sistema Nacional de Planejamento Permanente da Educação Superior (SINAPPES), tem registrado momentos de alta efetividade, mas também alguns

9. O SESI tem atualmente entre seus programas especiais o PIFI (Programa Integral de Fortalecimento Institucional), PROMEP (Programa de Aperfeiçoamento de Docentes), FOMES (Fundo de Modernização do Ensino Superior), PRONABES (Programa Nacional de Bolsas de Ensino Superior), entre outros. (Idem).

de produtividade reduzida. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de a Coordenação Nacional de Planejamento da Educação Superior (CONPES) não ter tido um funcionamento regular, e as instâncias estaduais, fundamentais para o desenvolvimento das universidades nos estados, continuarem desconsolidadas. e não Eles tiveram um trabalho adequado.

Além disso, dentro da coordenação da SES, no México há a participação decisiva de organizações não governamentais como a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (), que tem trabalhado em estreita colaboração com o governo nos últimos anos em torno da desenho de políticas de ensino superior; ainda mais recentemente, o Centro Nacional de Avaliação Superior (CENEVAL); e, por fim, o Conselho de Acreditação do Ensino Superior (COPAES).

No final da década de 1980, formou-se uma série de comissões compostas por funcionários do governo federal e reitores ou diretores da SES e, como resultado dessa estratégia, surgiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAEVA). Desde então, foram realizados os seguintes esquemas de avaliação, nomeadamente: 1) Autoavaliação pelas UNIVERSIDADES; 2) A avaliação interinstitucional a cargo das Comissões Interinstitucionais de Avaliação do Ensino Superior (CIEES); e 3) A avaliação do sistema e subsistemas a cargo das subsecretarias do SEP. Acrescente, por fim, que desde 1993 existe o CENEVAL, e desde 2000 com o COPAES, instância respaldada pelo SEP para emitir o reconhecimento oficial aos órgãos credenciadores dos programas acadêmicos das UNIVERSIDADES no México.

Instituições de Ensino Superior no México

No marco legal das questões educacionais no México, e especificamente na Lei Geral de Educação, a educação pública e privada estão incluídas no sistema educacional nacional; e também regulamenta no capítulo V, a educação ministrada por indivíduos.¹⁰

No país, a SE possui a modalidade pública e privada ou privada; ambos constituem o SES, que, como já foi observado, é formado por mais de 1.500 instituições com diferentes perfis e missões (SEP, 2001; 186). A rede pública compreende quase 70% do total de matrículas, embora essa proporção tenda a variar entre os níveis do sistema (Idem).

Além disso, as instituições educacionais no México têm três opções para que seus programas de estudo sejam oficialmente reconhecidos, a saber: 1) Das instituições autônomas;¹¹ 2) Ao incorporar;¹² e 3) Ao conceder reconhecimento de validade oficial

10. *Cfr.* Artigos 10°, 54°, 55°, 56°, 57°, 58° e 59° da Lei Geral do Ensino.

11. A respectiva lei orgânica, emitida pelo legislativo federal ou estadual, concede previamente o reconhecimento oficial aos programas de estudos das universidades autônomas. Além disso, as universidades autônomas têm o poder de conferir validade oficial -através da figura de "incorporação"- aos programas educacionais de instituições não autônomas.

12. As universidades autônomas assumem a responsabilidade de garantir que os programas oferecidos pelas instituições privadas atendam ao currículo que lecionam, e sob os mesmos padrões vigentes

emitido pelo governo federal ou estadual.¹³

Nos últimos tempos, a oferta de programas educacionais em instituições de ensino superior privadas ou privadas (UNIVERSIDADESPP) se expandiu significativamente, contribuindo assim para a formação profissional dos mexicanos. Hoje, existem instituições privadas em todos os estados da República. Além disso, o governo tem contribuído para aprimorar os requisitos e procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Validade Oficial (RVOE), concedido pelos governos federal e estadual e também por universidades públicas autônomas, transferindo sua incorporação de estudos para instituições privadas.

Além disso, vale a pena notar que o órgão que representa as instituições privadas é a Federação de Instituições Particulares Mexicanas de Ensino Superior, A.C. (FIMPES).

Voltando, de acordo com dados da Direção de Educação Superior, no México, as instituições de ensino superior (UNIVERSIDADES) são classificadas como públicas e privadas. Dentro das públicas estão as universidades, tanto estaduais (UPE) quanto federais (UPF), ambas com autonomia; há também as chamadas Universidades Públicas Estaduais de Apoio Solidário (UPEAS); universidades politécnicas e universidades tecnológicas. Da mesma forma, existem institutos tecnológicos, que, à semelhança das universidades, existem nos níveis estadual e federal. Por outro lado, existem as escolas do Exército e da Marinha, as escolas normais e outras. E, por sua vez, as UNIVERSIDADES privadas possuem universidades, escolas, institutos, centros e outros.

Na mesma linha, o classifica o SES em seis subsistemas, a saber:¹⁴ 1) Universidades Públicas (UP),¹⁵ 2) Universidades Tecnológicas (UT),¹⁶ 3) Universidades Particulares ou Privadas (UPP),¹⁷ 4) Outras instituições públicas (OIP),¹⁸ 5) Instituições

da mesma instituição.

13. Esta é uma opção intermediária para aqueles já mencionados. Não têm a flexibilidade da autonomia, mas também não têm a rigidez da incorporação. As instituições privadas podem oferecer seus próprios currículos e padrões, desde que autorizados pelo órgão governamental correspondente.

14. *Cfr.* ANUIES, 2000.

15. São 45 instituições desse tipo, cujas funções são ensino, pesquisa e extensão da cultura e serviços. Esse subsistema é representado pelas universidades federais e estaduais, com a maioria das universidades públicas autônomas. Além disso, atende aproximadamente 50% da pesquisa do país, 52% dos alunos de graduação e 48% dos alunos de pós-graduação.

16. São organismos públicos descentralizados dos governos estaduais; e estão presentes nos níveis federal, estadual e municipal, tendo sido criados desde 1991. Seus programas de estudos têm duração de dois anos, formando profissionais associados. Assim, de 1998 a 1999 havia 36 universidades tecnológicas em 19 entidades, atendendo 1,1% das matrículas no ensino superior.

17. Existem 976 organizações, sem contar as escolas normais; e são classificados de acordo com seu nome oficial em cinco grupos: a) Universidades: 306; b) Institutos: 256; c) Centros: 239; d) Escolas: 88; e e) Outras instituições: 87. Tais universidades requerem o RVOE, o SEP ou os governos estaduais, ou podem ser incorporadas a uma instituição de ensino pública autorizada a fazê-lo. Esse subsistema atende 27,6% das matrículas em cursos de graduação e 36,5% em pós-graduação.

18. São 67 instituições não incluídas nas duas anteriores; atendem 1,1% da população de graduação e 7,5% da pós-graduação.

Tecnológicas (IT),¹⁹ e 6) Educação Normal (EN).²⁰ Existem também outras tipologias de UNIVERSIDADES, como a aprovada pela Assembleia Geral da em 1999, baseada na Classificação Internacional Normalizada da Educação da UNESCO (CITE) de 1997, e na qual o que se relaciona com a classificação dos programas e o estabelecimento de mínimos desejáveis, em termos de nível e tempo de dedicação do corpo docente. Com base nesses critérios, são propostos seis tipos deles, a saber:²¹ 1) IDUT: Instituições de ensino superior, vocacionadas predominantemente para a transmissão de conhecimentos, e que ofereçam programas exclusivamente ao nível de técnico universitário superior ou profissional associado; 2) IDEL: Instituições de ensino superior, cuja atividade principal é a transmissão de conhecimento, e que oferecem programas exclusiva ou principalmente de graduação; 3) IDLM: Instituições de ensino superior, cuja atividade principal é a transmissão de conhecimento, e que oferecem programas de graduação e pós-graduação até o nível de mestrado; 4) IDILM: Instituições de ensino superior voltadas para a transmissão, geração e aplicação do conhecimento, e que oferecem programas de graduação e pós-graduação (predominantemente em nível de mestrado; eventualmente possuem programa de doutorado); 5) IDILD: Instituições de ensino superior voltadas para a transmissão, geração e aplicação do conhecimento, e que oferecem programas de graduação e pós-graduação até o doutorado; 6) IIDP: Instituições de ensino superior, cuja principal atividade é a geração e aplicação do conhecimento, e que oferecem programas acadêmicos quase exclusivamente em nível de mestrado e doutorado.

A Associação Nacional de Faculdades e Instituições do Ensino Superior ()

As UNIVERSIDADES do México enfrentam o imperativo de enfrentar as novas demandas e necessidades sociais relacionadas à qualidade do sistema universitário, após uma etapa caracterizada pelos objetivos de quantidade e acesso, bem como a exigência de promover sistemas de avaliação transparentes. e garantia de qualidade. Por esta razão, as universidades mexicanas estão atualmente preocupadas em aumentar a qualidade do ensino, da pesquisa e, em geral, de todos os serviços que presta.

19. São 147 instituições que representam 19% das matrículas de graduação e 6% dos alunos de pós-graduação. Do número anterior, 102 são coordenados pela SEP através do Centro de Investigação e Estudos Avançados do IPN, do Instituto Politécnico Nacional (IPN), dos Institutos Tecnológicos Federais e Agrários, dos de Ciências do Mar e de um Instituto Tecnológico Florestal. Destes, 45 são agências descentralizadas de governos estaduais. A oferta de seus programas dura 3 anos: 2 de núcleo comum e 1 de especialização. Da mesma forma, favorecem uma saída rápida para o mercado de trabalho e abrem a possibilidade de continuar com estudos superiores.

20. Este nível prepara professores em diferentes tipos e níveis do Sistema Nacional de Educação. Seu programa dura de 4 a 6 anos. Você tem a possibilidade de obter um diploma de bacharel em pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação física. De todas suas escolas, 220 são públicas e 137 privadas. Eles representam 11,8% da população no ensino superior.

21. *Cfr.* ANUIES, 1999.

As UNIVERSIDADES, portanto, têm adotado progressivamente medidas de mudança e adaptação ao novo ambiente e, agrupadas em torno da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (), têm estabelecido políticas para o seu fortalecimento, nas quais encontram, principalmente, a processos de avaliação institucional introduzidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAEVA), e avaliações externas também foram registradas, como a realizada a pedido do Ministério da Educação Pública (SEP) pela OCDE em 1994.

Desde a sua criação em 1950, tem participado na formulação de programas, planos e políticas nacionais, bem como na criação de organizações orientadas para o desenvolvimento do ensino superior mexicano. Além disso, esta Associação não governamental e plural reúne as principais instituições de ensino superior do país para promover seu aprimoramento integral nas áreas de ensino, pesquisa e extensão da cultura e serviços.

O órgão é formado por universidades e instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o país, que atendem 80% das matrículas de alunos que cursam graduação e pós-graduação. Também, “promove o desenvolvimento do ensino superior nas diversas regiões e estados do país no âmbito do federalismo e o fortalecimento das diferentes modalidades institucionais. Para isso, desenha e promove iniciativas educacionais, propõe e especifica políticas de Estado sobre o assunto, considerando as atribuições das organizações da sociedade civil e as esferas de competência dos três níveis de governo, e realiza estudos estratégicos para antever as principais tendências futuras e apoiar a tomada de decisões para consolidar o sistema de ensino superior no México. Articula e representa os interesses acadêmicos e administrativos de suas afiliadas perante as instâncias dos poderes: executivo, legislativo e judiciário nas esferas federal, estadual e municipal e perante entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras ligadas ao ensino superior” (, 2007: 14).

Este grupo, da mesma forma, é reconhecido pela sociedade e suas instituições como a organização não governamental mais representativa do sistema de ensino superior do país e o principal interlocutor não governamental em matéria de ensino superior no México, cuja opinião é levada em consideração para a elaboração de políticas estatais para seu desenvolvimento e financiamento; É a associação de instituições de ensino superior mais reconhecida pelos organismos internacionais para o desenvolvimento de projetos de intercâmbio e cooperação acadêmica; É uma instituição incubadora de projetos estratégicos que geram mudanças e promovem o desenvolvimento sustentável do ensino superior; realiza projetos que articulam os esforços de instituições afiliadas com o objetivo de preservar, promover e divulgar a riqueza cultural regional e nacional, no âmbito da cultura universal; desempenha um papel importante no fortalecimento dos órgãos de planejamento da educação superior nos estados; participa ativamente no estabelecimento

de padrões de qualidade e nos processos de planejamento, avaliação e acreditação do ensino superior; e possui critérios acadêmicos por tipo de instituição para ingressar e permanecer na Associação e apoia os afiliados na melhoria de seu desempenho (Idem).²²

Os órgãos colegiados da Associação são instâncias de ampla participação dos membros das filiadas e constituem espaços efetivos de tomada de decisão e estabelecimento de políticas de colaboração e desenvolvimento do sistema de ensino superior. O complexo reflete a heterogeneidade do sistema respondendo aos diversos interesses ou necessidades das instituições e subsistemas, e também apoia a integração a nível regional nos interesses e necessidades acadêmicas das instituições de ensino superior, mantendo ao mesmo tempo uma união sólida a nível nacional.

Por fim, para cumprir integralmente seus compromissos, a tem como objetivos específicos: 1) Promover a melhoria integral e permanente da qualidade e cobertura dos programas e serviços oferecidos pelas instituições filiadas; 2) realizar estudos estratégicos na educação superior para antecipar mudanças, desenhar e coordenar políticas e apoiar a tomada de decisões; 3) articular os interesses acadêmicos e administrativos das instituições associadas e representá-los perante órgãos governamentais e entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras; 4) promover a complementaridade, cooperação, internacionalização e intercâmbio acadêmico de seus membros; 5) oferecer soluções para os problemas do ensino superior e opções para seu desenvolvimento com qualidade nos níveis nacional, regional e estadual; 6) promover projetos e atividades interinstitucionais que promovam a convergência de interesses das instituições associadas nos níveis nacional, regional e estadual; 7) promover o intercâmbio nacional, regional e estadual de informações, serviços e pessoal acadêmico e/ou especializado entre instituições associadas para melhor comunicação e desempenho de tarefas comuns; e, 8) promover o relacionamento e o estabelecimento de convênios com organizações nacionais e estrangeiras, bem como com os setores sociais e produtivos (Idem).

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO

Antecedentes e Estabelecimento de Políticas de Avaliação do Ensino Superior no México

Antes de 1980, não se falava muito em qualidade no país, nem se incluía o termo avaliação do ensino superior, embora houvesse expressões equivalentes. O desenvolvimento do ensino superior deveu-se a uma fase de expansão quantitativa desregulada, em que o crescimento obedeceu a uma racionalidade política, subordinada aos interesses de grupos

22. A adesão à Associação representa uma fonte de prestígio e orgulho para as instituições de ensino superior. Oferece benefícios muito importantes aos seus afiliados, o que garante sua permanência e incentiva a incorporação de novos membros. É uma organização sólida com membros comprometidos e uma grande capacidade de convocação.

de poder dentro das instituições de ensino superior.

Em seu artigo “A experiência mexicana na avaliação institucional universitária no México”, Llarena de Thierry (1997) apresenta o contexto que fomenta o mecanismo de avaliação no México, identificando quatro elementos fundamentais para sua implementação, a saber: 1) Variáveis do contexto internacional; 2) a situação socioeconômica do México; 3) a situação do ensino superior mexicano; e, 4) o planejamento-avaliação que foi criado em 1978 com o Sistema Nacional de Planejamento Permanente da Educação Superior.

Portanto, no México, a avaliação das UNIVERSIDADES constitui uma tarefa que vem sendo realizada há vários anos e, na medida em que se exige maior qualidade nas instituições educacionais, gerou-se a necessidade de avaliar a qualidade das UNIVERSIDADES. compô-lo. E é que as UNIVERSIDADES podem ser avaliadas em seus regulamentos, em seus planos e programas de estudos e pós-graduação, na atividade docente, em seus alunos, em infraestrutura, e para cada aspecto a ser avaliado existem programas com seus respectivos instrumentos.

Nesta linha, também foram criados diversos órgãos para realizar os esquemas de avaliação, sob determinados critérios e padrões estabelecidos para isso. Assim, em 1979, por iniciativa da, foi criada a Coordenação Nacional de Planejamento do Ensino Superior (CONPES), que era composta pelo Conselho Geral da, funcionários da SEP e presidida pelo titular desta última. Essa Coordenação instituiu as instâncias e processos de planejamento institucional, estadual e regional, e desde então tem gerado políticas nacionais de educação superior.

Assim, no que se refere ao credenciamento de programas curriculares, a avaliação em 1978 teve início com a criação do CONPES em coordenação com o SEP; e no que se refere ao planejamento, em 1979 foi finalizada a criação do Sistema Nacional de Planejamento Permanente da Educação Superior (SINAPPES).

Até então, porém, a avaliação não era padronizada nem estava a cargo de um órgão específico, de modo que em 1989 a avaliação da educação superior foi institucionalizada no México com o Programa de Modernização Educacional 1989-1994 do Governo Federal. Nesse programa, as avaliações internas e externas permanentes das instituições foram estabelecidas como ação prioritária, para promover a melhoria da qualidade dos programas e serviços educacionais oferecidos. Além disso, o programa definiu a modernização da educação como qualidade, eficiência, abrangência e inovação, ou seja, um movimento dinâmico para uma mudança qualitativa nos processos educacionais. E também apontou a avaliação como estratégia fundamental para alcançar a modernização (SEP, 1990: 27). Assim, o governo deixou clara sua intenção de criar uma instância que integrasse e articulasse um processo nacional de avaliação do ensino superior.

Para tornar este objetivo uma realidade, em 1990, na Assembleia da, foi proposta

a criação de um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SNEES). O CONPES participa e trabalha colegialmente com autoridades governamentais e universitárias na elaboração da estratégia nacional para a criação e funcionamento do SNEES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAEVA).

Essa organização contemplou entre seus propósitos aqueles relacionados à promoção de um processo nacional de avaliação por meio da formulação de critérios e diretrizes gerais, bem como propor políticas e ações voltadas à melhoria das condições atuais do ensino superior. Assim, a CONAEVA baseou-se em três linhas de ação: avaliação institucional (autoavaliação), avaliação institucional pelas Comissões Interinstitucionais de Avaliação do Ensino Superior (CIEES) e avaliação interinstitucional dos programas acadêmicos e das funções das instituições, por meio da avaliação mecanismo de pares qualificados da comunidade acadêmica, ou seja, a avaliação global do sistema e subsistemas de ensino superior, realizada pela Subsecretaria de Ensino Superior e Pesquisa Científica (SESIC), pela Subsecretaria de Educação e Pesquisa Tecnológica (SEIT), pelo Conselho do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (CONSNET).

Em linhas gerais, a abordagem se concentrou na análise e avaliação de programas específicos de graduação ou pós-graduação, e não em instituições. Posteriormente, outros mecanismos de avaliação associados à pós-graduação foram estabelecidos por meio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT), que implementou concursos nacionais anuais para a integração da lista de cursos de pós-graduação de excelência, por meio de mecanismos externos de avaliação acadêmica por pares.

No entanto, como essas instâncias não eram suficientes para promover o processo de avaliação, era imperativa a criação de outras, como as Comissões Interinstitucionais de Avaliação da Educação Superior (CIEES), para avaliar programas específicos por áreas de conhecimento. Assim, em 1991, o CONPES instituiu os CIEES como organizações não governamentais compostas por pares acadêmicos de diferentes instituições de ensino superior do país. E as principais funções atribuídas ao CIEES foram: a) A avaliação diagnóstica de programas acadêmicos e funções institucionais numa determinada área e a acreditação e reconhecimento de unidades acadêmicas ou programas específicos, na medida em que acreditem padrões de qualidade, convencionalmente; b) a decisão sobre projetos ou programas que solicitem apoio financeiro adicional, a pedido dos órgãos da administração pública que disponibilizam esses recursos; c) assessoria, a pedido das instituições, para a formulação de programas e projetos e para sua implementação (CIEES, 2009).

Em 1990, dentro da, em reunião nacional, o SEP anunciou sua intenção de exigir a avaliação das instituições. No entanto, a reação de resistência que foi tentada sob a proteção da autonomia universitária foi imediata, mas não pôde ser sustentada por muito tempo, pois o SEP condicionou a alocação do orçamento do subsídio à realização prévia

de autoavaliações. O lançamento do processo de avaliação foi irreversível.

De 1991 a 2006, foi realizada a avaliação de programas educacionais e funções institucionais; e em 17 entidades do país já foram avaliados 100% dos quase 3.000 programas acadêmicos e funções institucionais, com metodologias e marcos de avaliação que contam com amplo repertório de categorias e componentes, nos quais foram retomados critérios e padrões internacionais. Até fevereiro de 2003, os CIEES entregaram 2.609 relatórios de avaliação e 961 estão em fase de elaboração (Idem).

Além disso, em 1993, a Coordenação Nacional de Planejamento da Educação Superior (CONPES) e o Conselho Nacional propuseram conjuntamente a criação de uma instituição que seria responsável por uma nova linha de avaliação, a avaliação de resultados. Assim, no início de 1994, foi lançado o Centro Nacional de Avaliação do Ensino Superior, A.C. (CENEVAL), entidade não governamental e autofinanciada, que realizaria as ações necessárias para a realização dos exames (EXANI-II e EGEL)., bem como o Exame Nacional de Admissão do Ensino Médio (EXANI-I).

Para influenciar o problema do credenciamento de programas acadêmicos, a Assembléia Geral concordou em 1997 em promover a criação, pelo CONPES, de uma organização não-governamental cujo objetivo era regular os processos de credenciamento, e que desse a certeza de a capacidade técnica e operacional de organizações especializadas dedicadas à acreditação de programas acadêmicos para a melhoria da qualidade do ensino superior. Após amplo processo de análise para definição de sua estrutura, composição e funções, em outubro de 2000 foi formalmente instituído o Conselho de Acreditação do Ensino Superior, A.C. (COPAES), que está autorizado pela SEP a conferir, após rigorosa avaliação processo, o reconhecimento oficial dos órgãos credenciadores que demonstraram sua eficácia, eficiência e confiabilidade no credenciamento de programas acadêmicos de nível de Bacharelado, Técnico Superior Universitário ou Profissional Associado, em áreas definidas do conhecimento, nas instituições públicas e privadas em todo o país.²³

Antes de concluir esta seção, vale a pena considerar as premissas mais relevantes sobre a avaliação como estratégia para a modernização do ensino superior no México (SEP, 1990: 35): 1) A avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas adquire seu significado na medida em que o desenvolvimento desse nível educacional seja apoiado; 2) a educação deve ser parte integrante dos processos de planejamento das tarefas acadêmicas e de apoio, e não um processo sobreposto para cumprimento de requisitos administrativos; 3) a avaliação deve ser entendida como um processo permanente que permite melhorar,

23. Qualquer entidade nacional ou estrangeira pode credenciar programas acadêmicos (carreiras e pós-graduação), mas somente os de bacharelado e nível universitário ou profissional associado que recebam reconhecimento da COPAES têm autorização do Ministério da Educação Pública. O CONACYT também avalia os programas acadêmicos de pós-graduação para inclusão no Programa Nacional de Qualidade da Pós-Graduação (PNPC) -antigo Registro Nacional de Pós-Graduação (PNP)-. Este último possui normas específicas para avaliar pós-graduações, mestrados, doutorados e especialidades na área da saúde, mas apenas as de 2 anos ou mais.

gradativamente, a qualidade acadêmica, e não como um recorte do qual se pode esperar um conhecimento completo e objetivo da situação do ensino superior. Portanto, deve incorporar uma visão diacrônica (ao longo do tempo), que permita avaliar progressos e conquistas, identificar obstáculos e promover ações de aprimoramento acadêmico; e, 4) os processos de avaliação promovidos deveriam ter impacto nos planos e programas para o desenvolvimento da educação em diferentes âmbitos, do institucional ao nacional.

A partir da formação dos novos blocos geopolíticos e geoeconômicos globais, gerou-se uma tendência internacional de avaliação, credenciamento e certificação de instituições de ensino superior (UNIVERSIDADES) em duas vertentes: uma associada ao Acordo de Livre Comércio e outra com a União Européia. Europeu. A primeira, liderada pelo Canadá, promove a validação de critérios e indicadores de qualidade para o ensino superior; a segunda, associada ao Projeto Alfa, chama-se Rede Universitária de Avaliação da Qualidade. Isso, portanto, eleva o tom imperativo da avaliação nas UNIVERSIDADES do país.

Finalmente, no período 1994-2009, o México enfrentou duas novas crises econômicas (1994-1996 e 2007-2009). Esses eventos reafirmaram definitivamente a política do Estado de avaliar o desempenho das UNIVERSIDADES para conceder incentivos econômicos aos acadêmicos e financiamento adicional para o IPES. Assim, durante as presidências de Zedillo (1994-2000), Fox (2000-2006) e Calderón (2006-2012), foram fortalecidos os organismos de diagnóstico e acreditação (CENEVAL, CIEES, COPAES e CONACYT). Além disso, foram consideradas as recomendações da, e foi criado por decreto o Instituto Nacional de Avaliação da Educação (INEE), que, à semelhança do SEP, funciona sob a tutela da Presidência da República.

Utilidade do Processo de Avaliação da Qualidade para o Desenvolvimento Institucional no México

Segundo Álvarez e Topete: “Observou-se que, para que um processo de avaliação seja útil e sirva ao desenvolvimento institucional, deve atender às seguintes condições:

1. Criar uma cultura de avaliação para que os processos sejam verdadeiros e autênticos.
2. Que os resultados da avaliação sejam utilizados para o desenvolvimento institucional.
3. Que os sujeitos conheçam os resultados da avaliação e quem os está avaliando.
4. Que a avaliação leve em conta as condições dos processos de produção educacional.
5. Que o processo de avaliação seja contínuo e permanente, contando com a representação dos diversos órgãos acadêmicos e administrativos envolvidos.
6. Que a avaliação não se confunda com o preenchimento de formulários e que as instâncias geradoras da informação garantam a confiabilidade e validade da informação.
7. Que existem mecanismos de monitoramento na implementação do plano de qualidade. Não existe plano de melhoria sem acompanhamento.
8. Que os dados estatísticos da avaliação sejam um suporte autêntico

e os números esclareçam o problema, e não o contrário. 9. Que sejam formalizadas as unidades de gestão da qualidade educacional, de modo que contribuam para uma cultura de avaliação positiva e não reativa diante dos processos avaliativos. 10. A avaliação legítima pode ser um valioso meio de interação entre as áreas organizacionais” (Álvarez e Topete, 1997).

Formatos de Avaliação Institucional no México

No caso específico do México, três tipos ou formatos de avaliação institucional podem ser distinguidos, a saber:

1. A autoavaliação interna, institucional ou, pelas próprias UNIVERSIDADES;
2. A avaliação interinstitucional de serviços, programas e projetos nas diversas funções e áreas do ensino superior através do mecanismo de avaliação pelos pares, ou seja, a avaliação externa dos programas educativos por comissões constituídas por grupos acadêmicos;
3. A avaliação dos subsistemas e do sistema de ensino superior por especialistas.

Nas seções seguintes, será feita uma caracterização sucinta dos formatos de avaliação institucional no México aqui indicados.

Interno, Institucional ou Autoavaliação

As avaliações institucionais realizadas pelas próprias UNIVERSIDADES (SEP, 1990: 53 e 54) visa realizar uma análise avaliativa da organização, funcionamento e resultados dos processos acadêmicos e administrativos que desenvolvem. Para facilitar o processo de avaliação das UNIVERSIDADES, a CONAEVA formulou e propôs uma série de categorias de análise, critérios, indicadores e padrões que servem de guia para as instituições realizarem sua autoavaliação. E da mesma forma, fez a proposta das informações básicas que deveriam ter para realizá-lo.

O processo de avaliação (e credenciamento) geralmente compreende três etapas: autoavaliação (autoestudo), avaliação externa e relatório final (preparação, discussão e divulgação).

A autoavaliação implica uma atitude ética fundamental. É normalmente realizado por comissões de especialistas nomeados pela própria unidade acadêmica, que exercem a sua função através de directrizes ou protocolos previamente definidos por equipas de especialistas. Esses comitês coordenam a coleta de informações, o desenvolvimento de indicadores de desempenho, sua análise e a elaboração de um relatório de autoavaliação (ou avaliação interna).

Na avaliação externa, por sua vez, uma equipe de especialistas de fora da unidade acadêmica avaliada revisa o relatório de autoavaliação. Inicia-se com uma visita à unidade

acadêmica que culmina com a apresentação de um relatório final. Isso geralmente é discutido por um órgão independente, cujas decisões influenciam a alocação de recursos, o reconhecimento acadêmico das unidades avaliadas ou o credenciamento dos programas avaliados.

A importância de realizar processos de autoavaliação se manifesta nas políticas recomendadas pela UNESCO e pela OCDE. A primeira aponta que a avaliação adquire um significado mais amplo do que apenas avaliar a oferta educativa e os métodos de ensino, uma vez que deve considerar também o financiamento, a gestão, a orientação geral e a concretização de objetivos de longo prazo, o que permitirá proporcionar aos alunos uma melhor conhecimento de sua ação, difundir a capacidade de inovação e divulgar iniciativas bem-sucedidas e suas condições de realização (UNESCO, 1996: 177 e 178). Por sua vez, a OCDE, no documento “Revisão das Políticas Superiores de Avaliação”, recomenda que a avaliação das instituições seja realizada pela normalidade da autoavaliação com base em indicadores próprios que podem ser agrupados em quatro categorias que podem ser avaliadas, nomeadamente: Estudantes, planos e programas de estudo, recursos humanos e financeiros (OCDE, 1997: 54).

Avaliação Externa ou Interinstitucional

A avaliação interinstitucional faz parte de dois processos de avaliação simultâneos: a avaliação institucional, a cargo das próprias instituições, e a avaliação do sistema de ensino superior, a cargo do SEP.

A avaliação interinstitucional visa conhecer e avaliar as condições de funcionamento e a qualidade dos serviços, programas e projetos, bem como os processos e resultados do trabalho institucional. As funções da avaliação interinstitucional são: Avaliação diagnóstica em uma área específica do conhecimento, acreditação e reconhecimento de programas específicos. Pareceres sobre projetos ou programas que solucionem apoio econômico e assessoria a instituições para a formulação de programas e projetos.

Para realizar a avaliação interinstitucional, foram criadas as Comissões Interinstitucionais de Avaliação da Educação Superior (CIUNIVERSIDADES), localizadas na CONAEVA sob os auspícios da Subsecretaria de Educação Superior e da, também denominadas comissões de pares. Tais comissões são compostas por acadêmicos de reconhecido prestígio na área de sua especialidade, nomeados com base nas propostas das instituições de ensino; e têm duplo caráter, pois pertencem às suas instituições acadêmicas nacionais e participam dos comitês.

Atualmente, estão instaladas nove comissões de avaliação, nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências naturais e exatas; ciências agrícolas; engenharia e tecnologia; Ciências da Saúde; ciências sociais e administrativas; educação e humanidades;

arquitetura, bem como os comitês que avaliam as funções administrativas e de divulgação e extensão (CIEES, 1994).

Cada comitê estabeleceu seus próprios critérios, indicadores, normas ou padrões mínimos e sua forma particular de realizar a avaliação dos programas ou da função ou das instituições. O desenvolvimento dos seus quadros de referência e a definição das suas próprias estratégias de avaliação interna têm sido uma das principais tarefas internas.

Nesta primeira fase, faz-se referência às instituições que o solicitam. Antes da visita é feito um pré-diagnóstico, produto das informações fornecidas pelas UNIVERSIDADES e da análise das próprias autoavaliações. A visita à instituição, bem como a entrevista com professores, alunos, pesquisadores, autoridades e setores produtivos de seu ambiente com elementos fundamentais que permitem determinar o grau em que são cumpridas as normas, perfis e padrões mínimos de qualidade previamente estabelecidos pelas próprias instituições. Ao final da visita, o Comitê elabora um relatório e emite as recomendações necessárias para corrigir ou solucionar os problemas detectados. As recomendações do Comitê são de natureza indicativa e sua implementação depende de cada programa ou instituição.

Solicita-se à instituição avaliada que analise a pertinência de cada uma das recomendações e envie seus comentários ao Comitê, a fim de dar continuidade ao processo de aprendizado interno para a avaliação. Devido à importância das informações contidas nos relatórios, eles são tratados de forma confidencial. O relatório é entregue em primeira instância ao reitor ou diretor da instituição, e é dado conhecimento ao CONPES. Esses são os principais usuários dos resultados da avaliação interinstitucional. Em seu tempo de funcionamento, os CIEES organizaram seu próprio trabalho e definiram seus marcos de referência, além de terem avaliado quase todas as UNIVERSIDADES do México em termos de administração e gestão. Cada comissão também tem seu quadro de referência e inclui em suas avaliações as características fundamentais da avaliação, cabendo a cada instituição definir quais recomendações se aplicam aos seus projetos acadêmicos e como as aplicam.

Atualmente, o CIEES procura colaborar estreitamente com associações profissionais, associações nacionais de escolas e faculdades, e com organizações que realizam atividades relacionadas às suas para estabelecer instâncias especiais que contemplem o trabalho de acreditação de programas originalmente confiado ao CIEES. órgãos de que participam as comissões, juntamente com associações profissionais, associações de escolas, setor patronal e outras entidades interessadas. E, em um primeiro momento, foram constituídos os seguintes conselhos para o credenciamento do ensino: Engenharia (CACEI), Veterinária, Contabilidade e alguns ramos da Medicina; e sua forma de organização e participação colegiada está sendo utilizada como modelo para a constituição de conselhos semelhantes em outras áreas do ensino superior.

Credenciamento

Entretanto, outro procedimento que permite avaliar o nível institucional é o credenciamento. Este é um mecanismo para determinar o nível global de uma instituição de ensino superior, uma certificação da qualidade acadêmica de um programa ou unidade acadêmica, ou um julgamento sobre a consistência entre os objetivos, recursos e gestão de uma unidade acadêmica. O processo de acreditação geralmente inclui a autoavaliação, a avaliação externa e o relatório final.

Da mesma forma, a acreditação pode ser institucional ou acadêmica. A primeira examina as características gerais e os serviços da instituição. O credenciamento de uma instituição significa que ela foi avaliada e verificada que possui objetivos bem definidos, recursos adequados, capacidade instalada e estável para oferecer serviços educacionais de certa qualidade e que atende a critérios operacionais mínimos (padrões). Este processo não implica que todos os programas ou unidades acadêmicas tenham a mesma qualidade, nem que qualquer programa em particular seja credenciado. Geralmente é voluntário, como nos Estados Unidos (Council of Post-Secondary Accreditation, COPA; ou as associações regionais de instituições de ensino superior, por exemplo, a Associação Sul de Faculdades e Escolas, SACS).

No México, o credenciamento está sendo implementado por meio dos Comitês que, no final de 1999, desenharam mecanismos que permitiriam um marco de referência para o credenciamento. É necessário destacar que os processos de avaliação e acreditação institucionais têm sido questionados, pois contêm intrinsecamente uma dimensão referente ao exercício do poder (interno-externo), controle e aprendizado. Pode ser concebido para informar um terceiro ou para informar os agentes envolvidos, um meio de tecnificação e controle ou um meio de autoaprendizagem (de esclarecimento e emancipação). Nesse sentido, a participação gera confiança no processo avaliativo, sendo necessário também cuidar da escolha dos avaliadores, sejam eles internos ou externos.

Por fim, a respeito do exposto, Angulo destaca que “um projeto educacional inclui os princípios políticos que explicitam o tipo de escola, as formas de relacionamento socioeducativo e as dinâmicas de ensino-aprendizagem e organizacionais que devem ser realizadas. Por isso, este projeto, que exige discussão generalizada e pública de todos os envolvidos diretamente no trabalho dos centros, pode se tornar uma plataforma de participação e conhecimento da sociedade civil, professores e alunos em coordenação e com o apoio e assessoria de outros instâncias” (Angulo, 1992: 23).

A Avaliação e Credenciamento de Instâncias e Organizações do Ensino Superior no México

No documento denominado Educação superior no século XXI (, 2004), foi proposto um programa de avaliação e acreditação da educação superior no México. De acordo com

o diagnóstico realizado, foram identificadas insuficiências: os resultados das avaliações são pouco articulados com a tomada de decisão e pouco enraizados nas comunidades acadêmicas; a avaliação dos acadêmicos privilegiou a produção individual sobre o trabalho coletivo, a desconexão entre os vários processos de avaliação, acreditação e certificação e a falta de um acordo nacional neste domínio.

Assim, decidi promover esta política para “consolidar o sistema nacional de avaliação e acreditação do ensino superior, com a participação de todos os atores envolvidos, que fortaleça e articule diferentes organizações com responsabilidades em termos de avaliação, acreditação e certificação, e com o propósito final de influenciar a melhoria e a garantia da qualidade” (Ibid., 186). Assim, decidi que essas atribuições deveriam caber a órgãos independentes e intermediários entre as instituições de ensino superior e os poderes públicos, e não diretamente ao Estado.

Na perspectiva da, a consolidação de um sistema nacional de avaliação e acreditação permitiria atingir três objetivos: contribuir para a melhoria e garantia da qualidade dos programas e serviços oferecidos pelas universidades, reconhecendo e promovendo a diversidade institucional; garantir aos usuários dos serviços educacionais que os programas acadêmicos credenciados atendam aos requisitos de qualidade e tenham infraestrutura e mecanismos e instrumentos adequados para garantir a realização de seus projetos, e estabelecer canais de comunicação e interação entre os diversos setores da sociedade civil em busca de uma educação de nível superior. qualidade e relevância. Com um horizonte de seis anos, criou um conjunto de metas ao nível da avaliação e acreditação. Entre eles destacaram: A constituição de um conselho de avaliação e credenciamento do ensino superior, como associação civil, cujas funções seriam a normalização e reconhecimento oficial das organizações que realizam atividades de avaliação externa ou credenciamento de programas educacionais; a criação de organismos especializados de acreditação de programas acadêmicos e o seu reconhecimento por este conselho; promover a atualização da legislação federal sobre profissões; a formação de um registro nacional de programas de boa qualidade e o aprimoramento dos critérios de concessão do reconhecimento da validade oficial dos estudos a instituições de ensino superior privadas com base em mecanismos de avaliação externa e credenciamento.

Da mesma forma, também solicitou aos governos federal e estadual que estabeleçam políticas e programas complementares de apoio às universidades, que considerem os resultados desses processos, para garantir o desenvolvimento equilibrado e sustentado do sistema de ensino superior. No que se refere à política do governo federal, no Programa Nacional de Educação 2001-2006 (PRONAE) foi desenhada uma política de desenvolvimento da educação superior com três objetivos estratégicos: ampliação da cobertura com equidade; ensino superior de boa qualidade e integração, coordenação e gestão do sistema de ensino superior. No que diz respeito à avaliação e acreditação foi

incluído no segundo objetivo estratégico. O PRONAE estabeleceu diferentes linhas de ação para a melhoria e garantia da qualidade, tendo como núcleo de atenção os programas educacionais ministrados pelas instituições.

Assim, propôs-se, entre outras ações, promover a avaliação diagnóstica realizada pelo CIEES; incentivar o credenciamento de programas por organizações especializadas formalmente reconhecidas pela COPAES; promover a criação de organismos especializados de acreditação para programas educacionais de natureza não governamental; estabelecer critérios e procedimentos para a criação do Cadastro Nacional de Pós-Graduação (PNP) -SEP-CONACYT-; promover o reconhecimento internacional do esquema de acreditação de programas educacionais; formular critérios para avaliação e acreditação de programas acadêmicos que são ministrados em modalidades não-escolares e mistas; conceder apoio econômico extraordinário a instituições públicas para garantir a qualidade dos programas educacionais credenciados por organizações reconhecidas pela COPAES, ou que fazem parte do PNP; promover a avaliação externa dos alunos na admissão e graduação para fins de diagnóstico; aprimorar os requisitos e procedimentos para concessão do Registro de Validade de Estudos (RVOE) do tipo superior e fortalecer a capacidade técnica do governo federal para análise de pedidos, bem como para fiscalização.

O Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior, A. C. (CENEVAL)

A CENEVAL foi legalmente constituída em 1994 como uma associação civil,²⁴ o que lhe permitiu atuar de forma autônoma como organização profissional, com suficiente proximidade e independência do governo, associações profissionais, instituições de ensino e empresas.²⁵ Além disso, estabeleceu-se como órgão certificador de competências trabalhistas, auxiliando na identificação e reavaliação dos recursos humanos do país.

Em 1994, o CENEVAL aplicou 265.552 exames, número que aumentou, em 2003, para 2.689.104 (CENEVAL, 2000). O Centro desenvolve, principalmente, dois tipos de exames: os Exames Nacionais de Admissão (EXANI), que avaliam as aptidões e

24. Os membros da assembleia geral de associados da CENEVAL, A.C. (2004) são associações e instituições de ensino: Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior, A.C. (ANUIES); Federação de Instituições Particulares Mexicanas de Ensino Superior, A.C. (FIMPES); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Instituto de Tecnologia e Ensino Superior de Monterrey (ITESM); Universidade Autônoma do Estado do México (UAEM); Universidade Autônoma de San Luis Potosí (UASLP); Universidade Autônoma de Yucatán (UADY); Universidade Popular Autônoma do Estado de Puebla (UPAEP); Universidade Tecnológica do México (UNITEC). Associações e associações profissionais: Barra Mexicana Colegio de Abogados, A.C.; Colégio Nacional de Atuários, A.C. (ANC); Colégio Nacional de Psicólogos, A.C. (CNP); Federação das Faculdades e Associações Médicas; Veterinários e Zootécnicos do México, A.C.; Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP). Organizações sociais e produtivas: Academia de Engenharia, A.C.; Academia Mexicana de Ciências, AC; Academia Nacional de Medicina, A.C.; Fundação ICA, A. C. e o Ministério da Educação Pública. (Ver Conselho CENEVAL, 2004: 7).

25. Portanto, a CENEVAL não tem obrigação de prestar contas tanto por responsabilidades legais (honestidade) quanto por seu desempenho.

competências fundamentais, bem como os conhecimentos essenciais que devem ter aqueles que pretendem continuar os seus estudos no ensino secundário e superior, bem como os Exames Gerais de Graduação (EGEL), que avaliam os conhecimentos e informações essenciais que um recém-formado do bacharelado deve apresentar. O CENEVAL possui Conselhos Técnicos que funcionam como órgãos colegiados, responsáveis pela concepção e avaliação dos exames que o CENEVAL oferece a indivíduos e instituições de ensino superior e médio.

Além disso, o CENEVAL desenvolve programas especiais para o credenciamento do bacharelado e de determinadas licenciaturas por pessoas que adquiriram os conhecimentos necessários de forma autodidata ou por experiência de trabalho, com base no Convênio 286 do SEP; exames de avaliação de competências profissionais, prática docente, preparação para a docência e perfil profissional e processos de certificação de competências profissionais de acordo com as disposições do Conselho Nacional de Normalização e Certificação (KNOW).

Por fim, listam-se os exames aplicados por este órgão: 1) Exames Nacionais de Ingresso para o Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação (EXANI); 2) Exames Gerais de Graduação (EGEL) em administração, contabilidade, ciências agrônômicas, ciências farmacêuticas, comércio internacional, direito, enfermagem, engenharia industrial, engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia eletrônica, engenharia mecânica, engenharia da computação, informática, engenharia química, marketing, medicina geral, medicina veterinária e zootécnica, odontologia, pedagogia – ciências da educação – psicologia, química e turismo; 3) Exame Geral de Graduação dos Profissionais Técnicos de Enfermagem; 4) Exames Gerais de Graduação do Técnico Superior Universitário; 5) Exames CONALEP; 6) Exames de Certificação de Competências Laborais; 7) Exames da Universidade Pedagógica Nacional; 8) Exames do Sistema Nacional de Segurança Pública; 9) Exames do Convênio 286 (SEP), o Convênio 286 foi expedido pelo SEP e estabelece as diretrizes aplicáveis à revalidação de estudos realizados no exterior e à equivalência de estudos, ou mesmo àqueles que não realizaram estudos formais, mas adquiriram o conhecimento correspondente a uma área de conhecimento através da prática de trabalho.

As Comissões Interinstitucionais de Avaliação de Ensino Superior (CIEES)

Como mencionado anteriormente, em 1991 foram criadas as Comissões Interinstitucionais de Avaliação da Educação Superior (CIEES), fruto de um convênio de colaboração entre as instituições de ensino superior e o governo federal, no âmbito da Coordenação Nacional de Avaliação da Educação Superior. de Ensino Superior (CONPES) foram integrados nove comitês.²⁶

26. Comissão de Arquitetura, Design e Urbanismo; Comissão de Ciências Agrárias; Comitê de Ciências Naturais e Exatas; Comitê de Ciências da Saúde; Comissão de Ciências Sociais e Administrativas;

O CIEES identificou cinco componentes da avaliação que seriam praticados: abrangente, objetivo, contextual, analítico, construtivo e transcendente, e cada comitê assumiu a tarefa de formular seu quadro de referência para a avaliação (CIEES, 2003).

Segundo informações do CIEES, até fevereiro de 2003, 17 estados haviam avaliado 100% dos programas acadêmicos da UP. Ao longo de doze anos, 2.609 relatórios de avaliação foram entregues e quase meio mil estavam em processo de elaboração. No entanto, o universo de avaliação tem sido profundamente desequilibrado, sendo composto quase integralmente (95%) pelas UPs, o que indica a participação mínima de outros tipos de instituições, como universidades privadas, que participam com 3%, institutos tecnológicos, com 1%, e universidades tecnológicas, com o restante 1% (CIEES, 2004).

Da mesma forma, deve-se notar que o principal produto da avaliação dos comitês se reflete em um relatório com recomendações às universidades e entidades acadêmicas que ministram os programas avaliados, e que não é divulgado. Ao todo, em doze anos foram emitidas mais de 40 mil recomendações. Mais recentemente, os CIEES vêm realizando seu acompanhamento, e relatam que uma alta proporção das universidades tem cumprido as recomendações recebidas como resultado das avaliações, e que apenas uma parcela muito pequena está insatisfeita com a avaliação. Outras atividades desenvolvidas pelo CIEES vêm promovendo a formação de acadêmicos na área de avaliação; apoio à autoavaliação e avaliação de programas acadêmicos a pedido de várias universidades; apoio a diversas organizações e autoridades; o parecer de projetos e programas das universidades a serem apoiados pelos programas do SESIC, e o impulso para a constituição dos organismos credenciadores de programas educacionais (CIEES, 2003).

A avaliação dos programas realizados pelo CIEES, bem como os realizados para fins de acreditação pelos órgãos credenciadores, é voluntária. Como observado, não há lei que obrigue as instituições de ensino superior a serem avaliadas externamente e muito menos a atender às recomendações que emergem das avaliações. No entanto, no marco das políticas promovidas pelo SESIC a partir de 2001, suas autoridades solicitaram ao CIEES que classificasse os programas avaliados em três níveis, de acordo com sua consolidação acadêmica e sua proximidade com a acreditação. Desta forma, o CIEES integrou uma lista de programas avaliados em relação à acreditação.

No primeiro exercício de classificação realizado pelo CIEES, eles colocaram, entre 1.288 programas então avaliados, 473 programas no nível 1 (nível mais próximo da acreditação), 578 no nível 2 e 273 no nível 3. de um total de 2.071 programas avaliados, sendo 720 no nível 1, 883 no nível 2 e 468 no nível 3. Isso significa, segundo a avaliação do CIEES, que está ocorrendo uma carreira ascendente na melhoria da qualidade dos programas (SE SIC, 2003).

Comitê de Educação e Humanidades; Comitê de Engenharia e Tecnologia; Comitê de Administração e Gestão Institucional; e a Comissão de Difusão e Extensão da Cultura. (Ver CIEES, 2004: 5).

Embora os resultados da avaliação, e a correspondente classificação do CIEES, não estejam diretamente associados à concessão de recursos, o facto de as universidades participarem em processos de avaliação externa e acreditação sim. Isso ficou claro nas diretrizes para atualização, formulação e apresentação do Programa de Fortalecimento Institucional Integral (PIFI), que indicou a atenção às recomendações do CIEES como um dos insumos para o planejamento, bem como a verificação do nível concedido pelo CIEES aos programas educacionais avaliados.

Dentre os objetivos dos PIFIs, dois estavam relacionados ao tema aqui tratado: Melhorar a qualidade dos programas educacionais oferecidos pela instituição e conseguir seu credenciamento por organizações especializadas reconhecidas pela COPAES ou classificadas temporariamente no nível 1 pelo CIEES., conforme bem como manter o credenciamento dos programas que o alcançaram. As diretrizes para atualização do PIFI propõem que as universidades analisem a evolução da qualidade dos programas educacionais, para o qual foram levantadas questões como as seguintes: Quais programas educacionais foram avaliados pela primeira vez pelo CIEES ao longo dos últimos dois anos? quais são as recomendações relevantes?; como eles foram classificados (1,2,3)? o Quais dos programas educacionais de nível 3 do CIEES conseguiram passar para o nível 2 ou 1 nos últimos dois anos?

Em quais quesitos, eram baseadas as ações de melhoria?

Quais programas educacionais obtiveram seu credenciamento por organizações reconhecidas pela COPAES nos últimos dois anos? (Ibid., 91).

Por fim, os CIEES estabeleceram perfis universitários com base em quatro indicadores: abertura à avaliação externa, consolidação, acompanhamento das recomendações e acreditação do programa. Eles argumentam que na maioria das UPs, em meados de 2003, existe uma cultura de avaliação que está progressivamente enraizada na comunidade acadêmica e que há uma crescente vontade de ser avaliada externamente.

O Conselho de Acreditação da Educação Superior, A.C. (COPAES)

Vinha discutindo diferentes propostas para formar uma organização que coordenaria os diferentes processos de acreditação. Em 1997, a sua Assembleia Geral acordou que as instituições associadas promoveriam a criação de uma associação civil, autofinanciada a médio prazo, como entidade colegiada, plural, representativa e autónoma, dotada de ampla capacidade académica e técnica, para articular a organizações com funções de avaliação e acreditação.

Após três anos deste convênio, no final do ano 2000 foi formalmente constituído o Conselho de Acreditação do Ensino Superior (COPAES),²⁷ como uma associação civil que

27. A COPAES é uma Associação que será sempre integrada por pessoas jurídicas, públicas ou pri-

restringiu sua atuação ao campo da acreditação, ao contrário do convênio, que propunha um órgão que teria também funções de coordenação em termos de avaliação, após o desaparecimento da Comissão Nacional de Avaliação que havia sido formada em 1990.

A COPAES foi criada como uma associação composta por pessoas jurídicas e, apesar de ser uma organização não governamental, foi constituída como “a entidade capacitada e reconhecida pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação Pública (SEP), para conferir reconhecimento em favor de organizações que tenham por objetivo credenciar programas acadêmicos de ensino superior oferecidos por instituições públicas e privadas, após avaliação de sua capacidade organizacional, técnica e operacional, seus quadros de avaliação para o credenciamento de programas acadêmicos, a administração de seus procedimentos e sua imparcialidade” (COPAES, 2004:a). Para isso, a SEP assinou um convênio pelo qual esse órgão do governo federal reconhece apenas programas credenciados por organizações reconhecidas por esse conselho.

A COPAES tem função reguladora dos órgãos que credenciam programas educacionais; portanto, não credencia programas diretamente, mas aprova aqueles programas credenciados por um órgão especializado formalmente reconhecido. Procura evitar conflitos de interesse e informar a sociedade e os usuários dos serviços educacionais sobre a qualidade de um programa de estudos de nível superior. Para cumprir sua função, o Conselho desenvolveu o Marco Geral dos Processos de Acreditação de Programas Acadêmicos de Nível Superior (COPAES, 2004b) e, em 2001, lançou um edital para que as organizações que buscam o reconhecimento como organismos de acreditação se submetam à Avaliação. A partir desse ano, várias associações apresentaram a sua candidatura e até 2004 quinze delas são reconhecidas.²⁸

A COPAES identifica diferentes características para todos os processos de

vadas, de nacionalidade mexicana. Os parceiros constituintes foram: Ministério da Educação Pública (SEP); Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior da República Mexicana, A. C. (ANUIES); Federação de Instituições Particulares Mexicanas de Ensino Superior, A. C. (FIMPES); Federação de Faculdades e Associações de Zootécnicos Veterinários do México, A.C.; Colégio de Engenheiros Civis do México, A.C.; Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C.; Advogado Mexicano, Ordem dos Advogados, A.C.; Academia Mexicana de Ciências, A.C.; Academia Nacional de Medicina do México, A.C.; Academia Nacional de Engenharia, A. C. (Cfr. COPAES, 2004).

28. Conselho Mexicano para Credenciamento de Programas de Design, A.C. (COMAPROD); Conselho Nacional de Ensino e Prática Profissional de Ciências Químicas, A.C. (CONAECQ); Conselho Nacional para a Qualidade da Educação em Turismo, A.C. (CONAET); Associação para a Acreditação e Certificação de Ciências Sociais, A. C. (ACCECISO); Conselho Mexicano de Credenciamento e Certificação de Enfermagem, A. C. (COMACE); Conselho de Acreditação do Ensino em Contabilidade e Administração, A.C (CACECA); Conselho Nacional de Educação Odontológica, A.C. (CONAEDO); Conselho Nacional de Acreditação de Informática e Computação (CONAIC); Associação Nacional dos Profissionais do Mar, A.C. (ANPROMAR); Comitê Mexicano para Credenciamento de Educação Agrícola, A.C. (COMEAA); Conselho Mexicano de Acreditação do Ensino de Arquitetura, A.C. (COMEAA); Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa em Psicologia, A.C.. (CNEIP); Conselho de Acreditação de Ensino de Engenharia, A.C. (CACEI); Conselho Nacional de Educação de Medicina Veterinária e Zootecnia, A.C. (CONEVET); e o Conselho mexicano para a Acreditação da Educação Médica, A.C. (COMAEM). (Cf. Idem).

acreditação de programas acadêmicos: voluntária; integrante; objetiva, justa e transparente; externo, ético e responsável; temporária (cinco anos); confiável e produto do trabalho de pessoas de reconhecida competência no assunto.²⁹ O processo de acreditação é o habitualmente seguido a nível internacional: Cada organismo acreditador estabelece uma metodologia de avaliação, um quadro de referência, indicadores e parâmetros de acreditação. Embora sejam específicos de cada uma das agências, podendo ser exercidos de forma autônoma, devem observar as disposições gerais estabelecidas pela COPAES, como agência reguladora.

O Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT) e Programa Nacional de Pós-Graduação em Qualidade (PNPC)

Em 1991, foi formulado o Programa Nacional de Fortalecimento da Pós-Graduação (PFPN), com duas vertentes: A primeira, que tinha caráter de acreditação, referia-se ao reconhecimento do que se chama de boa qualidade dos programas de pós-graduação (CONACYT, 2003 : 1), que ou seja, possuem corpos acadêmicos consolidados, altas taxas de graduação e a infraestrutura necessária para seu bom funcionamento; e o segundo aspecto foi apoiar a melhoria contínua da qualidade dos programas, para os quais as instituições de ensino formularam seus Programas Integrais de Fortalecimento da Pós-Graduação, PIFOP (ibid., 1-3), de forma semelhante ao PIFI.

Em 2002, foi formado o Cadastro Nacional de Pós-Graduação (PNP) SEP-CONACYT, que substituiu gradativamente o anterior Cadastro de Programas de Excelência. O novo registro incluiu não apenas programas orientados cientificamente, mas também programas orientados profissionalmente. Hoje, o PNP foi substituído pelo Programa Nacional de Pós-Graduação da Qualidade, PNPC, também sob o comando do SEP-CONACYT.

A avaliação realizada pelo SEP e CONACyT nos programas de pós-graduação tem como objetivo a concessão de recursos financeiros do governo federal. O PNP e o PNPC têm constituído uma forma tácita de acreditação da qualidade dos programas. Para fazer parte deles, os programas avaliados tiveram que cumprir os parâmetros estabelecidos, o que torna esse processo análogo ao realizado pelos órgãos credenciadores dos cursos de graduação. A diferença é que, para a pós-graduação, o credenciamento é realizado por órgão público, diferentemente do realizado pelas primeiras, que são associações civis, apesar da participação de pares acadêmicos externos de instituições de ensino no processo de avaliação.

29. *Cfr. Ibid.*, 4 y 5.

SÍNTESE EM TORNO DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: CRÍTICA E PROPOSTA

VISÃO CRÍTICA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO

Como foi apontado neste trabalho, hoje o México conta com diferentes organizações e processos relacionados à avaliação para garantir a qualidade da educação em suas UPs. No entanto, após quase duas décadas de existência de vários desses instrumentos, torna-se imperativo questionar se eles foram e são adequados para os fins propostos, dada a articulação que têm entre si.

Especificamente, o CIEES e o COPAES possuem o mesmo universo, com a diferença de que a avaliação do primeiro é de natureza diagnóstica e a do segundo para fins de acreditação. Os CIEES se veem como pares que fazem uma avaliação formativa, não punitiva, e fazem recomendações de melhoria. Por outro lado, a avaliação para credenciamento é valorizada como uma qualificação que será atribuída ao programa: “acreditado, não credenciado ou condicionado”, e a partir do resultado obtido, pode-se vislumbrar alguma consequência financeira, de prestígio ou outra.

Portanto, será necessário saber se do ponto de vista das universidades públicas do México (UPM) os processos de avaliação são vistos como uma oportunidade de melhoria ou como uma ameaça à diversidade acadêmica. E é oportuno perguntar, conseqüentemente, sobre os reais incentivos que o México tem para a avaliação acadêmica: qual a garantia de qualidade, acesso a recursos adicionais ou prestígio no mercado acadêmico?

Através de dois estudos aprofundados, Exame único e cultura de avaliação no México e Questões críticas do ensino superior na América Latina na década de noventa. Estudos comparativos, Aboites (2002) e Kent (2020), formularam um esquema analítico em torno das características da cultura avaliativa no México. Ao considerar a UPM, concordamos com esses autores em identificar, pelo menos, as seguintes fragilidades no atual sistema de avaliação: 1) Um processo de avaliação sem participação abrangente; 2) avaliação como discurso político de oposição; 3) a ausência de um marco legal para o atual sistema de avaliação; 4) a falta de transparência na avaliação; 5) a falta de uma meta-avaliação; e, 6) avaliação como má política social.

Portanto, deve-se observar no ensino superior mexicano uma aceitação gradual da ideia de avaliação como um componente importante do que geralmente tem sido chamado de modernização do ensino superior. No entanto, sua consolidação nas práticas e normas institucionais e acadêmicas é muito desigual, e até mesmo incipiente. Nas universidades e institutos tecnológicos públicos, o desenvolvimento da avaliação é hesitante e gera efeitos

negativos (Kent, 2002: 285-290).

Consequentemente, do exposto decorre que a cultura particular de avaliação, que de fato propõe o projeto oficial de modernização educacional, é incipiente para construir um projeto de país democrático, fundado na cultura do conhecimento e da participação, e próspero para todos.

Nos espaços seguintes, serão abordados os pontos críticos mencionados no México, em nossa opinião, o atual sistema de avaliação de UP.

Avaliação sem Participação Integral

No discurso avaliativo no México, é notória a ausência de um desenvolvimento claro e estruturado que especifique a importância e a função da participação de todos os atores (executivos, judiciais, legisladores, secretários de estado, sindicatos, reitores, acadêmicos), cientistas, estudantes, especialistas e público em geral). Nas propostas de avaliação, em seu escrutínio geral e nas formas específicas que devem ser adotadas, predomina a visão unilateral do Executivo.

Isso tem a ver com o fato de que a avaliação educacional neste país não é uma questão da sociedade, mas um ato do executivo federal, apesar das diferentes fórmulas organizacionais que adota. A avaliação também coleta as tendências menos participativas do exercício do poder governamental no país; educação, vista dessa forma, não é um compilador de práticas diferentes e avançadas.

Se nos primeiros sistemas educativos a obrigação do Estado era claramente de transmitir, na atualidade corresponde apenas propor e assistir; isto é, uma obrigação apenas de natureza moral.

Para Kent (2002), o interesse dos diferentes atores políticos no México tem sido fraco, com exceção do Poder Executivo, especialistas, cientistas e opinião pública. E a reivindicação da sociedade é clara; no entanto, não se pode dizer que o Legislativo existe ou participa das decisões relativas à avaliação acadêmica.

Ator / País	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	México
Ministérios	Médio	Médio	Alta	Graves	Alta
Legisladores	Graves	Graves	Médio	Graves	Não conta
Sindicatos	Graves	Graves	Não conta	Não conta	Graves
Alunos	Graves	Graves	Médio	Não conta	Graves
Reitores	Médio	Alta	Alta	Graves	Médio
Especialistas	Alta	Alta	Alta	Médio	Alta
Cientistas	Médio	Alta	Alta	Não aplicável	Alta
Opinião pública	Alta	Alta	Alta	Não se sabe	Alta

Tabela IV.1 Níveis de Interesse na Avaliação pelos Atores

Fonte: Kent (2002: 312).

Finalmente, uma informação interessante fornecida pelo estudo de Kent (2002) reside na indiferença que existe no corpo discente na maioria dos países latinos considerados na análise do referido autor, e que está disponível na Tabela IV.1. Portanto, endossa-se o fato de que o processo de avaliação no México carece de uma participação integral, o que constitui uma das fragilidades do atual sistema de avaliação.

Avaliação como discurso político contrastante

Uma segunda característica do esquema de avaliação mexicano é a avaliação como discurso político de oposição: o eixo que opõe a luz e a escuridão, ou seja, o interesse legítimo na transformação e melhoria da qualidade educacional, por um lado, e a escuridão motivação ou ilegítimo do outro. Assim, a crítica ou a oposição às iniciativas de avaliação podem vir daqueles que são sistematicamente inimigos de tudo o que vem das autoridades ou pior, do fato de que o debate em torno dessas questões (avaliação) às vezes esconde outro tipo de situação, como a impossibilidade de responsabilização de quem avalia, a evasão de responsabilidades e o medo de enfrentar provas de ineficiência, insignificância, irrelevância ou ineficiência.

Um segundo eixo de oposição no discurso é o do caos-ordem. Neste plano, aparentemente uma visão alternativa, sobre se está ligada a uma mobilização importante, “é exageradamente tratada como verdadeiro caos e prestes a acontecer” (Aboites, 2002: 125). Assim, o surgimento de bolsas e incentivos foi cercado por um discurso que aparentemente serviu para justificar sua estrutura. “Os estímulos não são para todos porque nem todos trabalham” (Idem).¹

E um terceiro eixo de oposição é o de saber-não-saber: o avaliador sabe, por isso os problemas, se houver, são decorrentes da falta de informação dos avaliados ou dos responsáveis pela operação do programa, ou são o resultado de ignorância ou incapacidade pessoal ou institucional.² Por fim, a tendência a movimentar-se no discurso da oposição significa uma demonstração de defesa e uma tentativa de derrotar o adversário. Tal discurso, portanto, é um instrumento muito pobre se o que se quer analisar e diagnosticar em profundidade são os problemas de avaliação.³

1. Aboites destaca que: “A ideia de destinar recursos apenas para 30% dos acadêmicos surgiu porque, como todos sabemos, muitas pessoas não trabalham. Aqueles que trabalham, esses devem ser recompensados” (Aboites, 2002: 125). E acrescenta Kent: “Uma parte dos acadêmicos foi incorporada aos processos de avaliação e incentivos correspondentes, mas os salários da maioria continuaram deprimidos. Assim, o aumento seletivo dos emolumentos acadêmicos (...) corria o risco de se tornar primordialmente um novo mecanismo de segmentação do mercado acadêmico e apenas secundariamente um instrumento de aumento da produtividade (...) no desempenho individual ou se for apenas um instrumento de aumentos salariais diferenciados” (Kent, 2002: 286).

2. Kent destaca que: “O credenciamento oferecido (...) não equivale a uma ação judicial, mas em vista da proliferação de instituições privadas de níveis de qualidade muito diferentes sob o regime tradicional de regulação frouxa do governo” exerce “uma influência no prestígio e na imagem pública das instituições privadas que tiveram impacto no mercado consumidor” (Kent, 2002: 289).

3. Segundo Kent: “É evidente que houve um primeiro movimento politicamente flexível para a instalação

Finalmente, é endossado o fato de que o processo de avaliação no México está vinculado ao discurso político de oposição, o que constitui uma das fragilidades do atual sistema de avaliação.

Ausência de Marco Legal para o Sistema de Avaliação Atual

A terceira característica da atual cultura de avaliação no México é a falta de um marco legal. Ou seja, o atual sistema de acreditação, além de ser um monopólio protegido (Aboites, 2002),⁴ não tem uma estrutura legal que a sustente. No contexto mexicano, o termo acreditação, por exemplo, não aparece na lei, embora esteja contemplado na essência da lei, pois é uma avaliação de programas educacionais. A lei atual não contempla a sujeição das escolas de ensino superior à acreditação.

No caso das Universidades Públicas Autônomas (UPA), viola-se o status que lhes confere o inciso VII do artigo 3º da Constituição.⁵

No contexto mexicano, o termo acreditação, por exemplo, não aparece na lei, embora esteja contemplado na essência da lei, pois é uma avaliação de programas educacionais. A lei atual não contempla a sujeição das escolas de ensino superior à acreditação.

No caso das Universidades Públicas Autônomas (UPA), viola-se o status que lhes confere o inciso VII do artigo 3º da Constituição.⁶ A mesma promotora de tal sistema, pede

dos mecanismos e estruturas de avaliação em um sistema historicamente alheio. No entanto, sua legitimação e plena assimilação às práticas institucionais e acadêmicas foram desiguais. Havia mensagens contraditórias, uma grande diversidade de intenções governamentais e uma assimilação desigual da cultura de avaliação" (Kent, 2002: 289-290).

4. As associações civis na formalidade são organizações privadas; entretanto, as associações civis de avaliação externa dos IESPs têm entre seus membros o SEP, as ANUIES, universidades públicas e privadas, associações civis de profissionais e acadêmicos e empresas. Esta é a principal justificativa de que na prática não são organizações privadas; no entanto, é justamente a principal fragilidade afirmar que são organizações autônomas, atributo necessário para avaliadores externos. O SEP destina financiamento adicional para os IESPs credenciados por meio dessas associações (das quais o próprio SEP participa), dificultando a fiscalização do governo sobre as doações que realiza para esse fim. Por outro lado, associações como a CENEVAL, por vezes, cobram uma taxa aos alunos pela aplicação de um exame de admissão ou de saída, de forma a cumprir parte dos procedimentos do IPES, o que contrasta com o artigo 3º da Constituição: "Toda educação fornecida pelo Estado é gratuita". Além disso, essas associações civis exercem grande influência no curso da avaliação acadêmica, monopólio de um poder que deveria ser exercido apenas pelos poderes Executivo e Legislativo.

5. A Lei Geral da Educação que afirma claramente, no seu artigo 29.º, que: "Corresponde ao Setor de Educação, sobre a avaliação do sistema educativo nacional, sem prejuízo da que as autoridades educativas locais realizam nas respectivas competências. A referida avaliação, e a das autoridades educativas locais, será sistemática e permanente. Os seus resultados servirão de base para que as autoridades educativas, no âmbito das suas competências, adotem as medidas cabíveis". E continua: "As autoridades educacionais darão a conhecer aos professores, alunos, pais e sociedade em geral os resultados das avaliações que realizam, bem como outras informações globais que permitam medir o desenvolvimento e o progresso da educação em cada ente federado" (Artigos 30 e 31 da mesma Lei). (H. Congresso da União, 2001).

6. O referido artigo estabelece que: "As universidades e demais instituições de ensino superior, às quais a lei conceda autonomia, terão o poder e a responsabilidade de autogovernar-se; cumprirão seus propósitos de educar, pesquisar e difundir a cultura de acordo com os princípios deste artigo, respeitando a liberdade dos acadêmicos e da pesquisa e o livre exame e discussão de ideias; eles

ao Congresso da União que dê poderes legais à COPAES.⁷

Por fim, os credenciadores como associações civis no Código Civil Federal,⁸ abrem a porta à suspeita e à possibilidade de atos de corrupção, dada sua discricionariedade de atuação e o apoio discreto e indireto do Poder Executivo.⁹ Além disso, acadêmicos, sindicalistas, alunos e pais manifestaram sua preocupação em carta endereçada à Secretaria de Educação, devido ao funcionamento de uma associação civil (CENEVAL, A.C.) com funções exclusivas das instituições.¹⁰ A questão da legalidade é importante para a construção de uma cultura política diferente, enquadrada não apenas por propósitos governamentais, mas também pelos direitos dos indivíduos - estudantes trabalhadores acadêmicos, candidatos à educação, pais, comunidades e organizações - de ter a garantia de que as ações do Poder Executivo não são surpreendentes, arbitrárias, prejudiciais e inapeláveis para setores preponderantes da população. E é precisamente a sua natureza privada que permite que as associações civis permaneçam à margem de qualquer escrutínio público e regulação que pretenda regular as suas funções.

Portanto, no México, outra característica da cultura avaliativa tem a ver com a ausência de um marco legal para o atual sistema de avaliação, precisamente, o que contribui para as fragilidades desse sistema.

Falta de transparência na avaliação

Uma quarta característica estabelece uma avaliação com falta de transparência: a cultura de avaliação no México mostra pouca preocupação em informar ao público os argumentos que justificam o desenho dos mecanismos, a transparência dos resultados e as decisões que serão tomadas diante das ineficiências.

Por exemplo, no caso do CENEVAL, o SEP não fornece explicações porque o exame único como mecanismo de avaliação exclui o certificado de estudos, entrevistas

determinarão seus planos e programas; definirão as condições de ingresso, promoção e permanência de seu corpo docente e administrarão seu patrimônio". (H. Congresso da União, 2001).

7. Parte da agenda da ANUIES tem a ver com a ideia de que: "Para o desenvolvimento futuro do ensino superior, é imperativo ter um quadro legal adequado (...) e o estabelecimento de um esquema de acreditação de organizações e programas acadêmicos com validade". (ANUIES, 2000: 250).

8. Em seu artigo 2.670, o Código Civil Federal estabelece: "Quando várias pessoas concordam em reunir-se, de forma não inteiramente transitória, para a realização de um objetivo comum que não seja vedado por lei e que não seja predominantemente econômico, constituem associação". (H. Congresso da União, México, 2001).

9. Como salários onerosos, administração negligente no controle financeiro, compra de recursos materiais desnecessários em troca de "suborno", nepotismo, favores pessoais como a emissão de títulos profissionais, entre outros (López, 1998: 20, 24, 29 e 30).

10. Na referida carta entregue à SEP em 24 de julho de 1996, endereçada ao seu titular, consta que: a entidade privada exerce funções que são de responsabilidade das instituições e da própria secretaria (projeto de exame, validação, organização de inscrição, pagamento, habilitação de exame, atribuição escolar, resolução de controvérsias sobre o processo, como certidões, entre outras). Com isso, os requerentes ficam desvantajosos sujeitos a atos cuja autoridade não esteja claramente estabelecida ou estritamente vinculada aos objetivos propostos. (Aboites, 2002: 130).

de orientação vocacional, cursos preparatórios, entre outros.¹¹ Além disso, não são reportados os resultados da referida avaliação, bem como as soluções propostas para as ineficiências expostas. A atribuição final dos alunos aos IESPS depende da combinação de acertos e ordem de preferência. Tentativas de fazer testes “corrigidos” que resolvem esses vuneridadeses aparentemente falharam em se livrar de características importantes (Aboites, 2002).

Hugo Aboites refere que a utilização da média escolar como parte de um mecanismo de seleção coincide com uma tendência já presente noutros países que procura deixar para trás os exames normalizados, substituindo-os por outras formas de avaliação. Ao mesmo tempo, a ideia de que testes de múltipla escolha não são confiáveis está ganhando consenso social.¹² Esse mesmo autor considera que a cultura da avaliação é um dos fatores mais poderosos - tanto ou mais do que a administração do financiamento - capaz de orientar a educação em uma direção ou outra.¹³

No caso da avaliação de instituições, o CIEES não torna públicos os resultados das avaliações, é informação exclusiva dos reitores. No caso da COPAES, realiza avaliações com base em um manual semelhante a um check list, mas não discute seu desenho que justifique classificar programas ou instituições de estudos como de qualidade.

Assim, no México, a cultura da avaliação se apresenta como subtraída de uma proposta de clareza, transparência e prestação de contas. E esta, enfim, é mais uma das fragilidades do atual sistema de avaliação.

Falta de uma Meta-avaliação

Por fim, não há meta-avaliação, ou seja, a avaliação dos avaliadores externos. Os avaliadores têm a obrigação profissional de que as avaliações propostas ou concluídas sejam submetidas a uma avaliação competente, a meta-avaliação.

A justificativa para a meta-avaliação é que a avaliação é um assunto particularmente auto-referencial, uma vez que se aplica a todos os empreendimentos humanos sérios e, conseqüentemente, à própria avaliação. Em outras palavras, essa avaliação “começa em

11. Kent observa que: “Muito pouca informação confiável sobre os procedimentos e resultados das autoavaliações institucionais (CIEES). A decisão de divulgar esses resultados ficou nas mãos dos reitores, a maioria dos quais preferiu não fazê-lo (...) sem nenhuma precisão sobre os efeitos dessas avaliações na tomada de decisões nas universidades. [E, quanto à meta-avaliação, sustenta que] a CONAEVA não se distinguiu por tornar públicos os resultados de suas avaliações, salvo informações de caráter geral, pode-se afirmar que esta organização não foi apreciada pelas comunidades acadêmicas como uma instância legítima de avaliação” (Kent, 2002: 287). Deve-se notar aqui que tal descrédito da CONAEVA levou, finalmente, ao seu desaparecimento.

12. Um exemplo é a decisão de um juiz a favor de uma jovem que processou o Estado de Nova York por negar-lhe uma bolsa de estudos com base nos resultados de um desses testes. O juiz considerou injusto o uso exclusivo de uma única prova para este fim (Aboites, 2002: 136).

13. Assim, “mais do que o filósofo, o professor ou o organizador de planos de estudos e currículos, o avaliador é capaz de enviar uma mensagem muito clara sobre o que é importante no processo educativo. o importante para construir o futuro do país”. (Idem).

casa. O objetivo da meta-avaliação é, igualmente, garantir a qualidade dos serviços de avaliação, evitar ou enfrentar práticas ilegais ou serviços que não sejam de interesse público, apontar o caminho para o refinamento da profissão e promover uma maior compreensão do empreendimento avaliativo (Stufflebeam, 1974).

A meta-avaliação permite avaliar a qualidade com que o processo de avaliação foi desenvolvido e a suficiência do sistema de avaliação; ratifica as qualidades ou defeitos dos programas avaliados; e determina os pontos fortes e fracos que não foram detectados pela avaliação primária. Além disso, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política de avaliação generalizada, ou seja, a relevância, equidade e natureza participativa da avaliação.

Finalmente, no México, o esquema de avaliação é apresentado sem meta-avaliação, ou seja, falta um processo que investigue os pontos fracos e fortes que marcam os processos de avaliação, garantindo o cumprimento dos aspectos éticos, metodológicos, normativos e técnicos que regem cada processo e cujos resultados sejam passíveis de serem considerados para a projeção do aprimoramento posterior da prática avaliativa, em geral, e dos programas avaliados, em particular, com o objetivo de elevar sua qualidade.

Avaliação como má política social

Em geral, no sistema educacional latino-americano são muito poucas as experiências de avaliação acadêmica que partem de uma concepção ampla das dimensões políticas, acadêmicas e teóricas que fundamentam a prática da avaliação. Os atuais programas de avaliação estimulam a competição na região, mas não promovem ações colaborativas entre alunos, professores e instituições de ensino.

A avaliação formativa parte de outra concepção, sobre os processos pedagógicos e busca detectar as dificuldades e deficiências do trabalho educativo no próprio processo, para que o aprimoramento e a modificação ocorram antes que a tarefa educativa esteja concluída. Por isso, a avaliação formativa busca gerar determinados processos de participação, ou pelo menos busca-se uma prática avaliativa em que os usuários sejam os principais destinatários dos resultados; promove elementos que possibilitem uma melhor compreensão do seu funcionamento; considera que, na vida, os sujeitos precisam de desenvolver modelos de análise face às diversas informações; e em nenhum momento os professores são classificados (como bons ou ruins), nem os alunos, pelo contrário, são abordadas as deficiências em diversos processos escolares.

A ideia desta perspectiva tem sido contribuir para a melhoria do processo educativo, mostrando como funciona e permitindo que os membros de uma instituição educativa tenham acesso a essa informação (Díaz, 2002: 28).

Organizações internacionais e formuladores de políticas educacionais desconfiam da avaliação formativa. Assim, evitam promovê-la porque seu compromisso moral, político e

científico os vincula muito mais aos processos de avaliação como julgamentos (de qualidade e não de qualidade), o que mostra, em certa medida, sua desconexão com o planejamento educacional. A existência de suspeitas e desconfianças nos julgamentos devido à falta de participação e informação levam os acadêmicos a afirmarem sobre comportamentos adversos no funcionamento do sistema educacional. Nem todos os programas que passam por uma certificação acadêmica merecem seu credenciamento, nem os excluídos merecem sua exclusão. O mesmo acontece com a nota atribuída a pesquisadores ou professores.¹⁴

Os esquemas de avaliação adotados pelo país, longe de promover a experimentação para gerar suas próprias propostas, têm aceitado apenas estratégias formais que permitem quantificar resultados educacionais, adequados à prestação de contas, mas que impedem conhecer o processo e a qualidade acadêmica do processo. Assim, a avaliação mexicana avalia pessoas (alunos-professores) e instituições, mas não avalia o processo acadêmico subjacente aos processos educacionais.

Portanto, um erro das políticas educacionais mexicanas foi vincular ineficientemente, entre objetivos mistos, os resultados da avaliação a uma alocação orçamentária.¹⁵ Os programas para docentes (carreira docente ou incentivos ao desempenho acadêmico), para investigadores (SNI) e para desenvolvimento institucional (Fundo para a Modernização do Ensino Superior, Registro de Excelência da Pós-Graduação, entre outros), mais cedo ou mais tarde culminam numa bolsa orçamental. Embora as pessoas e instituições se esforcem para atender aos requisitos que lhes permitem acessar tais recursos econômicos, seu esforço não significa que tomem medidas consistentes para melhorar os processos de trabalho acadêmico.¹⁶ O desenho desses incentivos tem um propósito que não é fácil de cumprir: Alinhar os interesses dos professores, pesquisadores e administradores das UNIVERSIDADES com o interesse público ou estatal (Hamilton, 1998: 220 e 308).

Portanto, ressalta-se que a educação é um processo complexo; um aluno não só

14. No caso dos estudantes, a qualificação - como resultado de um exame de admissão ou de colocação - adquire conotações dramáticas: a vida do sujeito depende deles. A melhoria do sistema educacional exige a adoção e o desenvolvimento de um paradigma avaliativo vinculado à avaliação formativa, sem abrir mão da responsabilização.

15. E é que, segundo Kent, por um lado "procuraram acabar com a burocratização anárquica: racionalizar a administração escolar, melhorar a gestão financeira e de recursos humanos, tornar eficaz o planejamento e adaptar o sistema jurídico das instituições. Por outro lado, os programas de avaliação pretendiam, pelo menos no papel, introduzir a norma de garantia externa (responsabilidade) e enraizar o hábito da melhoria contínua. No entanto (...) os dois propósitos pareciam entrelaçar-se, com o que o princípio da avaliação acabou por se diluir" (Kent, 2002: 289).

16. A esse respeito, Kent observa que: "A criação de um sistema de avaliação sempre enfrenta um dilema subjacente. Pode ser contribuído vinculando o financiamento aos resultados da avaliação, a fim de garantir que a avaliação seja efetivamente introduzida. O risco é que os procedimentos de avaliação se tornem um jogo de poder (estímulos para o desempenho acadêmico). Se, pelo contrário, se decidir que o objetivo fundamental é promover o interesse pela avaliação livremente assumida pelos atores, pensar-se-á que as avaliações não devem ter consequências financeiras. O custo provável dessas estratégias é que a avaliação da qualidade não ser efetivamente incorporada às práticas institucionais e individuais (falha da CONAEVA)". (Kent, 2002: 287).

aprende o conhecimento em sala de aula, ele também desenvolve formas de pensar, de valorizar, ele também se integra como pessoa e como cidadão.¹⁷

Assim, falta a avaliação concebida como uma política social eficiente. Uma cultura de avaliação e responsabilização na educação significaria que todos os membros da comunidade educativa; alunos, professores, gestores, representantes, pais ou outros setores da sociedade encontram valioso acesso às informações sobre o desempenho educacional, além de verem naturalmente as ações avaliativas.

Adquirir uma cultura de avaliação significa ver, por exemplo, com prazer a visita de supervisores às escolas, não temer a aplicação de exames a qualquer momento e realizar autoavaliações com prazer. Esse tipo de descrição só seria alcançado se, ao invés de justificar e encontrar culpados, a análise estivesse focada em solucionar as deficiências encontradas. Deve-se esclarecer que as estruturas de responsabilização não são incompatíveis com a avaliação formativa, mas expressam a necessidade de fazer uma articulação com o planejamento educacional, para não cair em contradições.¹⁸

A necessidade de prestação de contas expressa, em última análise, a desconfiança dos cidadãos em relação aos funcionários públicos. Assim, os representantes e outros funcionários públicos são desconfiados e regras (instituições) são estabelecidas com o objetivo de estabelecer confiança. Sem essa estrutura básica, qualquer avaliação estará vinculada à suspeição e discrição no manuseio do dinheiro de origem pública, o que significaria polarização na sociedade, manifestações de agravo e, no pior cenário, radicalização.

Por fim, a descrição e análise das principais limitações, formais e informais, do sistema de avaliação e acreditação das UNIVERSIDADES, bem como a definição da responsabilização nas instituições, forneceram elementos importantes para o desenho de um esboço da proposta de avaliação acadêmica. como instrumento de política pública em prol da qualidade e prestação de contas da educação.

17. A esse respeito, Díaz afirma que: "A escola deve se abrir ao mundo do trabalho, mas também deve atender ao que tem sido sua função histórica: aproximar a cultura, aproximar o conhecimento nacional, possibilitar o encontro e o desenvolvimento humano". (Díaz, 2002: 30).

18. Segundo a SEP: "Boa qualidade implica avaliação. A avaliação é concebida como um meio indispensável para a melhoria contínua e garantia de qualidade, bem como para a prestação de contas. Além de avaliar, é fundamental dar a conhecer os resultados e utilizá-los para a tomada de decisões." E continua com a visão para 2025: "Equidade com qualidade, qualidade com avaliação, avaliação com prestação de contas e prestação de contas com participação social" (Ministério da Educação Pública, 2001: 236).

ESQUEMA DE AVALIAÇÃO ACADÊMICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO COM FOCO EM GARANTIA DE QUALIDADE E DESEMPENHO DE CONTAS: UMA PROPOSTA

Avaliação Acadêmica, Qualidade e Responsabilidade

Como foi reiterado aqui, a qualidade do ensino e da pesquisa tornou-se uma das questões mais importantes para os governos. O mundo está mudando rapidamente, pois é cada vez mais competitivo e incerto. Por esta razão, todas as instituições, incluindo as universidades, têm aumentado seus esforços para responder às necessidades da sociedade de forma eficiente e oportuna.

Uma das principais razões para esta tendência é o valor do dinheiro, uma perspectiva tanto dos representantes (governantes) quanto dos contribuintes (cidadão-consumidor), motivo que motiva a demanda do cidadão por responsabilização em termos de qualidade e eficiência do setor público.

Pelas razões acima expostas, é legítimo exigir que os responsáveis pelas universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento prestem contas e tornem sua gestão transparente. Eles são obrigados a cumprir um padrão mínimo de qualidade, além de fazer um esforço constante para melhorar a educação. É claro que o segundo objetivo deve ser uma preocupação permanente das universidades, se quiserem estar em boas condições para competir.

Basicamente, qualquer esforço de avaliação pode ser implementado a partir de dois pontos de vista. A primeira, externa, é normalmente realizada por governos e por agências nacionais e autônomas, onde o objetivo é controlar e/ou medir. Pode ser gerado de diferentes maneiras: Credenciamento,¹⁹ *avaliação institucional e benchmarking*.²⁰

O segundo ponto de vista é interno, e é realizado pela organização da universidade. A avaliação interna visa que os sistemas de governança e melhoria da qualidade de uma instituição concentrem seus esforços para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e políticas específicas (internacionalização, gestão de recursos e apoio ao aluno). Tal

19. A acreditação externa na maioria das instituições destina-se a avaliar se uma escola de nível superior possui os requisitos mínimos para lecionar um programa de estudos; caso contrário, sua validade oficial é negada, ou seja, não pode emitir certidões e/ou títulos endossados pelo Estado; Um exemplo desse tipo de monitoramento é a acreditação chilena (Kent, 2002: 266-269), de países da União Européia como Finlândia, França, Holanda, Dinamarca e Inglaterra (Center for Quality Assurance an Evaluation of Higher Education and Committee National d'Evaluation, 1998: 8). No caso do México, é o SEP que concede as autorizações para que uma escola de ensino superior possa ministrar seus programas com validade oficial. Em relação ao termo acreditação, é utilizado quando um programa de estudos é acreditado como de qualidade por associação civil credenciada pela COPAES; Caso os programas escolares não sejam credenciados pela COPAES, não perdem em nenhum momento sua validade oficial reconhecida pela SEP.

20. Palavra anglo-saxônica que significa ponto de referência (Goldsmith e Pérez, 1997: 342). As instituições de avaliação não realizam Benchmarking, geralmente desenvolvido por revistas especializadas (Weber, 2003: 2).

processo é normalmente articulado por uma autoavaliação em colaboração com visitantes externos (avaliação externa) e pela avaliação de cursos ou programas.

Nas páginas seguintes, será apresentada uma proposta que responde à abordagem de garantia de qualidade e responsabilização institucional que aqui foi proposta como um imperativo.

A Institucionalização da Avaliação: Esboço de uma Proposta

Abaixo estão algumas sugestões para a avaliação acadêmica de IESPS no México, com base na eficiência (métodos quantitativos)²¹ e avaliação formativa ou pedagógica (métodos quantitativos e qualitativos),²² ligados a estruturas de responsabilização.²³

A proposta centra-se num sistema nacional de avaliação baseado nas competências que o H. Congresso da União tem para fiscalizar os trabalhos do Executivo. A Instituição Avaliadora (IE) que aqui se propõe, deverá ter primeiramente comissões especializadas nas diversas áreas do conhecimento, para manter a paridade científica, as comissões serão formadas por especialistas da área.

Além disso, será necessário elaborar uma Lei Orgânica²⁴ que rege a IE, e que voluntariamente envolve²⁵ aos IESPS em avaliações internas e externas. As avaliações devem ser divulgadas para que os cidadãos conheçam os resultados dos IESPS, o que ajudaria os novos alunos a escolher a carreira e a escola que atendem às suas expectativas.

O IESPS deve publicar as metas e objetivos da instituição, os procedimentos de seleção de diretores e comissários, metodologias utilizadas na avaliação, fundamentos científicos e pedagógicos para o desenho dos índices, resultados, recomendações emitidas,

21. Segundo Puente, "a abordagem da eficiência (método quantitativo), entendida como a eficiência do sistema em termos de gasto e desempenho... a sociedade não contesta o gasto em educação, questiona como. Por isso, são avaliados fatores diretos ou indiretos da eficiência do sistema educacional, como a gestão dos centros, a formação de professores ou o impacto da mídia. É consenso que a eficácia não garante a qualidade: é uma condição necessária, mas não suficiente" (Puente, 2004: 3).

22. E, a avaliação formativa ou pedagógica (método quantitativo e qualitativo), por sua vez, "focar diretamente na melhoria da qualidade da avaliação. Sob essa abordagem, busca-se conhecer a qualidade do serviço educacional, monitorando para isso o papel desempenhado pelos diferentes componentes do sistema: a administração educacional, a gestão e organização dos centros, os professores, os alunos, o currículo, as metodologias didáticas, entre outros. Esta abordagem é sempre uma questão controversa: a opinião divergente que a administração, professores, família, entre outros, têm sobre o conceito de qualidade" (Ibid.).

23. O agente não deve apenas reportar os resultados da sua gestão, deve também reportar as decisões tomadas a este respeito (Ugalde, 2002: 14).

24. A lei descreverá, entre outros aspectos: Objetivos, fins e metas; estrutura organizacional (Conselho, Comissões especializadas, Comissão de Recursos, entre outros); recursos próprios; e informação e transparência (Relatórios Detalhados e Relatórios Gerais).

25. É fundamental continuar com a alocação de financiamentos adicionais vinculados à avaliação, caso contrário haverá o risco de que a instituição desapareça, como foi o caso da CONAEVA (Kent, 2002: 287). No entanto, o referido financiamento estará condicionado ao cumprimento das recomendações emitidas pela Instituição Avaliadora, por meio de auditorias realizadas pela Auditoria Superior da Federação (ASF) ou pelo Ministério da Administração Pública.

as demonstrações financeiras do Instituto, bem como como a resposta dos IESPS às suas recomendações.

A transparência deve ser característica da EI para gerar uma reputação que construa autoridade no ambiente acadêmico. Sendo uma instituição à qual são delegadas responsabilidades do H. Congresso da União, os conselheiros desta instituição (coordenadores desta) devem prestar contas a ela. O conselho do IE será escolhido pelo Legislativo, embora a lista de vereadores possa ser proposta pelo SEP, desde que sejam cidadãos sem filiação partidária ou ministros de qualquer culto religioso. E é de vital importância que os diretores permaneçam em seus cargos continuamente, a menos que o Congresso considere sua destituição, pois assim o planejamento da instituição em torno da tarefa de avaliação teria continuidade.

Por outro lado, os incentivos econômicos do governo devem continuar. No entanto, a avaliação deve ter como objetivo definir programas de formação, bem como deficiências na infraestrutura escolar. As avaliações não devem ser utilizadas para violar o direito à educação, desacreditar o trabalho dos IESPS ou gerar monopólios, como no caso da COPAES e CENEVAL. A avaliação com abordagem diagnóstica é adequada, pois não se busca uma solução “acreditada (qualidade) e não acreditada (não qualidade)”.

Além disso, para reduzir os custos da avaliação, sugere-se que cada um dos IESPS tenha um Conselho Social (CS), que ficaria encarregado de realizar a avaliação interna sob a supervisão do IE, desta forma institucionaliza a Avaliação Interna / Relação de Avaliação Externa. Outra das funções desses conselhos será expressar as discordâncias de suas universidades com possíveis recomendações. Os recursos são instrumentos valiosos, desde que tenham embasamento científico e pedagógico, para aprimorar a metodologia de avaliação. E, caso os recursos continuem, a EI seria obrigada a retificar sua recomendação.

A resposta à essa pergunta, quem que vigia o segurança?

Está atualmente na Fiscalização Superior da Federação (ASF), que por sua vez é supervisionada pela Comissão de Fiscalização do Congresso. E, adicionalmente, a fiscalização ou monitoramento será realizado pela SEP.²⁶ Portanto, tanto a honestidade quanto o desempenho da instituição avaliadora para o IEPS, eles serão monitorados.

O mecanismo proposto de prestação de contas por meio de avaliação acadêmica coincide com a definição descrita por Crespo (2000) e Ugalde (2002). Assim, a prestação de contas é realizada verticalmente, ou seja, os cidadãos são informados, para que sua

26. As comissões de educação das Câmaras dos Deputados e dos Senadores têm poderes para exigir contas do Presidente do Secretário de Educação Pública e da proposta ao Conselho da Instituição Avaliadora, conforme Lei Orgânica do Congresso Geral da União Estados Mexicanos (H. Congresso da União, 2003). Segundo Montesquieu, o Congresso não deveria ter poderes de execução, pois “quando o poder legislativo e o poder executivo se encontram na mesma pessoa ou no mesmo órgão, não há liberdade; falta confiança, pois pode-se temer que o monarca ou o senado façam leis tirânicas e as executem tiranicamente (...) O corpo representativo não é eleito (...) fazer bem, mas fazer leis e fiscalizar a fiel execução das que existem”. (Montesquieu, 1998: 104 e 106).

tomada de decisão no momento de exercer o voto em seus representantes seja realizada com maior segurança. Além disso, cumpre-se seu complemento, a responsabilização horizontal, ou seja, sob um sistema de vigilância mútua baseado na divisão de poderes.

A Institucionalização da Avaliação: Elementos e Objetivos

De maneira geral, entre os elementos da responsabilidade estão: O monitoramento da honestidade (responsabilidade legal) e eficácia (responsabilidade política) dos servidores públicos; a publicação dos resultados decorrentes da apresentação de informações pelo servidor ou por fiscalização (auditorias e avaliação) e a atribuição de uma punição (sanções penais, administrativas, punições eleitorais, entre outras) ou uma premiação (reconhecimento, incentivos financeiros, prêmio eleitoral, entre outros), dependendo dos resultados.

Da mesma forma, os elementos de responsabilidade são construídos vertical e horizontalmente, dependendo da divisão de poderes e de um sistema de representação democrática.

No caso do ensino superior público no México, a prestação de contas não deixa de cumprir seus dois objetivos: honestidade e eficiência. Não que eu diga respeito pela honestidade ou responsabilidade legal, não existe México para a ASF, além das instituições de controle orçamentário do Executivo (Departamento de Administração Pública, Ministério da Fazenda e Crédito Público, entre outras). E, no caso da atuação, há apenas o aval do SEP como figura institucional. O SEP (Poder Executivo), como já referido nestes espaços, criaram uma série de entidades privadas que têm sido denominadas sistema de avaliação e acreditação, mas nenhuma destas entidades pode ser considerada na prestação de contas, porque tanto o privado quanto o Estado não podem se importar com os interesses da nação e, portanto, não podem exigir que prestem contas aos cidadãos.

Em resumo, o México não tem responsabilidade horizontal pela efetividade do ensino superior, devendo inclusive esclarecer-se que os demais níveis de ensino também não têm responsabilidade horizontal.

No contexto do esquema aqui proposto, ao fazer uma abordagem dos possíveis objetivos que a avaliação acadêmica teria como instrumento de prestação de contas no ensino superior público, três fontes são identificadas para a descrição dos objetivos: origem; 2) aquelas causadas por argumentos científicos, tecnológicos e pedagógicos;²⁷ e 3) aqueles que são originados pela relação principal-agente.²⁸

Em primeiro lugar, por meio dos objetivos de origem legal e constitucional, é preciso buscar avaliar ou acompanhar a atuação das UNIVERSIDADES diante dos objetivos da educação que estão descritos principalmente no artigo 3º da Constituição e na Lei Geral

27. *Vid.* Pacheco, 2002: 90-109.

28. *Vid.* Ortmann y Squire, 1996: 9-25.

da Educação.²⁹ Em segundo lugar, os objetivos originados pelos argumentos científicos, tecnológicos e pedagógicos identificam que a avaliação da formação dos profissionais universitários se origina à luz do conjunto de modificações nos processos institucionais, culturais, científicos envolvidos e no mercado de trabalho.³⁰ E, em terceira posição, os objetivos originados pelo vínculo agente-principal,³¹ deve ter como objetivo avaliar a reputação dos IESPS relacionados a uma cultura em ciência e tecnologia, a fim de aumentar o valor econômico do certificado ou título dos graduados e melhorar a disseminação da cultura universitária (ciência, tecnologia, artes plásticas, esporte, entre outros).³²

29. Para o Poder Legislativo, a Constituição determina a responsabilidade de editar as leis necessárias, visando distribuir a função social educativa entre a Federação, os Estados e os Municípios; definir as contribuições econômicas; e apontar as sanções aplicáveis aos funcionários que não cumpram ou não façam cumprir as disposições relativas, bem como a todos os que as infringirem. Além disso, a Constituição dita ao Executivo uma educação baseada em direitos humanos, laica, científica e cultural com subsídio total na educação fornecida pelo Estado e atribuições específicas para as universidades autônomas e instituições de ensino superior. Por outro lado, dita ao Congresso a alocação de orçamentos e o monitoramento tanto da honestidade quanto da eficácia dos servidores públicos que administram o sistema educacional.

30. Na ciência política neo-institucional, desenvolveu-se um quadro analítico denominado modelo agente-principal que implica o processo de delegação e a responsabilização que o acompanha (Ugalde, 2002: 19). Este modelo foi estudado por vários acadêmicos especializados em teoria dos jogos (Cf. Rasmusen, 1996: 195; e Shubik, 1992: 613 e 1996: 367). Este jogo trata de uma relação entre um sujeito (chamado principal) que delega a outro sujeito (chamado agente) autoridade para executar atos em seu nome. Em troca dessa delegação, o agente se compromete a prestar contas (sinais) ao comitente, que tem o poder de sancioná-lo em caso de descumprimento ou removê-lo do cargo em caso de mau desempenho. Um dos aspectos mais importantes neste jogo é a informação assimétrica que geralmente existe entre o principal e o agente (Rasmusen, 1996: 195-199). Informações assimétricas podem levar a problemas na relação principal-agente, pois o agente tem incentivos para se desviar do mandato do principal e agir em benefício próprio. Para resolver os problemas do comportamento oportunista, foram desenvolvidas algumas respostas que buscam mitigar o oportunismo dos agentes contra seus principais, sendo a mais importante pela sua eficácia a responsabilidade (Rasmusen, 1996: 171-185; e Ayala, 2003: 167-172). Para que o comitente possa oferecer incentivos aos seus agentes quando estes cumprem o seu mandato e sancioná-los quando não o fazem, é necessário dispor de sistemas de responsabilização que, por um lado, obriguem o agente a denunciar os seus atos ao principal em detalhes e resultados e, por outro lado, fornecer ao principal mecanismos para monitorar o desempenho do agente. Por fim, o mandante deve ter punições para sancionar os agentes que não cumpriram adequadamente seu mandato. Sem sanções, os principais são impotentes contra seus agentes. Em matéria política, as punições (formais e informais) incluem sanções criminais e administrativas, violações e punições eleitorais nas urnas durante as próximas eleições.

31. Ortmann e Squire (1996) apresentam uma abordagem da teoria dos jogos para a organização interna dos IESPs, sugerindo que as instituições de ensino de nível superior podem ser conceituadas como uma cascata principal-agente, que descreve um conjunto de jogos em uma estrutura vertical de agentes (subordinados) que são contratados por diretores. A responsabilização permite ao último principal (aluno/aluno) recompensar ou punir o primeiro agente (supervisor/representante) da cascata (Ortmann e Squire, 1996: 9). E, por sua vez, Shubik (1992) descreveu a administração pública como um jogo de jogos (Shubik, 1992: 614).

32. A cascata Ortmann e Squire percorre quatro níveis, com cada nível assumindo a forma de um jogador que representa um dos quatro constituintes do IESP. Alunos/Alunos desempenham o papel de principal principal, Professores assumem o papel de agente final e Supervisores/Representantes e Administradores assumem papéis de agente e principal, dependendo de sua posição na cascata. Para detectar os objetivos e interesses de cada jogador, Ortmann e Squire realizam uma breve análise de cada jogador: 1) Aluno/Aluno: O jogador está interessado em melhorar o valor real e percebido do diploma do IESP, para o qual ele exige seu agente (supervisor/representante) aumenta a reputação do SEE e contrata administradores e professores eficientes. 2) Supervisor/representante: Os objetivos

A Institucionalização da Avaliação: Prestação de contas

Responsabilidade é um conceito global que aceita classificações de acordo com vários critérios. A classificação mais sugestiva de responsabilidade foi desenvolvida por O'Donnell (2000: 7), que divide esse conceito entre responsabilidade horizontal e responsabilidade vertical.

A responsabilização horizontal refere-se à existência de agências estatais com autoridade legal para praticar ações punitivas, em relação a atos ilegais ou omissões de outros agentes ou agências estatais (Ugalde, 2002: 27).³³ A rendição é horizontal na medida em que se desenvolve entre instituições do mesmo nível hierárquico, mas independentes umas das outras.³⁴

O voto dos eleitores, bem como o trabalho dos grupos de cidadãos e da mídia são instrumentos que complementam a responsabilização horizontal com o objetivo de responsabilizar o governo. Este é um segundo aspecto, a responsabilidade vertical. Isso descreve uma relação entre desiguais: a rendição burocrática em que um superior hierárquico tenta controlar seus subordinados, ou a rendição eleitoral em que os eleitores julgam e fiscalizam os representantes.

E, segundo a classificação de O'Donnell (2000: 7), a responsabilidade vertical se divide em duas, eleitoral e social vertical. A primeira refere-se às eleições como mecanismo

do jogador são manter e melhorar a reputação da escola, manter a confiança do Aluno/Aluno através da contratação de administradores e professores eficientes. Exige de seu agente (Administrador) que mantenha a confiança do Aluno/aluno, principalmente por uma administração responsável das finanças do IESP. 3) Administrador: O Administrador tem como objetivos: aumentar a reputação do IESP, aumentar a receita e delegar funções administrativas a professores ou pessoas de apoio ou funcionários. Exija que seu agente (Professor) aumente a reputação da escola por meio de publicação e ensino; além de compartilhar com ele as funções administrativas. 4) Professor: Tem como objetivos aumentar sua reputação profissional; sua permanência no cargo; utilizar seu tempo nas atividades do IESP, tempo que considera como tempo livre; aumentar a receita do exterior por meio de marketing, consultoria e conferências. Por fim, desta cascata podem ser obtidos os seguintes conjuntos: 1) Aluno/ Aluno-Supervisor/ Representante; 2) Supervisor/Representante-Administrador; e 3) Administrador-Professor. Uma das soluções para as informações assimétricas e incompletas que podem existir em qualquer um desses jogos é a prestação de contas. A prestação de contas, além de um direito, é uma solução tecnológica para orientar tensões, diminuir conflitos e, ao mesmo tempo, melhorar o desempenho dos órgãos governamentais.

33. Essa forma de prestação de contas pressupõe a vigilância dos órgãos do Estado por outras instituições, também estatais, dotadas de autonomia para exercer funções de controle. Os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas diferentes esferas de governo, devem prestar contas uns aos outros e às demais instituições autônomas cuja tarefa é revisar seu comportamento.

34. Na responsabilização horizontal, os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de cumprirem funções próprias (executar leis e executar programa de governo, criar e modificar leis e assegurar a legalidade dos atos e o cumprimento das leis, respectivamente), também têm a responsabilidade de supervisionar uns aos outros com base no princípio de freios e contrapesos. Se algum poder, teórica e constitucionalmente, tivesse o poder de regular o exercício de outros poderes, o princípio de freios e contrapesos seria enfraquecido e a responsabilização horizontal seria unidirecional e acabaria por facilitar a arbitrariedade e a discricionariedade do poder mais forte, que o mesmo no caso do Executivo do que no Legislativo. E, a vigilância mútua entre os poderes Executivo e Legislativo exige, em algumas ocasiões, a intervenção do Poder Judiciário, que está constitucionalmente habilitado a interceder quando surgem conflitos entre os poderes.

para estimular a responsabilidade dos governos.³⁵

O outro aspecto da responsabilidade vertical, chamado social vertical, é composto por grupos de cidadãos e pela mídia. Ao contrário do sufrágio eleitoral, esse mecanismo se baseia em medidas baseadas na crítica moral e pública.³⁶

Este esquema de responsabilização aplicado ao processo de avaliação acadêmica dos IESPS no México tentará ser reproduzido nos seguintes setores.

Responsabilidade Horizontal

A proposta atende à responsabilização horizontal, uma vez que uma figura institucional é formada a partir da divisão de poderes. O Poder Legislativo tem poderes institucionais para estabelecer o curso de ensino superior, bem como para fiscalizar o cumprimento, pelo Poder Executivo, da lei editada a esse respeito; Esses poderes não são detidos pela SEP, COPAES ou CENEVAL. O Congresso é o poder de representação por excelência, é por meio desse poder que a sociedade deve enviar suas propostas institucionais.

35. Embora o voto cidadão careça de efeitos vinculantes e sancionatórios no caso de um governante não cumprir suas promessas de campanha, serve para alertar os governantes e legisladores de que o exercício incorreto da função pública traz consequências e isso tende a estimular a responsabilidade do governo. Os eleitores (eleitores-consumidores) podem exercer sanções não reelegendo o partido no poder ou punindo um representante negando-lhe um segundo mandato (Ugalde, 2002: 31). Esse mecanismo bem estabelecido é constituído por eleições eleitorais regulares, universais, imparciais, credíveis e competitivas. Quem vigia o vigia?, expressão que sintetiza o problema teórico da responsabilidade, encontra parte de sua resposta no sufrágio eleitoral. A estrutura vertical e rígida da burocracia explica como as obrigações são delegadas e a responsabilização pelas ações relacionadas ao desempenho do trabalho é exigida. Mas a estrutura piramidal do governo acaba por depositar em uma única pessoa o comando final, no qual não há chefe posterior. Essa posição é a de chefe de governo, confiada a um presidente ou primeiro-ministro. Surge então a questão sobre quem vigia esse chefe. A resposta, além dos freios e contrapesos da separação de poderes, está no voto do cidadão. Se o presidente ou primeiro-ministro agir de forma irresponsável, o eleitor tem o poder de colocar outro partido no governo na próxima eleição. E se a reeleição para chefe de governo é uma possibilidade constitucional, o voto se fortalece como um incentivo negativo para obrigar o governo a respeitar o marco legal. O eleitor é o último vigia.

36. Exibir e desqualificar o governo por determinadas ações constituem o corpo da sanção. Essas sanções podem ser transformadas em punição nas urnas. Ou podem desencadear processos de fiscalização por parte do Congresso ou do Judiciário para até mesmo concluir em uma sanção criminal ou administrativa, típica da responsabilização horizontal (Ugalde, 2002: 32). A responsabilidade social vertical inclui várias ações, expõe a má gestão do governo, introduz reformas na lei por meio de seus representantes ou influencia certas decisões de políticas públicas implementadas pelo governo. Para promover essas ações, a mídia, organizações e movimentos sociais promovem mecanismos legais de monitoramento de políticas públicas. Dessa forma, os mecanismos de responsabilização vertical podem estimular a ativação subsequente de mecanismos de responsabilização horizontal. Ao contrário da responsabilização horizontal, em que a fiscalização tem sanções penais ou administrativamente vinculantes, a responsabilização vertical só tem, em primeira instância, sanções morais ou simbólicas. Não há multas financeiras ou prisão. Organizações sociais e meios de comunicação realizam investigações, pronunciamentos e julgamentos com o objetivo de expor o servidor público que faltou honestidade, transparência ou atacou a liberdade. No entanto, ambos os sistemas de responsabilização, horizontal e vertical, são complementares. As ações judiciais e administrativas são essenciais para prevenir, sancionar e, eventualmente, reparar os danos causados por um ato ilícito ou corrupto. E as ações de responsabilização vertical podem desencadear a vigilância horizontal em um período posterior.

No México, há desconfiança no sistema educacional por parte de funcionários do SEP.³⁷ É o próprio SEP que exclui a possibilidade de utilização da média do certificado de estudos, que ele próprio emite para ingresso no ensino secundário superior e nos níveis superiores. Além disso, cria com um sistema de avaliação e credenciamento com associações civis, que obtêm receitas diretamente, uma vez que o financiamento adicional do tesouro público é instrumentalizado para estimular a avaliação e credenciamento por meio dessas organizações.

Assinalou-se que as organizações privadas não podem ser submetidas ao escrutínio público, muito menos se forem associações civis, pelo simples fato de serem privadas, esses sinais são adequados (pelo menos enquanto vigorar o atual código civil federal). É o SEP que ultrapassou seus poderes; porém, a responsabilidade não é apenas do Poder Executivo; O Poder Legislativo e o Poder Judiciário também são responsáveis por esse desvio de poderes, pois sua indiferença ou ineficiência é o que tem permitido ao Poder Executivo ser o único a ditar os rumos científico-culturais do ensino superior.

Responsabilidade Vertical

A proposta aqui vertida cumpre a responsabilização vertical ao prever a publicação dos resultados da avaliação (tipo diagnóstico); bem como as recomendações emitidas pelo IE. De forma que o aluno tenha mais elementos para tomar suas decisões com maior segurança, na escolha do curso e da instituição de ensino.

O cidadão-eleitor-consumidor³⁸ Você terá informações sobre a atuação dos servidores públicos no ensino superior, portanto, poderá exercer seu direito, com maior segurança, de punir ou premiar eleitoralmente partidos e representantes políticos. É claro que esse tipo de responsabilidade se dá apenas na forma de pulsos, ou seja, não se origina antes de um longo período de administração do poder, porém a influência que pode gerar é tão alta ou maior que a responsabilidade horizontal.

É essencial que a sociedade mexicana volte a confiar nas instituições. Nesse sentido, North (2001: 139-152), Prêmio Nobel de Economia em 1993, alertou para as consequências de não se atentar para o desenho de instituições que buscam dinamismo na estabilidade. A diferença entre os países do norte e do sul, segundo este autor, é o desenho responsável das instituições. A indiferença ao conhecimento e desenho das limitações formais e informais produzem custos sociais que causam incerteza, desconfiança, baixa cooperação, atos de corrupção como a proteção de monopólios, desigualdade e injustiça.

37. De acordo com Noguez: "Os professores do ensino médio reclamam do despreparo dos graduados da escola primária. No ensino médio e profissional, as deficiências dos alunos do primeiro ano também são criticadas. Parece que a culpa é dos educadores, né, porque ninguém mais pode culpá-los, a não ser a família". Noguez, 2004.

38. *Vid.* Shubik, 1992: 607.

A proposta institucional provou sua eficácia nos países do norte (central), e não é uma proposta inovadora na América Latina, pelo contrário, foi desenvolvida por estudiosos como Friedman para o caso do Chile.³⁹

A Institucionalização da Avaliação: Articulação com a Cidadania

O Conselho Social (CS) está localizado na avaliação interna, que tem como objetivos o acompanhamento da prestação de contas dos administradores das UNIVERSIDADES e a avaliação acadêmica que fornece subsídios para a melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem.

Os conselhos sociais são geralmente formados por cidadãos (não filiados a partido político ou ministros de qualquer culto religioso) que não fazem parte da organização do Conselho de Administração (Conselho Técnico, Conselho Universitário, etc.) são geralmente cidadãos com particular interesse em melhorar a eficiência da escola, são licenciados, professores reformados e investigadores, entre outros. E as instituições avaliadoras, os conselhos sociais e os administradores dos IESPS devem gerar esforços para melhorar o baixo desempenho do ensino superior no México.

Não basta que as organizações de avaliação educacional sejam autônomas.⁴⁰ Se os cidadãos não tiverem mecanismos que os informem sobre a atuação dos IESPS, será difícil para eles participarem ativamente com seus representantes ou em associações civis, a fim de encaminhar suas demandas aos responsáveis pelo ensino superior.

Por outro lado, refira-se que estes mecanismos devem sempre partir da definição de responsabilização que permita a monitorização da honestidade e eficiência na Administração Pública, incluindo as instituições de avaliação, com o objetivo de reduzir a desconfiança e a incerteza que são percebidas.

39. *Cfr.* Kent, 2002: 265-274.

40. ANUIES defende que o sistema de avaliação com associações civis garante autonomia, pois “a experiência internacional mostra que não convém que a avaliação do ensino superior recaia diretamente sobre o Estado, mas sim sobre organismos independentes e intermediários entre as universidades e o poder público, com a competência técnica necessária e legitimidade social. Nos mais diversos países, a distinção entre universidades autônomas e não autônomas está a dar lugar a um estatuto comum, segundo o qual todas universidades gozam de uma ampla margem de autonomia acadêmica e administrativa e, ao mesmo tempo, todas são sujeitas a avaliações. no espírito da obrigação de prestação de contas à sociedade”. (ANUIES, 2000: 229 e 230).

SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E DOS ATRIBUTOS REQUERIDOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICO DO MÉXICO

Fundamentos Metodológicos da Avaliação Acadêmica no Universidades Públicas do México

Como se viu ao longo do trabalho em curso, é difícil propor um processo metodológico único de avaliação acadêmica, pois é possível considerar, sim, a aplicação de metodologias diversas, consoante os objetivos da avaliação em cada caso concreto. Assim, a metodologia de avaliação acadêmica, portanto, será determinada pelo seu objeto.

Além disso, para formular um juízo de valor sobre a organização de um centro de ensino ou de um programa educacional, é imprescindível compará-los com instâncias e programas de referência, com o que essa organização ou programa seria adequado ou inadequado em relação às referências determinadas. Assim, a determinação desta instância ou programa de referência supõe o estabelecimento de critérios de avaliação que podem ser múltiplos: adequação, conveniência da organização ou programa, bondade, funcionalidade, eficiência, etc.

Estabelecidos os objetivos e critérios, deve-se delimitar o conteúdo a ser avaliado, ou seja, os aspectos dos centros educacionais ou dos programas acadêmicos que devem ser avaliados. E para isso é necessário propor um modelo teórico, que deve permitir captar as relações de forma global de todos os fatores que intervêm. Assim, a escolha de um ou outro modelo condicionará o esquema de avaliação, e com ele seus objetivos, seus processos e suas técnicas metodológicas.

Em relação ao processo de avaliação, deve-se afirmar com categoria que ele é condicionado em primeiro lugar pelo conceito de avaliação do qual parte. Assim, a metodologia seguida nos processos de avaliação é determinada pelos modelos e abordagens teóricas em que incidem os objetivos avaliativos, o que sem dúvida condicionará os instrumentos na recolha de informação com a sua análise a posteriori.

E, uma vez definidos os objetivos, decidido o modelo, bem como o procedimento metodológico, é imperioso recolher a informação, ou seja, quais as técnicas que vão ser utilizadas para recolher e registrar a informação. Grande parte dos dados necessários para avaliar um centro educacional ou programa acadêmico é gerado por meio da análise de documentos, sejam eles pessoais, públicos, formais, informais, etc. Serão mencionadas apenas algumas das técnicas mais recorrentes, tendo em vista que são amplamente desenvolvidas em muitos manuais. Assim, dentre as técnicas aplicadas no processo de avaliação acadêmica, destacam-se:⁴¹ questionários, documentos institucionais, entrevistas,

41. E, é ainda de referir que, dada a complexidade dos centros educativos em geral, dos IESPs em particular, bem como dos seus programas acadêmicos, é obrigatório recorrer a fontes de recolha de informação muito diversas, independentemente do paradigma escolhido. Em outras palavras, da mesma

checklists, observação, levantamento, escalas de estimativa, inventários, visitas in loco, grupos de discussão e triangulação, entre outros.

Além disso, hoje, no contexto dos IESPS no México, as UPs adotam um processo de avaliação acadêmica com um sistema de marcos de referência, critérios, indicadores, padrões, instrumentos de medição, incentivos e estratégias de promoção que, em melhorando a qualidade das funções de ensino e pesquisa, leva em conta um repertório de componentes (inputs) e processos e resultados (outputs).⁴² Dentro dos componentes ou insumos são considerados: Professores e pesquisadores, alunos, currículos e programas (planos de curso e programas), infraestrutura física e tecnologia (incluindo bibliotecas e infoteca), ativos e recursos econômicos disponíveis, lideranças, autoridades e administradores, e o corpo de leis, regras e regulamentos.

Nos processos, são considerados: o binômio ensino-aprendizagem, a pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, a contratação, promoção e permanência de pessoal acadêmico e administrativo, a designação de autoridades e o funcionamento de órgãos colegiados, a admissão, permanência, promoção e certificação de estudantes, a aquisição, uso, operação e manutenção das instalações físicas e infraestrutura tecnológica, o planejamento do desenvolvimento institucional (incluindo suas práticas de avaliação), a administração e exercício de recursos econômicos, a obtenção de recursos econômicos e ativos patrimoniais, e a legislação e adoção de práticas de governança institucional. Além disso, os resultados consideram: O clima institucional e a imagem na sociedade, a cobertura em resposta à demanda, o aprendizado alcançado pelos alunos, profissionais qualificados (egressos), patentes registradas, trabalhos publicados (livros, artigos, teses, produção artística) e os serviços prestados (assessoria técnica, assistência social, etc.).

A avaliação dos IESPS é de sua responsabilidade, para os quais eles têm capacidade para realizar sua própria avaliação de forma permanente e diária. Tal processo constitui a avaliação interna, que necessita de um complemento que é a avaliação externa, ou seja, aquela que reúne mecanismos de escrutínio externo. E, como parte desse processo, o CIEES deve direcionar seus propósitos para a avaliação da qualidade dos programas, especialmente os de formação de profissionais em nível de graduação, além de avaliar as funções de administração institucional e difusão da cultura.⁴³

forma que é difícil enquadrar determinado modelo dentro de uma determinada linha, também é difícil utilizar apenas técnicas de uma determinada metodologia para lidar com a avaliação educacional tal como é entendida hoje.

42. *Cfr.* Gago Huguet, 2001: 67.

43. O programa CIEES funciona com base em 9 comitês formados por pares acadêmicos de diferentes universidades que avaliam os componentes (inputs) e os processos de cada programa de uma instituição de ensino (currículo, professores, laboratórios, entre os principais). Cada comissão trata de uma área de profissões (saúde, agricultura, engenharia, socioeconomia, etc.), ou de alguma função geral (administração) da instituição. Os comitês revisam e analisam as informações e elementos fornecidos por cada gestor do programa e, em seguida, realizam visitas, recebem informações, verificam e verificam. Como resultado, o comitê elabora um documento com observações, julgamentos e sugestões,

Outra vertente da avaliação é a que diz respeito aos alunos e aqui surge a Avaliação Nacional dos Alunos, que é um conjunto de programas a cargo do CENEVAL, entidade que avalia em que medida os alunos atingem os objetivos de aprendizagem, ensino secundário, bacharelato ou formação universitária (bacharelado) nas profissões regulamentadas pela lei correspondente, funcionando com base em perfis de referência e quadros de especificação (conhecimentos e competências) acordados por conselhos técnicos (acadêmicos, associações profissionais, utentes dos serviços). O modelo relevante é a avaliação de resultados com base em testes de validade oficial nacional (CENEVAL) que fornecem elementos complementares ao CIEES para determinar a qualidade dos programas, com base no critério de eficiência.⁴⁴

E para além dos esquemas de autoavaliação e avaliação externa, o processo de acreditação tem sido identificado como um mecanismo que deve garantir o funcionamento de processos fiáveis, atempados e permanentes para a melhoria da qualidade do ensino superior. Assim, a COPAES confere reconhecimento formal em favor das organizações para credenciar programas académicos de ensino superior oferecidos por instituições públicas e privadas, após avaliação de sua capacidade organizacional, técnica e operacional e de seus quadros de avaliação para o credenciamento de programas académicos, da administração de seus procedimentos e sua imparcialidade. Essas avaliações para acreditação são baseadas nas Diretrizes e Marco Geral dos Processos de Acreditação de Programas Acadêmicos de Nível Superior (COPAES, 1989) estabelecidas pelo próprio conselho.⁴⁵ E, o escopo de sua atuação, é composto por todos os programas académicos agrupados nas áreas de conhecimento dos níveis superior técnico, graduação e pós-graduação

que é analisado com os responsáveis pelo programa avaliado antes da entrega formal e circulação nas instâncias pertinentes. Dessas avaliações derivam as ações correspondentes a cargo de cada centro educacional, bem como elementos de julgamento para decisões pertinentes em instâncias externas como: Governo, associações de escolas e faculdades, ou associação de profissionais. Cf. Gago Huet: 2001, 81.

44. Os resultados dessas avaliações podem afetar a admissão de alunos em instituições e na qualificação dos profissionais.

45. De acordo com estas Diretrizes, a metodologia a ser utilizada pelo credenciador deve considerar: Categorias, fatores ou áreas; critério; indicadores; e parâmetros. As categorias, fatores ou áreas são aqueles que a entidade acreditadora avaliará em qualquer processo de acreditação, que deverá conter no mínimo as propostas pela COPAES, e que são: Corpo docente alocado no programa, currículo, métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, serviços para a aprendizagem dos alunos, alunos, infraestrutura e equipamentos de apoio ao desenvolvimento do programa, linhas de pesquisa e atividades, se for o caso, para a entrega do programa, vinculação, regulamentos institucionais que regulam o funcionamento do programa, condução acadêmica- processo administrativo, planejamento e avaliação e gestão administrativa e financiamento. Os critérios são referências axiológicas definidas a priori, a partir das quais serão emitidos juízos de valor. Além disso, para cada categoria e critério, serão definidos os indicadores pertinentes, ou seja, será especificada a expressão quantitativa e qualitativa do valor de duas ou mais propriedades de um fenômeno. E, os parâmetros, padrões ou benchmarks de avaliação são os valores ideais ou desejáveis de um indicador, previamente estabelecidos pelo órgão credenciador para cada indicador, e que servirão para serem contrastados com os índices do programa acadêmico.

universitários que são ministrados por instituições de ensino superior públicas e privadas.⁴⁶

Em síntese, nota-se que os fundamentos metodológicos da avaliação acadêmica na UPM, hoje, são: 1) A metodologia de avaliação acadêmica determinada pelo seu objeto; 2) a formulação dos objetivos e critérios da avaliação; 3) o modelo teórico que determina a avaliação; 4) a metodologia de avaliação é influenciada pelos modelos teóricos e abordagens em que se concentram os objetivos da avaliação; 5) as técnicas de coleta e registro de informações são definidas pelo modelo e metodologia implementados; 6) as UPs adotam um processo de avaliação acadêmica com sistema de componentes ou insumos (inputs) e processos e resultados (out-puts); 7) a avaliação das UPs é da sua responsabilidade, pelo que têm capacidade para realizar a sua própria avaliação (avaliação interna), que complementa com a avaliação externa; 8) para além dos esquemas de autoavaliação e avaliação externa, propõe-se o processo de acreditação como mecanismo que deve garantir o funcionamento de processos fiáveis, atempados e permanentes para a melhoria da qualidade do ensino superior; e, 9) um complexo de instâncias institucionais e intersetoriais (CONAEVA, CONACYT, FIMPES, CENEVAL, CIEES, etc.), constituiu um sistema de marcos de referência, critérios, indicadores, padrões, instrumentos de medição e estratégias que têm sua finalidade é qualificar a qualidade do ensino superior com base

46. O processo de acreditação é composto por várias etapas, cada uma das quais requer um procedimento específico. Em primeiro lugar, tendo em vista que a acreditação é voluntária, o dirigente da instituição deve solicitar expressamente ao organismo acreditador, reconhecido pela COPAES, sua intervenção para realizar o processo de acreditação de um ou mais de seus programas, para o qual firmará contrato. mesmo organismo de acreditação. Além disso, para iniciar o processo de acreditação, os programas devem atender a um conjunto de condições previamente estabelecidas pelo órgão acreditador, de acordo com o Regime Geral de Processos de Acreditação de Programas Acadêmicos emitido pela COPAES; entretanto, seu cumprimento não será garantia de credenciamento. Terceiro, o programa deve realizar uma autoavaliação que considere, quantitativa e qualitativamente, suas atividades, organização, insumos, processos, funcionamento geral e resultados, bem como o alcance de seus objetivos e metas. A autoavaliação deve ser integrada em um relatório que será entregue ao órgão credenciador. Em seguida, com base no relatório de autoavaliação e na avaliação das condições para iniciar o processo de acreditação, a entidade acreditadora fará uma avaliação abrangente do programa através de revisão documental e de visita dos avaliadores à instituição que o ministra, onde realizará entrevistas com representantes de setores de sua comunidade e coletará informações adicionais. Os avaliadores ou visitantes devem elaborar um relatório da avaliação realizada, que conterá a proposta de concessão ou não da acreditação solicitada, bem como as recomendações que, se for o caso, o programa deve atender para obter a acreditação. Por fim, com o parecer dos inspetores ou avaliadores, o órgão credenciador emitirá um parecer final que poderá resultar em uma das seguintes categorias: Credenciado (para o programa que atende ao estabelecido pela COPAES quanto à qualidade), não credenciado (concedido ao programa que não possui condições suficientes para ser credenciado. Após um período mínimo estabelecido pelo órgão credenciador, o programa poderá solicitar novamente seu credenciamento, desde que tenha atendido as recomendações que lhe foram feitas). No entanto, há uma etapa posterior à qualificação do programa, e esta ocorre quando a instituição avaliada manifesta sua discordância com o parecer final por meio de solicitação ao órgão credenciador, por escrito e notificando a COPAES, da revisão do referido parecer final, de acordo com o procedimento estabelecido. Se o parecer revisado ainda for insatisfatório para a instituição, um representante autorizado poderá se dirigir ao COPAES, que promoverá, se for o caso, após análise do parecer de avaliação, da solicitação da instituição e das informações geradas para o processo de acreditação, um novo processo de avaliação antes da credenciadora, mas agora com a presença de especialistas na área designada pela COPAES. O parecer de avaliação será, neste caso, irrecorrível.

no critério de eficiência.

Fundamentos formais da avaliação acadêmica em Universidades Públicas do México

Na experiência de avaliação acadêmica da UPM abordada neste trabalho, identificam-se claramente dois fundamentos formais da avaliação, a saber: A garantia da qualidade educacional e a prestação de contas.

No que respeita à garantia da qualidade acadêmica, isto implica: a) Uma mudança nos esforços de qualidade nas escolas, que passem do foco na qualidade do professor para o estudo e otimização da instituição como um todo; b) a aplicação de mecanismos de controle de qualidade novos ou complementares no ensino superior; e c) A criação pela primeira vez de sistemas e mecanismos de garantia de qualidade relacionados com o desempenho na formação contínua (Van Der Berghe, 1998).

Além disso, segundo Cano García (1998), os fatores que têm maior impacto na qualidade educacional são: Professores, Currículo, Avaliação e Organização Escolar. Assim, em primeiro lugar, a qualidade centrada no corpo docente tem a ver com a existência de afirmações que fazem depender exclusivamente a garantia da qualidade da formação do seu corpo docente. Em um segundo mandato, a qualidade focada em programas de treinamento consiste em planejar, fornecer e avaliar o currículo ótimo (de acordo com os critérios de cada país) para cada aluno, no contexto de uma diversidade de indivíduos que aprendem (Wilson, 1992: 3, 4). A qualidade dos processos de ensino-aprendizagem é garantida quando possibilita, potencializa e produz o resultado de humanização de cada um dos agentes envolvidos. E, em terceiro lugar, a qualidade centrada no centro e/ou na instituição não pode ser alcançada apenas por meio de medidas políticas projetadas de maneira padronizada e uniforme. De la Orden destaca a esse respeito: “A qualidade da educação, desde que se manifeste em um produto válido, dependerá fundamentalmente do que acontecer na escola, das estruturas e processos das instituições educacionais” (De la Orden, 1993: 264).

Além disso, a avaliação acadêmica das UNIVERSIDADES prevê a prestação de contas - definida como a obrigação permanente dos dirigentes ou mandatários de informar seus dirigentes ou dirigentes dos atos que praticam em decorrência de delegação de autoridade realizada por meio de mandato formal ou contrato informal e que implica sanções em caso de descumprimento - as ferramentas necessárias para monitorar a eficácia e eficiência - responsabilidade política - dos servidores públicos, uma das duas responsabilidades para com os cidadãos. Com base na prestação de contas, pode-se afirmar que os IESPS, assim como qualquer outro órgão do Estado, devem atender à definição de prestação de contas.

A abordagem da organização interna das UNIVERSIDADES mostra a necessidade

de acompanhamento, bem como o desenho de incentivos que orientem os interesses do administrador e do professor/pesquisador com os interesses do aluno. Não é uma tarefa fácil, porém, a avaliação, a publicação dos resultados e o desenho de um sistema de incentivos (positivos e negativos) têm demonstrado sua eficiência no redirecionamento de tensões dentro dos IESPS. O problema está no desenho das regras que redirecionam tais interesses para o bem da comunidade.

O projeto de uma instituição de prestação de contas no IPES deve partir das leis (responsabilidade legal) que regem o IPES e dos objetivos (responsabilidade política) para os quais foram criados.

Em síntese, é possível notar que os fundamentos formais da avaliação acadêmica na UPM, hoje, têm a ver com: 1) garantia de qualidade; 2) prestação de contas; e 3) o estabelecimento de uma instituição de avaliação autônoma.

CONCLUSÕES

A partir do trabalho desenvolvido nesses espaços, torna-se suscetível a identificação dos seguintes fundamentos metodológicos da avaliação da qualidade educacional nas Universidades Públicas do México (UPM), a saber: 1) A metodologia da avaliação acadêmica é determinada pelo objeto de estudo; 2) a formulação dos objetivos e critérios da avaliação; 3) o modelo teórico que determina a avaliação; 4) a metodologia de avaliação é influenciada pelos modelos teóricos e abordagens em que se concentram os objetivos da avaliação; 5) as técnicas de coleta e registro das informações estabelecidas pelo modelo e pela metodologia instrumentada; 6) As Universidades Públicas (UP) adotam um processo de avaliação acadêmica com um sistema de componentes ou insumos (inputs) e processos e resultados (out-puts); 7) a avaliação das UPs é da sua responsabilidade, pelo que têm capacidade para realizar a sua própria avaliação (avaliação interna), que complementa com a avaliação externa; 8) para além dos esquemas de autoavaliação e avaliação externa, propõe-se o processo de acreditação como mecanismo que deve garantir o funcionamento de processos fiáveis, atempados e permanentes para a melhoria da qualidade do ensino superior; e, 9) um complexo de instâncias institucionais e intersectoriais (CONAEVA, CONACYT, FIMPES, CENEVAL, CIEES, etc.), constituiu um sistema de marcos de referência, critérios, indicadores, padrões, instrumentos de medição e estratégias que têm sua finalidade é qualificar a qualidade do ensino superior com base no critério de eficiência.

Da mesma forma, o documento considera os seguintes fundamentos formais para a avaliação da qualidade educacional na UPM: 1) Garantia de qualidade; 2) prestação de contas; e, 3) o estabelecimento de uma instituição de avaliação autônoma. Ambos os tipos de fundamentos, metodológicos e formais, constituem os fundamentos teóricos da avaliação da qualidade educacional na UPM, objeto de estudo deste trabalho.

Assim, com referência aos fundamentos delineados e do conteúdo teórico referido neste ensaio, podem ser destacadas as seguintes conclusões:

Primeiro.

Os fundamentos teóricos da avaliação da qualidade educacional na UPM orientam para o entendimento de que uma instituição universitária pública de qualidade é aquela que é pertinente e eficaz. E, adicionalmente, propõe-se aqui que para que a avaliação sirva verdadeiramente ao propósito de melhoria da qualidade, a prática avaliativa de cada universidade deve garantir utilidade, equidade e flexibilidade. Além disso, a avaliação deve se tornar um meio eficaz de prestação de contas.

Segundo.

Como se viu ao longo do trabalho apresentado, não existe um critério único de

qualidade aplicável a todas Instituições de Ensino Superior (UNIVERSIDADES) igualmente, nem um único modelo de excelência. No caso da UPM, aplica-se a frase anterior. Diante da realidade, ou as UPAs continuam enganando a si mesmas e ao público oferecendo o que nunca poderão cumprir, ou começam a aceitar que sua missão não é a mesma das instituições estrangeiras, e que precisam buscar outras direções para encontrar os critérios de excelência que se aplicam a eles. Em outras palavras, o padrão de mensuração da avaliação deve ser o que cada UPA é capaz de alcançar dada sua missão específica e sua realidade atual. Portanto, reitera-se que não pode haver um padrão de qualidade aplicável a todas UPMs e que o sistema de avaliação deve ser capaz de lidar com diversos critérios de excelência e, assim, garantir uma efetiva solidez metodológica avaliativa.

Terceiro.

Com base no exposto, também é difícil propor um processo metodológico único de avaliação acadêmica, pois é possível considerar, sim, a aplicação de diversas metodologias dependendo dos objetivos da avaliação em cada caso específico.

Quarto.

A estratégia de garantia da qualidade, no caso das UPMs, considera o mecanismo de avaliação, o que implica a existência de uma organização responsável pelo processo de avaliação ou credenciamento, autoavaliação institucional, avaliação por pares acadêmicos, publicação do relatório de avaliação e a transição dos processos de avaliação e garantia de qualidade para os processos de acreditação.

Quinto.

A avaliação na UPM está orientada para a melhoria da qualidade como objetivo principal (avaliação formativa). No entanto, o aumento da qualidade é um fenômeno de longo prazo, que depende da vontade e capacidade das instituições de melhorar, e não do sistema de avaliação. Assim, os mecanismos de avaliação que ignoram que a qualidade do ensino superior depende da qualidade de cada uma das UNIVERSIDADES que o compõem estão fadados ao fracasso; e, ao contrário, os mecanismos que visam fortalecer a vontade e a capacidade de melhoria das UNIVERSIDADES são os únicos que têm chance de atingir esse objetivo.

Sexto.

Na consideração da UPM, no desenvolvimento deste teste foram identificadas as seguintes fragilidades no atual sistema de avaliação: 1) Um processo de avaliação sem

participação integral; 2) avaliação como discurso político de oposição; 3) a ausência de um marco legal para o atual sistema de avaliação; 4) a falta de transparência na avaliação; 5) a falta de uma meta-avaliação; e, 6) avaliação como má política social.

Sétimo.

No México, não há lei que contemple a responsabilização pela eficiência nas UPMs, exceto os controles internos do Executivo, implementados vagamente pelo SEP. Atualmente, existe um sistema de avaliação e acreditação composto por associações civis, que não têm obrigação de prestar contas. Sugere-se, portanto, a formação de uma Instituição Estadual de Avaliação com autonomia administrativa e financeira, bem como independência política, que realize a avaliação acadêmica como instrumento de prestação de contas.¹ Isso evitaria que seu trabalho ficasse sujeito aos altos e baixos do ciclo político, e propõe-se que seu financiamento não venha do Executivo, mas diretamente da Lei de Renda.

Oitavo.

No contexto das UPMs, a atual cultura de avaliação é incipiente. A cultura particular da avaliação, que de fato propõe o projeto do Poder Executivo de modernização educacional, não contribui para que a educação exiba todas suas potencialidades. Por isso, as regras devem ser redesenhadas para construir um projeto de país democrático, baseado em uma cultura de conhecimento e participação. A avaliação formativa (diagnóstico) parte dos processos pedagógicos e busca detectar as dificuldades e deficiências do trabalho educativo no próprio processo, para que as modificações sejam feitas antes que a tarefa educativa termine. Assim, a melhoria do sistema educativo passa pela adoção e desenvolvimento de um paradigma de avaliação ligado à avaliação formativa (orientada para o desenvolvimento).

Nono.

A atual política de financiamento orientada pela produtividade acadêmica e implementada pelo SEP e apoiada pela, produziu um redirecionamento de tensões internas que prejudicam o desempenho docente. E é que, devido à perda de poder aquisitivo, faz com que os professores concorram a recursos financeiros escassos; e instituições de

1. O aluno/estudante, em quem o bem comum está depositado, tem o direito de participar de um processo de ensino-aprendizagem que lhe proporcione conhecimento. Esse conhecimento seria reconhecido por meio de seu certificado e/ou título, que por sua vez seria avaliado pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral. É nessa avaliação sócio-laboral que se encontra o objetivo final do ensino superior, pois significaria melhorar a qualidade de vida do aluno/estudante. Os IESPs devem buscar aprimorar seus programas ou perfis profissionais, bem como suas estratégias de ensino; no entanto, não devem subestimar todos esses meios para difundir sua cultura científica e tecnológica, pois é esta última que gera a mudança nas limitações informais da sociedade.

ensino superior - avaliação e credenciamento de infra-estrutura - para obter financiamento federal e estadual adicional, sendo o aluno o mais afetado, uma vez que seus interesses são diminuídos; e como resultado, a sociedade em geral deixa de se beneficiar de uma cultura universitária.

Décimo.

A proposta deste trabalho envolve a responsabilização na UPM, embora possa ser estendida a todas universidades, inclusive as privadas. Além disso, a proposta pode ser útil para diferentes níveis de ensino. E a análise adere às limitações constitucionais, embora se considere legislar sobre uma lei orgânica que rege a instituição avaliadora proposta. A viabilidade da proposta reside na própria prestação de contas, uma vez que é, por si só, uma solução tecnológica para a informação assimétrica que existe entre cidadãos e representantes. No entanto, o desinteresse até agora demonstrado pelos legisladores federais pela questão da educação e a desconfiança dos cidadãos em relação aos diferentes poderes do Estado são as principais dificuldades a serem superadas.

Por fim, aqui expressamos nossa concordância com Tüennermann (1999: 38) em sua utopia para a universidade do século XXI, que é aquela que "(...) aceita a avaliação de seus pares e pratica a autoavaliação sistemática de suas atividades. Além disso, que ciente de sua responsabilidade social sem prejuízo, de sua autonomia, reconhece que está sujeita à avaliação pela sociedade da eficiência e eficácia de sua atuação "responsabilidade", ou seja, à "prestação de contas". Este esquema, que hoje serve para uma reflexão mais aprofundada, pode ser utópico, mas vale a pena tentar inspirá-lo nos próximos tempos.

REFERÊNCIAS

Aboites, Hugo. (2002). "Examen único y cultura de la evaluación en México". En: Pacheco, Teresa y Díaz, Ángel (Coordinadores). *Evaluación académica*. México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

----- (2003). "La acreditación de los programas de formación profesional para las instituciones de educación superior: las estrategias de la comercialización". En: Teresina, Guadalupe. *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*. México: La Jornada y Universidad Pedagógica Nacional.

Alkin, M. C. (1969). "Evaluation theory development". En: *Evaluation Comment*, 2. USA. Pp. 2-7.

Álvarez García, Isaías. (1994). "Cultura de evaluación y desarrollo institucional". En: *Investigación Administrativa*, 1. México: Instituto Politécnico Nacional.

-----, y Topete Barrera, Carlos (1996). "Estrategia integral de gestión para la calidad de la educación básica". En: *Siglo XXI. Perspectiva de la Educación desde América Latina*, vol. 2, núms. 3 y 4, mayo-agosto. México.

----- (1997). "Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior". En: *Gestión y Estrategia*, 11 y 12, enero-diciembre. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

-----, et al. (1998). "Escenarios para la futura formación de profesores de educación básica en el inicio del siglo XXI". En: *Omnia*, 4. Venezuela: Universidad del Zulia.

Álvarez Molinero, L. (1988). "Evaluación de la docencia en la U.A.M.". En: *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 14. Madrid, España: ICE. Pp. 35-37.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid, España: Escuela Española.

Angulo, J. F. (1992). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arias, B., Verdugo, M.A., y Rubio, V. (1995). *Evaluación de la calidad y modelo local de Valladolid (Programa Helios)*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: LABOR.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*. México: Colección Documentos .

----- (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Colección Documentos .

- Ayala, José. (1999). *Instituciones y economía. Una introducción al neoinstitucionalismo económico*. México: Fondo de Cultura Económico.
- .. (2003). *Instituciones para mejorar el desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, R., y Halwachi, J. (1987). "Performance indicators in higher education". En: *Higher Education*, 16. Pp. 393-405.
- Barak, R. J., y Breier, B. E. (1990). *Successful Program Review*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernillón, A., y Cerutti, O. (1989). *Implantar y gestionar la calidad total*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.
- Biddle. B., y Anderson, D. (1989). "Teoría, método, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En: Wittrok, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona: Piados Educador.
- Bricall, J. M. (1998). "Participación de la sociedad en las universidades". En: Porta, J., y Llanodonsa, M. (Coordinadores). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brookover, W, et al. (1974). *School social systems and student achievement Schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Buendía, L., y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En: González Ramírez, T. (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. Pp.203-226.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cardona Andújar, J. (Coordinador). (1994). *Metodología innovadora de la evaluación de centros educativos*. Madrid: Zaenz y Torres.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Editorial Martínez Roca.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). "Modelos de Evaluación de Programas Educativos". En: Medina, A., y Villar, L. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- Cave, M., et al. (1997). "The use of performance indicators in higher education". En: *Higher Education Policy*, Seruniversidades 3. USA: Jessica Kingsley Publishers.

Center for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education y Comité Nacional d'Evaluation. (1998). *Evaluation of european higher education: A status report*. Dinamarca y Francia.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (2000). *Plan estratégico 2003-2010*. México: CENEVAL. En: [<http://ceneval.edu.mx/portalceneval/>].

----- (2004). *CENEVAL. ¿Quiénes somos? Estatuto*. México: CENAVAL. En: [<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/>].

Colás, P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Cobo, J. M. (1985). "El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático". En: *Revista de Educación*, 308. España.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2003). *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública, y CONPES.

----- (2004a). *Resultados y estadísticas*. México: CIEES. En: [<http://www.ciees.edu.mx/>].

----- (2004b). *¿Qué son los CIEES?* México: CIEES. En: [<http://www.ciees.edu.mx/>].

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2003). Convocatoria del Padrón Nacional de Posgrado 2003. México: CONACYT. En: [<http://www.conacyt.mx/dafcyt/pfppn/convPNP02-03.pdf>].

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (1989). *Lineamientos y Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. México: COPAES.

----- (2004a). *Integrantes de COPAES*. México: COPAES. En: [http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes_completa.htm].

----- (2004b). *Programas Acreditados*. México: COPAES. En: [http://www.copaes.org.mx/sitios_de_interes/programas_acreditados_completa.htm].

----- (2004c). *Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. México: COPAES. En: [<http://www.copaes.org.mx/>].

----- (2004d). *Principios del COPAES*. México: COPAES. En: [http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes_completa.htm].

Cook, T., y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Crespo, A. (2000). *Fundamentos políticos de la rendición de cuentas, cultura de la rendición de cuentas*. México: Auditoría Superior de la Federación.

Cronbach, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". En: *Teachers College Record*, 64. USA. Pp. 672-683.

----- (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

De la Orden, A. (1993). "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros educativos". En: *Bordón*, 45 (3). España. Pp. 263-270.

De Miguel Díaz, M. (1994). "La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. Donostia. Eusko Ikaskuntza". En: *Cuadernos de Sección. Educación*, 8. País Vasco. (S/e). Pp. 29-51.

----- (1997). "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". En: *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, no. 2. España.

Díaz Barriga, A. F., y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Díaz, Ángel. (2002). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos". En: Pacheco, Teresa. *Evaluación académica*. México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

Eisner, E. W. (1979). *The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation*. Stanford, California: Standard Evaluation Consortium.

----- (1981). *The methodology of quantitative evaluation: The case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford: Stanford University.

----- (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.

Elliot, J. (1993). "Conocimiento, poder y evaluación del profesor". En: W. Carr. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editora. Pp. 115-131.

El-Khawas, E. (1993). "Accreditation and evaluation: Reciprocity and exchange". En: *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education*. Copenhagen.

Escudero, J. (1998). "Consideraciones y propuestas sobre formación permanente del profesorado". En: *Revista de Educación*, 317. España.

Esteban, M. C., y Montiel, J. U. (1990). "Calidad en el centro escolar". En: *Cuadernos de pedagogía*, 186. España. P. 175.

Farley, J. (1985). *Reconceptualization of vocational education program evaluation*. Ohio: University Ohio.

Fernández, M. (1995). *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: Ceac.

Florez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGrawHill.

Fuentes, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela*. Un modelo causal. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Gago Huguet, Antonio. (2001). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

García Garduño, J. M. (2000). "¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, I (10). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pp. 303-324.

Garvin, D. 1984. "What does product quality really mean?". En: *Sloan Management Review*, 26 (1). USA.

George, M. D. (1982). "Assessing Program Quality". En: Wilson, R. (Ed.). *Designing Academic Program Review*. San Francisco: Jossey Bass.

Gil, F. (1988). "Análisis de los conceptos de coherencia docente y coherencia del centro como indicadores de la calidad educativa". En: *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. España. P. 270.

Glaser, R., y Silver, E. (1994). "Assessment, Testing and Instructions: Retrospect and Prospect". En: *Review of Research in Education*, 20. USA. Pp. 393-423.

Goldsmith, Patrick y Péres, Ángel. (1997). *Diccionario Oxford Escolar*. Great Britain: Oxford University Press.

González, M., y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

González Ramírez, T. (2000). "Modelos de análisis secuencial en inspección educativa". En: Matas Terrón, A., García Jiménez, E., Gil Flores, T., y González Ramírez, T. *Análisis de datos II*. Sevilla, España: Kronos.

Goodman, O., y Pennings, J. (1977). *News perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E., (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: Gimeno, J., y Pérez. A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.

-----, y Lincoln, Y. (1982). *Effective evaluation*. California. Jossey Bass Publishers.

Guerci, B. (1993). *La cuestión de los fines en la educación*. San Salvador de Jujuy: Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales.

Hall, G. (1987). "The principal's role in setting school climate". En: *American Educational Research Association*. Washington.

Hamilton, Alexander, Madison, James y Jay, Jhon. (1998). *The federalist, a commentary on the constitution of the United States*. Traducción de Gustavo Velasco. México: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, L., y Green, D. (1993). "Defining quality". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1). USA.

H. Congreso de la Unión. (2001). Código Civil Federal. México: Cámara de Diputados.

----- (2001). Ley General de Educación. México: Cámara de Diputados. En: [<http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/>].

----- (2003). *Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos*. Documento 18. México: Cámara de Diputados. En: [<http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/>].

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos*. Murcia: D. M.

Holdaway, E. A. (1988). "Institutional Self-Study and the improvement of quality". En: Kells, H. R., y Van Vught, F. (Eds.). *Self regulation, self-study and Program review in Higher Education*. Culemborg, N. L.: Lemma.

Hüfner, K., y Rau, E. (1987). "Measuring performance in higher education: Problems and perspectives". En: *Higher education in Europe*, 12 (4). Gran Bretaña. Pp. 5-13.

Ibarra Mendivil, J. L. (2002). "Retos y perspectivas de la educación superior en México". En: Valencia Carmona, S. (Coord.). *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII. Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. 129-144.

Ibarrola, M. (1992). *La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México*. México: CIUNIVERSIDADES.

Jofre, L., y Vilalta, J. (1998). "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar". En: *Revista de Educación*, 315. España. Pp. 97-108.

- Kells, H. R. (1988). "Perspectives on university self-assessment for western Europe". En: Keels, H. R., y Van Vught, F. A. (Editores). *Self-regulation, selfstudy and program review in Higher Education*. Culemborg, NL: Lemma.
- Kent, Rollin. (2002). Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa, estudios comparativos. México: Fondo de Cultura Económica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Kogan, M. (1986). "The evaluation of higher education. An introductory review". En: *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10 (2). USA. Pp. 125-139.
- Kuhn, T. (1981). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llarena de Thierry, R. (1997). "La experiencia mexicana en evaluación universitaria institucional en México". En: *Perfiles Educativos*, 53 y 54. México: CISE-UNAM, Pp. 18-29.
- López, José. (1998). *Corrupción y cambio*. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo.
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid, España: Escuela Española.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en la educación*. Madrid, España: Escuela Española.
- Lotto, L. S. y Astuto, T. A. (1984). "Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry". En: *Educational Administration Quarterly*. USA.
- Madaus, G. F. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Mateo Andrés, J. (1995). "Análisis de instrumentos de evaluación de centros". En: *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6. España: Monográfico. Pp. 69-98.;
- McDonald, B. (1983). "The evaluation of the humanituniversidades curriculum proyect: A holistic approach". En: *Theory into practice*, 3. Pp. 157-189.
- Medina Rivilla, A., y Villar Angulo, A. (Coord.). (1995). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, España: Universitas.
- Mettfeel, N. S., y Michael, W. B. (1967). "A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs". En: *Educational and Psychological Measurement*, 27. USA. Pp. 931-943.

Monedero, J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Granada: Aljibe.

Montesquieu, Charles Louis de Secondat, Señor de la Brède y Barón de. (1998). *El espíritu de las leyes*. México: Editorial Porrúa. Traducción de Nicolás Estévez.

Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. España: Consejo de Universidades.

----- (1998). "La evaluación institucional de la universidad". En: *Revista Educación*, 315. España.

Moss, P. (1996). "Enlarning the dialogue in Educational Measurement: voices from Interpretative Research Traditions". En: *Educational Researcher*, 25 (1). USA. Pp. 20-29.

Muñoz Cantero, J. M. et al. (1995). "Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos de la Universidad de La Coruña". En: AIDIPE (Comp.). *Estudios de investigación educativa e intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE. Pp. 289-293.

Nevo, D. (1986). "The conceptualization of educational evaluation". En: E. R. House (Edit). *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press. Pp. 15-30.

----- (1997). *La evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

Noguez, Antonio. (2004). *Evaluación continua y mejoramiento de la calidad*. Discurso en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. México: Primer Congreso de Educación Pública. En: [<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx>].

North, Douglass C. (2001). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

O'Donnell, Guillermo (2000). *Further Thoughts on Horizontal Responsabilidad*. USA: S/e.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1994). *Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). Institutional Experiences of Quality Assessment in Higher Education*. USA: OCDE.

----- (1996). *Reseña de las políticas de educación superior en México: recomendaciones de los examinadores externos*.

----- (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*, OCDE, París / Francia, 1997, p. 52.

Ortmann, Andreas. (1996). *The internal organization of colleges and universities: a game*

theoretic approach. USA: Harvard Business School. En: [<http://www.home.cerge-ei.cz/ortmann/papers/05iolac.pdf>].

Owens, T. R. (1973). "Educational evaluation by adversary proceedings". En: House, E. R. (Comp.). *School evaluation: The politics and process*. Berkeley: McCutchan.

Pacheco, Teresa y Díaz Ángel. (2002). *Evaluación académica*. México: Fondo de Cultura Económica y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.

Parlett, M., y Hamilton, D. (1983). "La Evaluación como Iluminación". En: Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal. Pp. 450-466.

Pérez Juste, R. (1995). "Evaluación de programas educativos". En: Medina Rivilla, A., y Villar Angulo, L. M. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, España: Universitas.

Pérez Juste, R., y Martínez de Aragón, L. (1989). *Evaluación de centro y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondari.

Puente, Julio. (2004). *La administración educativa y las instituciones para la evaluación del sistema educativo*. España: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). En: [<http://www.ince.mes.es>].

Purkey, S., y Smith, M. (1983). "Effective School: A review". En: *The Elementary School Journal*, 83. USA. Pp. 427-452.

Quintanilla, M. A. (1996). "Nuevas ideas par la universidad". En: Allen, J., y Morales, G. (Editores). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Rasmusen, Eric. (1996). *Juegos e información. Una introducción a la teoría de juegos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Espinar, S. (1997). "La evaluación institucional universitaria". En: *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2). España. Pp. 179-214.

Rodríguez, J., y Beltrán, R. (1988). "Elementos básicos de un modelo para evaluar escuelas universitarias de administración". En: *Revista de Investigación y Gerencia*, 1 (3). Caracas, Venezuela: Paral.

Rodríguez, S. (1997). "La evaluación institucional universitaria". En: *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2). España. Pp. 179-214.

Rotger, B. (1989). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.

Rojo, J. M. (1993). "La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad". En: Burgen, A. *Metas proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional*. Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto: CIDEG.

Ruiz, J. Ma. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

Rul, J. (1995). *La memoria evaluativa del centro educativo. Un modelo integral de evaluación organizativa y curricular*. Generalitat de Catalunya: Colecciones de Gestión.

Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools on children*. Cambridge: Harvar University Press.

----- (1983). "School effects on pupil progress: Research findings and polity implications". En: Schulman, L., y Sykes, G. (Eds). *Handbook of reaching and policy*. New York: Longman.

Salmerón, H. (1989). "El C.A.E.S., un cuestionario piloto sobre evaluación de calidad de los espacios arquitectónicos escolares". En: *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid, España.

Santos Guerra, M. A. 1991. "Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos". En: *Curso de formación para equipos directivos*. Cuaderno 9. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Schmidt, W., Jakwerth, H., y McKnight, C. (1998). "Curriculum sensitive assessment: content does make a difference". En: *International Journal of Educational Research*, 29. USA. Pp. 503-527.

Schoemaker, J., y Fraser, H. (1987). "What principal can do: Some omplications from studuniversidades of effective schooling". En: *Phi delta Kappan*, 63. USA.

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". En: Stake, R. E. (Comp.). *Curriculum evaluation. AERA Monograph Seruniversidades on Curriculum Evaluation* (I). Chicago: Rand McNally.

Secretaría de Educación Pública. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 19952000*. México: SEP.

----- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. En: [<http://www.sep.gob.mx>].

Shubik, Martin. (1992) *Economía Política, un enfoque desde el punto de vista de la teoría de juegos*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1996). *Teoría de juegos en las ciencias sociales. Conceptos y soluciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stake, R. E. (1975). "La evaluación de programas, es especial la evaluación de réplica". En: Dockrell, W. B., y Halminton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, España: Narcea.

Stöel, W., y Scheerens, J. (1988). *The stability of school effects across context and nations*. New Orleans: AERA Convetion.

Stufflebeam, D. L. (1969). *A depth study of the evaluation requeriment. Theory into practive*. (S/ e). USA.

-----, y Skinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidos.

Tejedor, F. J. (1997). "La evaluación institucional en el ámbito universitario". En: *Revista Española de Pedagogía*, 2 (8). España. Pp. 413-428.

Tiana, A. (1993). "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En: *Bordón*, 45 (3). España. Pp. 283-293.

Tyler, Lewis A., y Bernasconi, A. (2009). "Evaluación de la educación superior en América Latina: Tres órdenes de magnitud". En: *Development Discussion Paper 700*. USA: Harvard Institute for International Development-Harvard University.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (1999). *La universidad de cara al siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Editorial Praxis.

Tyler, L. L. (1967). "Changing concepts of educational evaluation". En: Stake (Comp.). *Perespectives of curriculum evaluation*. New York: Rand McNally.

Tyler, R. (1950). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel.

Van Der Berghe, W. (1998). *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea*. Luxemburgo: CEDEFOP.

Van Der Moler, H. J. (1999). *Creación, transmisión y aplicación del conocimiento a través del sistema de educación superior: una perspectiva internacional*. Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.

Van De Ven, A., y Ferry, D. (1980). *Measuringand assesing organizations*. New York: Wiley.

Ugalde, Carlos. (2002). *Rendición de cuentas y democracia. El caso de México*. México: Instituto Federal Electoral.

Villarroel, C. (1999). Mitos y leyendas de la evaluación y acreditación universitarias. Documento de trabajo. Cumaná, Venezuela: Universidad Politécnica.

Vroeijensti, T., y Acherman, H. (1991). "Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora". En: De Miguel, M., Mora, J. G., y Rodríguez, S. *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, España: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Weber, L. (2003). "Justification and methods of university evaluation: A european perspective". En: *Research Institute for Economy, Trade and Industry*. Japón: RIETI.

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid, España: Pídos MEC.

Wolf, R. L. (1973). "The citizen as jurist: A new mode of educational evaluation". En: *Citizen Action in education*, 4. USA.

----- (1975). "Trial by jury: A new evaluations method". En: *Phi Delta Kappan*, 57. USA. Pp. 185-187.

Wolf, R. M. (1998). "Validity issues in international assessment". En: *International Journal of Educational Research*, 29. USA. Pp. 491-501.

Yorke, D. (1987). "Indicators or institutional achievement: Some theoretical and empirical considerations". En: *Higher Education*, 16 (1). USA.

SOBRE O AUTOR



MIGUEL ÁNGEL MEDINA ROMERO - Doutor em Ciências Administrativas pelo Instituto Politécnico Nacional (México); Mestre em Acesso à Informação, Transparência e Acesso à Informação pela Universidade Virtual do Estado de Michoacán (México); e Advogado e Bacharel em Economia pela Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Foi colaborador acadêmico das Nações Unidas (EUA) no Relatório de Desenvolvimento Humano de Michoacán 2007, do Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento; e bolsista do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, da Academia Mexicana de Ciências e do Programa de Aperfeiçoamento de Professores do Ministério da Educação Pública. Especializou-se em ensino superior e treinamento, tutoria e design instrucional para ambientes virtuais e a distância pela Universidade Virtual do Estado de Michoacán (México). Realizou projetos de pesquisa, relatórios técnicos e trabalhos de extensão sobre ensino superior e avaliação da qualidade educacional em instituições de ensino superior. Foi membro da Comissão de Coordenação de Avaliação da Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, bem como de sua Comissão de Coordenação de Credenciamento e de sua Comissão de Melhoria Contínua, órgãos colegiados que administraram com sucesso o primeiro credenciamento do Programa de Licenciatura em Direito daquela casa de estudos. E também atuou como coordenador do programa acadêmico de pós-graduação do Mestrado em Inovação Pedagógica da Universidade Virtual do Estado de Michoacán (México). Atualmente é professor e pesquisador sênior da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e do Centro de Pesquisa Jurídica e Social da Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, onde coordena o Seminário de Ciências Jurídicas e Sociais. Também é acadêmico fundador e convidado do Instituto de Formação e Pesquisa Jurídica de Michoacán (México), onde coordena os trabalhos do Seminário Transparência, Responsabilidade e Integridade nas Instituições Educacionais. E é credenciador internacional pelo International Law Accreditation Institute, A.C., e pela Association of Faculties, Schools and Institutes of Law in Latin America, A.C.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: FUNDAMENTOS, CRÍTICA E PROPOSTA

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MÉXICO: FUNDAMENTOS, CRÍTICA E PROPOSTA

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br