

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**Tomando o Pulso:
o que buscar no credenciamento institucional
das universidades brasileiras?**

Maria Helena de Magalhães Castro*

* Ph.D em Ciência Política pela Duke University, EUA; professora adjunta do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ).

Brasília-DF
2001

DIRETORIA DE DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Maria Maura Ferreira Mattos

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

Antonio Fernandes Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

REVISÃO

Jair Santana Moraes

José Adelmo Guimarães

Marluce Moreira Salgado

Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

Rosa dos Anjos Oliveira

ARTE-FINAL

Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM: 1.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092, (61) 321-7376

Fax: (61) 224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61) 323-3500

e-mail: cibec@inep.gov.br <http://www.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Castro, Maria Helena de Magalhães.

Tomando o pulso : o que buscar no credenciamento institucional das universidades brasileiras?
/ Maria Helena de Magalhães Castro. - Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais, 2001.

27 p. - (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 9)

1. Universidade – Brasil. 2. Credenciamento do estabelecimento. 3. Educação superior. I.
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. II. Título. III. Série.

CDU 378.4

SUMÁRIO

Tomando o Pulso: o que buscar no credenciamento institucional das universidades brasileiras?

APRESENTAÇÃO	5
PENSANDO GRANDE: A QUE PODEMOS ASPIRAR	8
REQUISITOS QUE TORNAM O CREDENCIAMENTO UMA ALAVANCA DA QUALIDADE E DO INTERESSE GERAL	11
CONCLUSÃO	19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
ANEXOS	
I – Resumo do Sistema de <i>Comprehensive Accreditation</i> Norte-Americano	22
II – Metodologia do <i>Ranking</i> das IES Norte-Americanas pela Revista <i>US News & World Report</i>	25
III – Indicadores de Desempenho	27

APRESENTAÇÃO

Os países, preocupados em promover e sustentar a qualidade da educação oferecida a seus cidadãos e em favorecer a eficiência e a equidade em seus sistemas educacionais, reconhecem a avaliação educacional como mecanismo crucial de orientação e acompanhamento das reformas introduzidas pelas políticas públicas. Nesses contextos, são importantes tanto as avaliações institucionais, em suas diferentes dimensões – dos processos de gestão às condições de infra-estrutura física e acadêmica para a oferta de cursos – quanto a aferição dos resultados educacionais, além das conexões reais entre os objetivos maiores do desenvolvimento socioeconômico nacional e as metas perseguidas pelo sistema educacional.

Na educação superior brasileira, a estruturação e a implementação, na segunda metade dos anos 90, de um sistema de avaliação e de estatísticas educacionais abrangendo a graduação, introduziram significativas mudanças na agenda de debates e na orientação das políticas públicas para o setor. Permitindo a produção de diagnósticos bem fundamentados dos problemas e deficiências, esse sistema colocou em evidência questões essenciais, como a equidade na distribuição dos recursos públicos, as condições necessárias à oferta de cursos, a qualidade do ensino ministrado, a qualificação dos professores e os modelos de gestão institucional, entre outras.

Pode-se dizer que, hoje, ao lado de uma verdadeira revolução operada principalmente na educação básica do País, também se está construindo entre nós uma cultura de avaliação. Para isso contribuíram iniciativas como os censos educacionais de todos os níveis de ensino e a introdução de avaliações do ensino básico, médio e superior – cujos instrumentos centrais são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), todos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A introdução mais recente, pelo Ministério da Educação, de um novo sistema de credenciamento institucional e de reconhecimento de cursos, orientado por avaliações qualitativas, em substituição ao antigo sistema de base burocrática e cartorial, faz parte desse processo.

Defensora intransigente da existência de instâncias diversificadas de avaliação e credenciamento para a melhoria do sistema institucional brasileiro da educação superior e uma das mais ativas e brilhantes pesquisadoras da nova geração das ciências sociais aplicadas do País, Maria Helena de Magalhães Castro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), propõe-se oportunamente, neste texto, a discutir o que é possível esperar da introdução de um sistema de credenciamento institucional privado no Brasil.

Inspirando-se na experiência internacional em credenciamento, particularmente na norte-americana, a autora defende o ponto de vista de que às autoridades governamentais cabe a proteção do interesse público, o que as compele a supervisionar as Instituições de Ensino Superior (IES) e a induzir que estas assumam padrões de qualidade e de confiabilidade, mantendo sistema próprio de informações, de avaliação, de credenciamento e de sanções aos recalitrantes. No entanto, a existência de um sistema oficial de avaliação e credenciamento não pode e não deve desobrigar o setor privado de se auto-avaliar, nem inibir iniciativas de proposição e implementação de novos padrões de qualidade e de novos indicadores acadêmicos, profissionais e organizacionais, que podem ser mais apropriados às realidades de um segmento bastante diferenciado nas missões e serviços prestados, e ajudar a atingir e a manter patamares mínimos de qualidade em todo o sistema.

Pela importância dos temas aqui tratados, e reiterando uma vez mais a importância de colocar em circulação idéias polêmicas sobre assuntos candentes da área educacional, o Inep vem apresentar mais um texto original ao debate, ensejando que os interessados nele encontrem subsídios para o aperfeiçoamento da educação superior no País.

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do INEP

Tomando o Pulso: o que buscar no credenciamento institucional das universidades brasileiras?*

Maria Helena de Magalhães Castro

Inúmeros são os indícios de aumento do interesse e das iniciativas em torno da implantação de um sistema de credenciamento das universidades brasileiras. O País é grande, e várias reuniões têm acontecido em diferentes capitais sobre este tema. Entidades que representam diferentes setores da comunidade da educação superior não se limitam a discutir o tema. Preparam-se para assumir um papel na definição e implementação do credenciamento de universidades. O espectro dos interessados vai da tradicional Academia Brasileira de Ciências, que reúne parte da elite do segmento universitário público à Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior (Funadesp), recentemente criada por 70 Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, filiadas à Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes), a maioria composta por instituições não-universitárias, também sujeitas ao recredenciamento. O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) faz interseção com ambas as entidades e é o ator com maior potencial de catalisação e encaminhamento prático desse interesse.

A experiência internacional ensina que a turbulência não só aumentará, como se manterá alta, a partir do momento em que começarmos a praticar o credenciamento temporário das instituições. É impressionante a rapidez com que se revê, se ajusta e se avança nessa área na Europa, na América Latina e até mesmo nos EUA, onde até há pouco tempo se encontrava o sistema mais estável, antigo e consolidado. Nunca as políticas para o ensino superior se preocuparam tanto em acompanhar e, mesmo, em imitar as

adotadas por outros países. Uma pesquisa publicada no *Journal of European Public Policy* aponta a área de políticas públicas para o ensino superior como uma das seis áreas onde há maior intensidade de imitação entre os países¹ (apud Westerheijden, Brennan, Maasen, 1994). No Chile, desestimula-se o sistema de credenciamento, iniciado em 1994, das “novas IES particulares” pelas “universidades tradicionais” através de exames, em favor dos ingredientes típicos da *accreditation* norte-americana – adaptada pela Holanda, imitada pela Finlândia e Dinamarca e exportada para Portugal –, que se baseia no autodiagnóstico e validação externa por comitês de pares. A Romênia, as Filipinas e a Argentina também buscaram assessoria da *accreditation* norte-americana, e países vizinhos acompanham e se realinham.

Nada mais saudável para os Sistemas de Ensino Superior (SES). A emissão de selos de qualidade institucional é uma enorme responsabilidade, devido à complexidade dos processos que a respaldam, aos riscos que se incorre de cometer injustiças não-antecipadas e ao importante potencial que possui de servir como alavanca da qualidade e da auto-regulação, se for conduzida com sensibilidade para este fim. Toda a atenção é pouca. No entanto, embora o ensino superior e as universidades ainda possuam características e funções universais, a imitação só faz sentido se muito bem calibrada às necessidades e características de cada SES e da sociedade. A direção principal do sistema a ser adotado deve ser a de promover culturas de avaliação internas às instituições de ensino superior (Kells, 1998; Cook, 1994?).²

* Trabalho apresentado no *Workshop* Internacional sobre "O Papel do Crub na Avaliação do Ensino Superior", realizado no Rio de Janeiro, em maio de 1999.

¹ "Richardson & Lindsey (1994) cite higher education as one of the six policy areas where a considerable degree of cross-national learning takes place. Quality assessment seems to be an excellent example of policy borrowing."

² Kells endossa as tipologias de Hofstede, que formam os dois critérios que devem guiar a definição de sistemas de avaliação: as circunstâncias nacionais (tamanho e maturidade do SES, diversidade explícita e autonomia das IES em relação ao Estado) e as características de culturas nacionais (definidas em cinco dimensões).

O texto que se segue propõe uma visão do que podemos esperar da introdução de um sistema de credenciamento institucional no País. Inspira-se largamente na experiência internacional em *accreditation* e que se desenvolve em duas partes. A primeira define uma visão global do que se pode aspirar para o Brasil e a segunda aponta cinco qualidades que um sistema de credenciamento institucional precisaria contemplar. O texto traz em anexo alguns subsídios adicionais para a discussão: a) um resumo do sistema de credenciamento institucional norte-americano com base na New England Association of Schools and Colleges; b) informações sobre dois processos de credenciamento institucional – o da Wittenberg University pela North-Central Association of Schools and Colleges; e c) a metodologia usada no *ranking* de 1999 das IES norte-americanas pela revista *US News & World Report*.

PENSANDO GRANDE: A QUE PODEMOS ASPIRAR

O objetivo maior do credenciamento temporário das IES não é *controlar* a qualidade das IES, mas *promovê-la* em bases sustentáveis. Precisamos de um SES diferenciado, mas com alta definição de foco, composto por instituições que tenham total clareza do que são e que se orgulhem de mostrar as suas caras, de marcar o seu diferencial, aquilo em que são inigualáveis. Queremos um SES composto por instituições firmes em seus próprios pés, com redes de relações no País e no exterior e capazes de definir e cumprir metas de médio e longo prazos. Não nos interessam instituições reativas ao governo ou ao mercado, preocupadas apenas com a fachada, incompetentes no que fazem, autistas e voltadas para dentro.

O processo de credenciamento institucional pode e deve oferecer tanto o incentivo quanto os meios, para que as instituições entrem em um movimento de busca e aumento da qualidade em bases sustentadas. E por “qualidade” podemos entender “sintonia” das instituições com elas mesmas e com as demandas sociais e necessidades nacionais.

Há muito espaço a ser ocupado pelas universidades e outras IES neste País. Nunca a educação superior teve um papel tão importante

para a economia e a sociedade no Brasil e no resto do mundo. A formação das novas gerações das elites já não passa de uma função importante, sem dúvida, mas subsidiária. Precisamos de ciência que se transforme em Produto Interno Bruto (PIB), de tecnologias sociais que acelerem a superação das desigualdades sociais. Precisamos requalificar adultos e formar jovens empreendedores, capazes de se situar no mundo de hoje e buscar, com sucesso, a sua realização pessoal e a qualidade de vida em benefício da economia. Devemos continuar cultivando mentes e espíritos, valores éticos e imaginação social, mas carecemos também de formar espíritos práticos e criativos que, combinados, são meio caminho para liberar nossa capacidade inovadora.

Urge que as nossas universidades participem das redes de relações e intercâmbio interinstitucional que funcionam mundo afora, permitindo que alunos cursem até dois semestres em IES de outros países, inclusive, com pleno reconhecimento dos créditos. Essa prática, já rotineira nas universidades norte-americanas e incentivada nos países da União Européia, não só enriquece a formação e a experiência de vida da juventude, como traz para o País padrões internacionais de ensino superior, qualificando tanto a demanda quanto a oferta desses serviços pelas IES. Mas o acesso a essas redes exige capacidade administrativa e, mais importante ainda, transparência das funções institucionais de ensino (das ementas aos modos de avaliação dos alunos).

É bem verdade que, por abrigar a pesquisa científica e a maioria dos Ph.Ds, as nossas universidades já são um canal importante de interação com o exterior, que deve ser usado para trazer e levar conhecimentos e contatos para benefício geral e não apenas dos indivíduos diretamente envolvidos. Precisamos institucionalizar nossas interações com o Exterior e disseminar seus benefícios para além da comunidade científica específica.

Urge que as universidades assumam a decisiva contribuição que lhes cabe para a melhoria da qualidade da educação fundamental e média, ampliem a oferta de novos formatos de ensino para adultos (inclusive professores e funcionários das redes de ensino), de formatos presenciais e a distância, intensivos ou não, sem

a exigência do afastamento dos alunos adultos de suas atividades normais. O ensino a distância é outra área quase inexplorada ainda. Os cursos regulares de graduação e os três formatos de pós-graduação (o *lato sensu* e os dois níveis de *stricto sensu*) não representam senão uma pequena parte do elenco de programas de ensino pós-secundário e pós-graduado de qualquer universidade norte-americana hoje. Lá, o mestrado e o doutorado convivem com uma variedade de *mid-career programs*, *fellows programs*, *professional education programs*, *post-doc programs*, nos quais a participação de alunos adultos por períodos variáveis e menores do que quatro anos é dominante.

Cumpra também que as universidades contribuam para a solução do gargalo da pós-graduação, hoje insuficiente para atender à demanda por mestrados, assim como à correção da defasagem de currículos e carreiras. Hong Kong importa cursos de Engenharia da Inglaterra através de convênios interuniversitários; há universidades americanas com *campus* na Inglaterra e em Israel, e há crescente necessidade de os países encontrarem meios de validar diplomas uns dos outros, como já ocorre entre os EUA e Canadá, de modo que se possa tirar partido da mobilidade espacial de profissionais.

Definitivamente, temos hoje um SES extremamente acanhado e isso se deve em grande parte à sua insulação da sociedade e da economia. Este isolamento é alimentado, de um lado, pela regulação exclusivamente externa a que o setor está submetido e, de outro lado, pela sua baixíssima transparência – em grande medida, um outro subproduto desse modelo de regulação.

A demanda por ensino superior no Brasil se move ainda no escuro, por razões que vão desde a desorganização interna das IES até às deficiências da comunicação social dos órgãos governamentais e não-governamentais, sem falar dos problemas da cobertura feita pela mídia. A consequência desta insuficiência de informação é que a demanda tem sido muito pouco exigente para os padrões contemporâneos.³ As informações de domínio público limitam-se às veiculadas em anúncios pagos, aos conceitos do Provão – que no ano 2000 cobrirá 18 cursos – e

aos levantamentos louváveis, mas precários, do Guia do Estudante e da revista *Playboy* e similares. A partir do momento em que as escolhas dos usuários (alunos, empregadores, clientes de pesquisas e de outros serviços) puderem ser feitas com base em informações de boa qualidade sobre os diferenciais que cada curso e/ou instituição oferece, o SES, como um todo, ganhará sintonia com a sociedade/economia e alcançará níveis inéditos de eficiência, com a redução das perdas por evasão e transferências. Não só elevará sua relevância social, como se beneficiará da revelação do que já vem sendo alcançado no País; o que constituirá um incentivo à melhoria e aos realinhamentos das IES. Se a oferta de informação incluir comparações internacionais e o método de avaliação institucional valorizar redes de relações com outras instituições de reputação no exterior, o nosso SES contará com incentivos adicionais para se alinhar a padrões internacionais de qualidade.

Para chegarmos lá, precisamos de um ambiente regulatório estimulante e facilitador de mudanças sem traumas. A Holanda e o Conselho dos Reitores da Europa (CRE) *não vinculam* diretamente os resultados das “auditorias” ou “avaliações institucionais” a critérios de financiamento ou *rankings* de instituições. Nos EUA, as agências regionais tratam os resultados dos processos de *comprehensive accreditation* como confidenciais, e os *rankings* que existem são produzidos de forma independente do credenciamento realizado pelas agências regionais. Isso porque a principal consequência que se pretende é a promoção da qualidade e não a condenação e o fechamento de instituições, que sempre representam um investimento social e um recurso nacional. Durante décadas, o sistema inglês controlou a qualidade do ensino, não com a ameaça de fechamento de IES, mas centralizando a competência de diplomação no CNAAC e em algumas universidades. A grande maioria das IES não tinha competência para diplomar seus alunos. Os concluintes se diplomavam mediante aprovação em exames do CNAAC, da London University e outras poucas instituições autorizadas. O objetivo principal do credenciamento institucional nem é tanto o selo de qualidade que ela confere, mas sim: 1) a definição das melhorias

³ Há mais informações acessíveis (na Internet inclusive) do que o público geral tem conhecimento. De todo modo, são segmentadas, parciais (mesmo as três mencionadas no texto) e em formato pouco útil ao público leigo.

necessárias ou desejáveis que a IES deve buscar, e 2) dos parâmetros e cronograma de monitoramento, pelos parceiros de sua implementação. Toda e qualquer IES pode melhorar, e o resultado mais importante do processo de credenciamento é esse: o de rever periodicamente a saúde das instituições e levá-las a negociar, com parceiros externos, o que precisa de correção, o que merece ser melhorado e em que prazos.

Esta orientação de promoção da qualidade fica explícita no debate entre as agências de credenciamento norte-americanas e os seus críticos. Critica-se, como um esquema de ação entre amigos, o sistema norte-americano de credenciamento, por agências regionais mantidas pelas IES credenciadas. Charles Cook, diretor da New England Association of School and Colleges, que credencia as IES daquela região, responde à crítica lembrando que

... problemas institucionais graves não acontecem da noite para o dia. Através de contato regular e cuidadoso com as IES associadas, a agência é capaz não só de identificar, mas também de lidar efetivamente com os problemas que surjam, antes que eles coloquem em questão a capacidade da IES de atender aos critérios de credenciamento institucional. No entanto, a abordagem que adotamos é tal que nenhuma instituição sai de um processo de credenciamento institucional com “atestado de saúde incondicional”. Toda e qualquer instituição pode melhorar. Portanto, grande parte do trabalho de monitoramento enfatiza e resulta em melhoria institucional. Uma consequência direta deste relacionamento permanente é que as agências regionais dificilmente enfrentam situações nas quais se coloque a necessidade de descredenciar uma IES associada. Frequentemente, a simples ameaça expressa na preocupação da agência gera, por si só, esforços institucionais de resposta (...) Com efeito, o fato de quase nenhuma IES ter sido descredenciada deve ser tomado como evidência de que as agências regionais cumprem muito bem o seu papel.⁴

O sistema de credenciamento deve ser desenhado para promover mudança sem traumas e para aumentar drasticamente a transparência das instituições, de modo que: 1) as IES se vejam, elas próprias, em relação às demais e se sintam instigadas a acompanhar os melhores padrões ofertados no SES; 2) os usuários possam fazer escolhas bem informadas e 3) o SES, como um todo, amplie suas interfaces com a sociedade e tenha, como vetor, a concorrência com base em qualidade, no sentido relativista ou plural acima definido. Assim como as pessoas podem, hoje, desfrutar da crescente variedade de restaurantes excelentes, com escolhas culinárias, cardápios, tamanho, preço e ambientações os mais variados, pode-se pensar numa crescente variedade de cursos e IES excelentes, embora diferentes.

Devemos, contudo, refletir sobre as recomendações de um especialista com quinze anos de atuação internacional como consultor em sistemas de avaliação. Kells (1998), em seu último trabalho, faz um *mea culpa* em um balanço de sua atuação. Insiste que a abordagem relativista importada dos EUA é uma alternativa válida apenas para países com SES consolidados, relativamente homogêneos no cumprimento de um padrão mínimo de qualidade. Países com sistemas recentes, com amplo setor privado e qualidade muito desigual, requerem providências anteriores e concomitantes à adoção generalizada da avaliação “relativista”, como a norte-americana. Segundo ele, é preciso, primeiro, proteger o público e demarcar o que merece pertencer ao sistema de ensino superior e o que não merece. Chama de “*licensing*” (licenciamento) um mecanismo exercido em caráter periódico pelo governo, abrangendo todas as instituições de ensino superior, que verifica se elas satisfazem a um conjunto de padrões mínimos de qualidade. No entanto, Kells (1998) também nota que somente mecanismos mais sutis e dissociados de punições são capazes de promover o desenvolvimento e a qualidade das instituições. Em suma, países com SES muito heterogêneos e/ou recentes

⁴ ... acute institutional problems do not occur overnight. Through careful and ongoing reviews, concerns are typically identified and effectively dealt with, before they place in question the institution's ability to comply with accreditation criteria. However, the approach to institutional evaluation is one which results in no institution getting a completely “clean bill of health”. Every institution can improve. Thus much of the monitoring activity is focused on and produces institutional improvement. A primary result of this monitoring is that the regionals (as agências regionais) do not often find themselves confronted with the need to terminate accreditation... More often than not, the mere threat of its loss results in institutional efforts responsive to regional's concern. (...) Indeed, the fact that few regionally accredited institutions lose their accreditation may be taken as evidence that these agencies are doing their job extremely well. (N.E.: As traduções do inglês foram realizadas pela autora. Mantivemos, em nota de rodapé, as citações no original, de modo a permitir o cotejo das versões).

precisam de ambos os mecanismos: o objetivo e governamental, que protege o interesse público, e o qualitativo e não-governamental, que alavanca as instituições.

Onde os tipos de instituições que compõem o SES variam de universidades de pesquisa até instituições de fundo de quintal, a primeira preocupação deve ser com a proteção do público. Sistemas com essas características exigem uma estratégia de regulamentação em duas etapas. O primeiro passo é seletivo e envolve algum tipo de autorização de funcionamento mediante o cumprimento de um patamar mínimo de padrões, abaixo do qual não se tem o direito de existir, nem de usar o termo universidade ou instituição de ensino superior, nem de oferecer certos cursos, emitir diplomas e conferir grau. Esta é uma função geralmente desempenhada pelo governo, apoiada em lei e denominada de *licenciamento*. Esse crivo, imposto periodicamente a todas as instituições, complementa e cria as condições para o funcionamento da segunda etapa: a da *acreditação*. A acreditação ou credenciamento é um processo de regulação relativamente fraco, em comparação com o licenciamento, mas é também muito mais sutil se estiver livre da função de crivo e de proteção básica ao público. Ele pode ser o mecanismo que encoraja e apóia esforços de melhoria genuína da qualidade.⁵

A recomendação merece cuidado. De um lado, o SES brasileiro conta com mecanismos associados a sanções e administrados pelo governo: os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de IES pela Secretaria de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação (SESu/CNE), o Provão, as avaliações periódicas das condições de oferta dos cursos, a ameaça de descredenciamento. Mesmo assim, o nosso SES ainda apresenta enormes desigualdades e está longe de constituir um “sistema” consolidado, operando acima de um padrão mínimo de qualidade. Ao contrário, encontra-se em meio a uma nova onda de expansão com repercussões inevitáveis sobre a qualidade, já incerta, e precisará da coexistência dos dois tipos de mecanismos de avaliação: o de

regulação governamental (tipo licensing), que visa proteger o público, exigindo requisitos mínimos e administrando sanções, e o de *avaliação relativista (accreditation)*, que promove a qualidade e o desenvolvimento das instituições e, para isso, precisa estar dissociado de punições e ter como foco as peculiaridades de cada IES. O bom resultado requer a convivência desses dois mecanismos e de outros, voltados para a promoção da qualidade dos cursos, da extensão, dos serviços aos estudantes, entre outros.

REQUISITOS QUE TORNAM O CREDENCIAMENTO UMA ALAVANCA DA QUALIDADE E DO INTERESSE GERAL

Há cinco qualidades que, se contempladas pelo sistema que formos adotar, deverão tornar o credenciamento um elemento de criação do círculo virtuoso de promoção da qualidade das instituições e do SES, em bases sustentáveis. São elas: 1) a articulação do credenciamento a uma multiplicidade de mecanismos de avaliação e certificação; 2) a maleabilidade dos instrumentos para sua melhoria contínua; 3) o relativismo do credenciamento institucional para maximizar competências e a latitude do SES; 4) o caráter voluntário e interativo do processo, sua orientação para a oferta de assessoria, colaboração e discricção; e 5) parcimônia, relevância e espírito prático dos critérios utilizados.

I – Credenciamento institucional é apenas um mecanismo de avaliação e promoção de qualidade em bases permanentes. Não existe mecanismo de avaliação capaz de aferir com precisão as várias dimensões do ensino superior. *Cada mecanismo de avaliação privilegia alguma coisa e desprivilegia outras*. Por exemplo, o critério de produtividade científica tem favorecido a quantidade (alcançada via produção de artigos) e prejudicado a necessidade de livros-texto, resenhas e trabalhos de maior fôlego. O critério de taxa de titulação dos alunos (como nota o último *ranking* da *US News & World Report* das IES norte-americanas) pode favorecer as IES mais fáceis,

⁵ The need for basic protection of the public in systems in which the types of institutions range from research universities to taxi-cab or garage institutions is a primary consideration. Indeed, such a set of conditions requires a regulation approach with two steps. The first is some kind of culling step – an approval against a basic set of standards, of the institutions right to exist, to use the term university, to offer certain programs and degree levels – usually run by government and backed by lawyers and often called licensing. This step, periodically and cyclically run, ideally, for all institutions, is followed by and, indeed, permits the normal operation of the second, accreditation, step. Accreditation is a relatively weak regulation process compared to licensing, but it is also much more subtle and, if relieved of the basic culling and protection responsibilities, can be the mechanism which encourages and supports truly improvement-oriented efforts.

em detrimento das mais exigentes. Critérios de relevância social prejudicam as IES mais novas, que não tiveram tempo ainda de consolidar redes de relações com resultados para sua clientela. Mas os critérios de “atualidade dos currículos” ou de “titulação dos docentes” podem favorecer os cursos e instituições mais novos, que puderam montar seus quadros docentes com recém-titulados, em dia, com os últimos desenvolvimentos em suas disciplinas e áreas de formação. O critério de porcentual de docentes em tempo integral vai aferir qualidade de ensino se os docentes em tempo integral forem os melhores preparados e não os que são mais baratos para as IES.

Na verdade, essa cláusula de articulação com outros mecanismos é mais do que uma condição necessária para se compensar vieses e corrigir distorções causadas por mecanismos isolados. A coexistência de vários instrumentos e processos de aferição permite que uns se apoiem nos outros – o credenciamento institucional, por exemplo, pode se valer das avaliações e *rankings* de cursos (graduação e pós-graduação) e de informações sobre os egressos da IES. É só o conjunto desses mecanismos que garante real transparência a um SES diferenciado e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de controle da qualidade, dentro das IES. É também evidente que não só a qualidade de cada mecanismo, como o uso que se faz deles são condições essenciais para que o sistema de avaliação promova a qualidade, como está argumentado nos itens II e IV.

Observemos, por agora, as vantagens e desvantagens do Provão e das Comissões de Especialistas do Ministério da Educação (MEC), que são atualmente os dois mecanismos principais de avaliação em uso em nosso SES.

O Provão verifica o domínio, pelos formandos, do currículo mínimo de alguns cursos profissionais. Essa informação é importantíssima para a sociedade, especialmente, porque no Brasil o diploma já habilita o seu portador ao exercício profissional e também porque não há outras fontes de informação direta sobre a qualidade dos cursos de graduação. A consequência é que a informação produzida pelo Provão já redireciona a distribuição dos candidatos ao vestibular em favor dos cursos melhor colocados e tem tido impacto ainda não estudado sobre a administração dos cursos.

No entanto, o Provão não serve como critério para avaliação das instituições (mas acaba sendo assimilado a elas) e é insuficiente para avaliar e promover a qualidade dos cursos (porque é insensível ao que foge ao currículo padrão; como a oferta de formação pré-profissional dos cursos que contam com empresas juniores e sistemas de estágio supervisionado, trabalhos de conclusão de curso avaliados por banca de professores e profissionais, cursos que mantenham intercâmbios com outros cursos no País ou exterior, etc.). Além de não premiar excelência (ao medir apenas competência mínima necessária ao profissional para atuar no Brasil contemporâneo), ele não mede o valor agregado pelo curso ao aluno que recebe, prejudicando, sistematicamente, os cursos que recebem os piores alunos e conseguem formá-los, e favorecendo sistematicamente os que recebem os melhores alunos e os formam sem muito esforço. Mais ainda, o Provão incentiva estratégias de adestramento dos alunos para a prova (que em um primeiro momento pode constituir avanço, mas que ao longo do tempo não é desejável) e confere um poder aos estudantes que tem sido usado, em alguns casos, para fins que não são o de demonstrar o que efetivamente aprenderam: atritos em torno de mensalidades, protestos de natureza político-ideológica e até partidária contra o governo federal, ressentimentos de toda ordem têm interferido no uso que fazem desta oportunidade.

Alguns desses vieses são intrínsecos ao uso de “exames” como instrumento de avaliação e não os invalidam. No entanto, exigem a presença de outros mecanismos que iluminem as dimensões dos cursos e instituições que não são capturadas pelo exame, e que também forneçam outros incentivos que contrabalancem, por exemplo, os incentivos de se ater ao currículo coberto pela prova e o de adestrar alunos para essa aferição. É fundamental que o governo assegure, pelo menos, que o currículo mínimo tenha sido efetivamente ensinado, mas queremos cursos que ofereçam muito mais do que a competência mínima, e o Provão não incentiva a diferenciação e o máximo proveito por parte dos cursos dos *mixes* de competências, que cada corpo docente possui.

É mais do que razoável atribuir aos formandos a responsabilidade de mostrar o que aprenderam, assim como é de todo aceitável esperar que os ex-alunos tenham interesse na boa

reputação das IES onde se formaram. Se isso não ocorre, temos um problema sério a resolver: as IES não possuem políticas institucionais adequadas para lidar com seus alunos.⁶ Instituições de ensino superior não são praças públicas e precisam ter políticas institucionais para lidar tanto com o aspecto financeiro, como com o da liberdade de expressão e de debate, sem ficarem reféns de partidos políticos e sem reduzirem seus alunos aos saldos bancários que possuem. Ensino superior é um bem que só é adquirido após anos de investimento, e exige um compromisso de mão dupla entre a escola e o aluno. Boas instituições constituem comunidades com *esprit de corps*, coesas na valorização do que são.

Na ausência de um sistema de avaliação institucional, a informação produzida pelo Provão acaba sendo equivocadamente transferida de seu referente (o curso) para as instituições. Além de hipervalorizadas, as notas do Provão têm sido atribuídas às IES, quando se sabe que boas IES podem ter cursos fracos e que IES fracas podem ter um ou outro curso oferecendo boa formação. Injustiças graves têm sido cometidas pelo mau uso dos resultados do Provão; o que, por sua vez, decorre da falta de boas informações sobre as IES.

A lição é que não se trata de acabar com o Provão; pelo menos enquanto houver suspeitas de que competências mínimas não estejam asseguradas, ou enquanto não desenvolvermos substitutos melhores (como, por exemplo, processos mais abrangentes de credenciamento de cursos e exames de habilitação para o exercício das profissões). A questão é que o Provão precisa ser cotejado com outros mecanismos de avaliação, que corrijam ou compensem os vieses e limitações que possui. Não é por acaso, que o MEC já se vale de outro mecanismo, o envio de Comissões de Especialistas para não só avaliar os problemas dos cursos malsucedidos, mas também para autorizar e reconhecer cursos.

A visita de pares é um mecanismo universal de validação externa da qualidade e também, da maior eficácia para assessorar cursos e instituições. No entanto, não produz esse

último resultado automaticamente. No Brasil, as Comissões viajam sem ter as informações necessárias para preparar a visita.⁷ Além disso, não seguem um padrão de comportamento e, em geral, tampouco adotam uma atitude de colaboração e assessoria.⁸ Exigem condições para trabalhar em sigilo, trancadas em salas, e percebem suas missões como a de consultores do MEC e não da IES em avaliação. Terminam suas visitas sem adiantar nada do que pensam para as IES visitadas, e seus pareceres prejudicam tudo aquilo – cursos de graduação, programas de pós-graduação e instituições – que fuja à sua cultura de universidade brasileira de pesquisa. Não têm latitude de conhecimento para perceber e valorizar diferentes vocações e nem a atitude construtiva de prestar assessoria, explicar suas perspectivas, enfrentar essa discussão. O resultado é que alimentam o medo de avaliações e, por conseguinte, estratégias defensivas que não interessam a ninguém. Aumentam, por fim, o fosso entre a universidade (que encarna o mito do “modelo ideal”) e o restante, que constitui 85% das IES do País. Produzem mais estragos do que consertos, inclusive, porque não seguem nem mesmo a política do MEC e a legislação: freqüentemente, fazem exigências que extrapolam as previstas em lei.

Os SES saudáveis são nutridos e dinamizados pela convivência de múltiplos selos de qualidade e mecanismos de avaliação conjugados à oferta de assessoria. Eles vão da avaliação institucional à avaliação dos indivíduos (professores, pesquisadores, formandos, etc.), passando pelo credenciamento de cursos e outros programas de ensino, e por uma enorme variedade de catálogos (não só de instituições, mas dos cursos e unidades ou programas institucionais, etc.), cadastros e *rankings* de instituições e programas de ensino, etc. segundo os mais variados critérios. Quanto maior o número de *mecanismos de avaliação* convivendo e difundindo informações, maior o número de oportunidades que alunos e ex-alunos, cursos e IES possuem para demonstrarem do que são capazes; quanto maior a transparência do SES tanto melhor é o efeito das escolhas feitas pelos usuários do SES.

⁶ Precisam melhorar a transparência e as regras de definição das mensalidades e de ajuda financeira, e precisam saber se defender e colocar limites à militância política, que pode perfeitamente ter seu espaço, sem prejuízo das funções principais das IES, entre elas, a de aferir a qualidade do ensino.

⁷ A documentação sobre o curso vinha sendo remetida para a IES e não para as Comissões.

⁸ Os sistemas de credenciamento chileno e holandês, por exemplo, contam com manuais de instrução para as comissões de visita.

No Brasil, convivemos com *rankings* de programas de pós-graduação – pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – e dos cursos de graduação avaliados pelo Provão, de pesquisadores ranqueados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de alunos ingressantes na graduação – notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no vestibular, no histórico escolar de escolas secundárias e de cursinhos pré-vestibulares (pelo percentual de egressos aprovados no vestibular), e em alguns programas de mestrado – exames da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (Anpad) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia (Anpec), etc. Temos, também, iniciativas de controle de qualidade das competências individuais por parte de algumas entidades profissionais – Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e várias na Medicina –, que devem ser reconhecidas para que se sintam responsabilizadas pelo aprimoramento de controle que fazem. Nos últimos anos, passamos a contar também com catálogos das IES e com o Enem, o qual pode melhorar o interesse e o desempenho dos alunos no 2º grau e, portanto, o preparo dos que chegam ao ensino superior. O elenco de instrumentos aumentou e se diferenciou bastante. Mas, até agora, parece ter inspirado mais medo e resistência do que transparência e difusão de uma cultura de avaliação. Faltam-nos outros mecanismos e, principalmente, a capacidade de integrar e divulgar as informações que já são produzidas; de acompanhar efetivamente os resultados da nova dinâmica para aperfeiçoar e usar, construtivamente, os mecanismos de que já dispomos (itens II e IV).

Uma fragilidade séria do ensino superior brasileiro hoje, e que explica em grande parte as resistências das IES, assim como a subutilização das informações e dos mecanismos de avaliação de que já dispomos, é a excessiva concentração da gestão do SES no MEC. Há problemas de sobrecarga do aparato governamental e de atrofia e inibição da responsabilidade dos demais atores. Não só o SES voltou a crescer, como também o próprio desenvolvimento e diversificação da avaliação sobrecarregaram a capacidade de o governo gerenciar sozinho todas as ações. O que dizer, então, da capacidade de processá-las, avaliá-las e absorvê-las,

integrando-as à gestão, e de consolidar e disseminar as informações produzidas?

Desde a década de 80, os SES melhor posicionados no mundo evoluíram para a gestão compartilhada do ensino superior. A expansão, diferenciação e relevância econômica e social do ensino superior (que tende a se universalizar para toda a população adulta) tornaram impossível e temerária a centralização praticada, até então, pelo *Welfare State* (com exceção dos EUA). As reformas do ensino superior tiveram a mesma direção: a de descentralizar, conferindo autonomia financeira e gerencial às instituições e implantando, concomitantemente, sistemas de avaliação de desempenho, com base no qual se passou a definir o financiamento público. O resultado foi o enorme crescimento e diversificação dos SES e também o adensamento da, digamos, “sociedade civil” do ensino superior. A descentralização socializou as responsabilidades e capacitou os atores a pensar, a entender e a participar da gestão do sistema, especialmente, porque o dinamismo gerado pela autonomia aumentou a imprevisibilidade e/ou a dificuldade de se antecipar resultados e conseqüências das mudanças em andamento.

O consenso na literatura especializada é que não há uma solução técnica, um ponto de chegada para essa dinâmica. Não se sabe o que será o ensino pós-secundário na próxima década. Talvez as universidades se transformem em cemitérios de prédios ou voltem a ser um bem de luxo exclusivo da elite se, por exemplo, a educação a distância ou a qualificação especializada recorrente se mostrar satisfatória e suficiente para educar e qualificar as populações. A autonomia e o incrível dinamismo e diferenciação dela resultantes levaram ao adensamento da rede de instituições intermediárias (*buffer institutions, boards, councils*), isto é, de entidades não-governamentais ou de composição híbrida (governo e comunidade) e ao aumento de suas responsabilidades de monitoramento, análise e co-gestão. Basta fazer um levantamento dos títulos de periódicos especializados que surgiram desde 1985, ou visitar os *sites* oficiais do ensino superior inglês, americano ou de qualquer país europeu na Internet. Os governos não podem prescindir da colaboração e interlocução com a comunidade do ensino superior. Dividem as responsabilidades em um número crescente de instâncias, em

geral, através da criação de *boards*, conselhos ou colegiados para cada novo órgão/agência ou área de interesse. Esta parece ser hoje a única engenharia política capaz de promover dinamismo e administrar as mudanças em bases sustentáveis, sem descontinuidades.

II – Não só precisamos de uma variedade de mecanismos de avaliação, como precisamos que todos sejam dinâmicos, passíveis de refinamento, correção ou, mesmo, de substituição por outros. Temos muito que aprender nessa área e, inclusive, muito que aprender sobre o nosso SES. A experiência internacional não poderia ser mais eloqüente neste ponto. É impressionante o volume de literatura produzido sobre avaliação do ensino superior (“*quality assessment*”, “*academic audits*”, “*evaluation*”, “*accreditation*”, “*performance indicators*”, etc.) nos anos 90⁹ e a velocidade e alcance da evolução dos indicadores, critérios e mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior nos demais países. O *ranking* da *US News & World Report* vem refinando, todos os anos, os indicadores que utiliza e, parte dessas

mudanças se deve às mudanças feitas pelas fontes de informação que utiliza (National Science Foundation, Carnegie Foundation, Dept. of Education, etc.). Até o sistema centenário, o mais imitado em todo mundo, que é o sistema de *comprehensive accreditation* (credenciamento institucional) norte-americano, entrou em processo de mudança nesta década: já não renova integralmente o credenciamento, como vimos acima, porque entende, hoje, que toda e qualquer IES tem algo a melhorar e merece contar com o incentivo do acompanhamento de pares na monitoria das melhorias identificadas como necessárias ou desejáveis (Cook, 1995?).

Precisamos de mecanismos e processos de avaliação que possam ser ajustáveis às nossas descobertas e às mudanças que vamos acionar. Não devemos perder tempo definindo leis e modelos de credenciamento institucional, antes que saibamos exatamente, e com sólido conhecimento de causa, o que queremos e podemos alcançar. Não sabemos, por exemplo, qual deve ser a composição das comissões de pares

Standards para Accreditation

- Standard* 1. Missão e objetivos
- Standard* 2. Planejamento e avaliação
- Standard* 3. Organização e governo
- Standard* 4. Programas e instrução
- Standard* 5. Professores
- Standard* 6. Serviços aos estudantes
- Standard* 7. Biblioteca e recursos de informação
- Standard* 8. Recursos financeiros
- Standard* 9. Recursos físicos/instalações
- Standard* 10. Transparência (*public disclosure*)
- Standard* 11. Integridade

Fonte: New England Association of Schools and Colleges, 1992.

⁹ Além do tradicional *Higher Education*, surgiram *Quality Assurance in Education*, *Higher Education Management*, *Tertiary Education and Management*, *Higher Education Policy*, *West European Higher Education* (Utrecht) e as publicações do CRE, do Center for Higher Education Management (Cheps), da Universidade de Twente; *Council for Studies of Higher Education*, as séries: *Studies of Higher Education and Research* (Estocolmo); *Program for Research on Higher Education* – NBUC (Rosenon, Sweden); *Forum of the European Association for Institutional Research* – EAIR (Zurique); *Oxford Review of Education*, *Pew Higher Education Roundtable*, *Policy Perspectives*, etc.

que participarão do processo de credenciamento e tampouco, a composição do Conselho Deliberativo, caso decidamos acreditar ou pré-acreditar instituições. Devem contar com dirigentes e ex-dirigentes de IES similares? Também com especialistas em gestão de organizações complexas? Com representantes da comunidade sob o raio de alcance das IES? Do governo e do interesse público, como nos EUA, onde se convidam parlamentares? Do mercado de trabalho? Do setor empresarial? Teremos que experimentar e aprender com o processo.

Nosso ponto de partida é a experiência já acumulada em avaliação e isso significa considerar os Programas de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiubs) e extrair deles o que deu certo. O roteiro do novo Paiub, expresso na Portaria MEC nº 302, de abril de 1998, é composto de 93 variáveis e precisa ser decantado em um conjunto menor de critérios. Há inúmeras outras decisões a serem tomadas. Por exemplo, devemos já iniciar processos de avaliação que abranjam as funções acadêmicas e as administrativas? Onde está o pulso de nossas IES? Nas coordenações de curso? Nos cargos de administração acadêmica? Na administração central? Nas mantenedoras? Devemos

montar um sistema nacional e geral para todas as IES? Devemos segmentá-lo por tipo, por porte das IES, ou segundo o critério regional?

Nos EUA, o processo engloba as IES como um todo, mas na adaptação feita pela Holanda e nos países que seguiram seu modelo, a avaliação vem se desenvolvendo em etapas e só agora será, pela primeira vez, tentada a inclusão dos aspectos gerenciais. O sistema começou pelos/as cursos/disciplinas com auto-avaliação e avaliação externa por especialistas nas áreas do conhecimento. Só nesse âmbito levou-se cerca de cinco anos para consolidar um procedimento. O que a experiência internacional deixa claro é que não é cumprindo uma lista de itens que se consegue avaliar IES. Dados objetivos e indicadores são parte do processo, mas o processo é de natureza conceitual e qualitativa, como se pode verificar abaixo, na relação dos *standards* usados pela Agência de *accreditation* da região de New England, uma das mais antigas dos EUA.

Esses *standards* compõem o roteiro do auto-estudo, primeiro passo de um processo de *comprehensive accreditation*. Cada item merece explicação conceitual e detalhamento em prosa.

Integridade

1. A IES demonstra compromisso, dá o exemplo e advoga padrões éticos em sua administração e nas relações que mantém com seus estudantes, professores, funcionários, agências externas e com o público em geral?
2. As relações da IES com suas comunidades internas e externas se caracteriza por confiabilidade, clareza e justiça – (*truthfulness, clarity and fairness*). Ela tem recursos para garantir honestidade acadêmica, direito à privacidade e justiça com relação aos seus alunos, professores e funcionários? As políticas e procedimentos acadêmicos são aplicados equitativamente a todos?
3. A IES está comprometida com a liberdade de busca e disseminação do conhecimento? Ela garante aos professores e estudantes a liberdade de ensino e de estudo, de questionamento e acesso a dados?
4. A IES cumpre a lei e determinações das autoridades legais – na emissão de diplomas, etc.?
5. A IES adere a políticas não-discriminatórias no recrutamento de funcionários e professores, nas admissões de estudantes, na avaliação e promoção? O clima interno apóia a livre manifestação e convívio das diferenças?
6. A IES possui regras claras para lidar com conflitos e desvios de procedimento de estudantes, professores e funcionários?
7. A IES relaciona-se com integridade e honestidade com as outras entidades de sua comunidade de pares?
8. A IES avalia periodicamente a eficácia de suas políticas e procedimentos éticos? Ela demonstra que esses mecanismos existem e são suficientes para a implementação efetiva de seus princípios?

Fonte: New England Association of Schools and Colleges, 1992.

A brochura tem 31 páginas e tamanho de um livro de bolso. Para ilustrar um pouco mais a natureza do que se busca nesses processos, vejamos o que significa o *Standard 11: Integridade*.

Esses exemplos ilustram a natureza conceitual, qualitativa e relativista do procedimento usado há quase um século pelo SES mais desenvolvido (que apresenta a maior cobertura, capacidade de absorção de estrangeiros, etc.) e diferenciado do mundo. É um procedimento que fornece o “foco”, o que é relevante avaliar e deixa em aberto o modo como a IES demonstra à agência e à comissão de especialistas que cumpre tais *standards*. Aliás, a própria maneira como uma IES fala de si mesma é um indicador valioso de sua capacidade de se perceber e se apresentar.

III – Precisamos de *critérios relativistas de qualidade* que usem, com certeza, indicadores objetivos – pois são inevitáveis para estabelecer evidência e também porque não há outro meio de se assegurar diálogo e comparabilidade, mas que acima de tudo valorizem instituições em foco com elas mesmas e seus usuários e, mais que isso, que valorizem os diferentes modos como as IES equacionam o controle interno de qualidade. Como Charles Cook comenta do alto de sua experiência na direção da New England Association of Schools and Colleges:

Independentemente do modo como se organizem, os mecanismos de avaliação auto-regulados devem oferecer assistência e incentivar a melhoria, a eficácia e a excelência das instituições e cursos. *Mas essas qualidades têm que emergir de dentro da instituição, porque não podem ser impostas de fora para dentro. A avaliação externa é um componente necessário (para validação) a qualquer processo de controle da qualidade, mas sem o componente interno de busca da melhoria, a avaliação externa é capaz de trazer muitos danos* (grifos da autora).¹⁰

A regra de decisão do credenciamento institucional deve ser a de verificar se a IES: 1) é capaz de explicitar sua missão, 2) é condizente

com padrões desejáveis de ensino superior; 3) está congruente com suas capacidades internas e com seu ambiente externo e 4) demonstra possuir os recursos (para) e plena capacidade de cumpri-la em bases sustentáveis.¹¹ Não queremos IES sem espinha, escondidas por trás de fachadas, à mercê do mercado, ou meramente reativas ao governo, nem IES autocentradas, “soberanas”, que não tomam conhecimento do perfil de seus usuários atuais e potenciais, dos papéis que poderiam cumprir para a comunidade que atinge, e dos resultados que seus “similares” ou concorrentes estão sendo capazes de oferecer e alcançar.

Vale insistir, um SES de qualidade para o País é um SES diversificado, com IES em foco com elas mesmas e seus usuários diretos e indiretos; IES competentes no que fazem, antenadas ao que está acontecendo em sua área de atuação, capazes de manter redes de relações e sintonia com o seu ambiente externo. Não é só a variedade de missões institucionais que constitui uma situação desejável; a liberdade e variedade dos sistemas internos de gestão de qualidade também a constituem. Há inúmeros modos de se alcançar objetivos relevantes e desejáveis. Não interessa impor um mesmo sistema de controle interno de qualidade a todas as IES. Elas precisam de liberdade para encontrar os seus meios de exercer autocrítica e controle de qualidade os quais mudam ao longo do tempo. A valorização dessa diversidade traz, como contrapartida, a possibilidade de experimentação, que constitui um outro “bem” a ser encorajado.

Como estamos aqui propondo mudança radical de cultura, podemos e devemos administrar prazos de validade do credenciamento e cláusulas de monitoramento como recursos para compensar nossas aflições com as diferenças e para, efetivamente, usarmos o processo de credenciamento para assessorar e incentivar melhoria institucional. Se nos países onde já se faz avaliação institucional há códigos de conduta para credenciadores, credenciados e comitês

¹⁰ ... self-regulatory evaluative mechanisms can be designed in a variety of ways and, regardless of how organized, evaluative efforts should assist in and lead to the encouragement of improvement, effectiveness, and excellence of the institutions or programs. These things must initially come from within the institution, they cannot be imposed from the outside. External evaluation is a necessary component (for validation) of any quality control process, but without this internally generated improvement component, external evaluation is capable of much mischief.

¹¹ O sistema norte-americano pede que a IES explicita e fundamente a percepção que tem de si mesma e confronte-a com a percepção que o comitê de pares/especialistas desenvolve ao longo do processo de verificação do auto-estudo, na visita que faz à IES.

de pares, parece razoável que cuidemos desse aspecto também.

IV – Se quisermos construir um sistema de credenciamento que promova culturas institucionais de avaliação e compromisso com a qualidade, precisamos assegurar que o processo de avaliação tenha *qualidade e intensidade de interação suficientes para criar bases de confiança entre a IES e os avaliadores*. Fundamental é o envolvimento direto de quem entende o que é ensino superior de qualidade no processo de credenciamento institucional. Não são tecnocratas ou gerentes profissionais, como ocorreu em processos forçados de fora para dentro e de cima para baixo, no bojo da reforma do Estado, como na Inglaterra. O sistema matriz do credenciamento institucional se compõe de seis etapas:

1. A instituição se apresenta como candidata à agência de sua região e recebe o roteiro de dimensões/*standards* para elaborar o documento de auto-estudo;
2. A IES candidata constitui uma comissão interna responsável pela elaboração do auto-estudo e, posteriormente, por receber e acompanhar a Comissão de Pares que visitará a IES;
3. Ao receber e analisar o auto-estudo, a agência forma uma comissão de pares específica para a instituição em pauta. Essa comissão recebe o auto-estudo e visita a instituição, em geral, por não menos do que três e não mais do que cinco dias úteis. A visita começa e termina em reunião com os dirigentes da IES e inclui a análise de documentos, entrevistas com professores, funcionários, alunos e representantes da comunidade externa da IES e reuniões diárias de trabalho com a comissão interna;
4. Com base no documento de auto-avaliação e na visita, a Comissão de Pares elabora um parecer escrito, que é encaminhado à instituição-candidata e à agência;
5. A instituição pode se pronunciar por escrito sobre o parecer da Comissão, se lhe convier;

6. O Conselho Deliberativo da agência toma a decisão final, com base nos documentos de auto-estudo, no parecer da comissão de especialistas e na resposta da instituição a este parecer. Segue-se um período de monitoramento anual ou semestral das áreas ou atividades da instituição que foram alvo de recomendações e de acordo, entre os avaliadores, os dirigentes da IES e a agência de credenciamento.

A busca de credenciamento deve ser voluntária e ter como conseqüências a obtenção/reafirmção de sua reputação e os benefícios de uma assessoria especializada, a troca de experiências e difusão de informações de primeira mão para a comunidade do ensino superior.

Tanto os “pareceres veredictos” de pares que trabalham em sigilo, quanto o uso de equações, como as que usamos para emitir conceitos sobre corpo docente ou sobre cursos em processo de autorização ou reconhecimento (ou mesmo, os que são usados para *rankings*), não chegam a promover qualidade, porque pouco contribuem para capacitar as IES, servem de sinalização e não muito mais que isso. O mesmo se aplica às exigências de titulação e de tempo integral de um terço dos docentes: as IES as cumprem burocraticamente ou desenvolvem meios de evasão e, no máximo, os custos financeiros se elevam e a baixa qualidade continua intacta. A qualidade não resulta automaticamente da presença de um conjunto de ingredientes. Aliás, pode, em muitos casos, dispensar parte deles.

O credenciamento de instituições deve ser aproveitado como ocasião para a IES trocar experiências e compartilhar com “pares” e “especialistas” as suas forças e fraquezas, aspirações e ansiedades e usá-los como assessores ou consultores. Isso requer um ambiente seguro e o desenvolvimento de confiança de parte a parte. Temos que levar a sério nossa cultura e encontrar nosso jeito de promover e usufruir disso. Possivelmente, as comissões de visita e o credenciamento (ou pré-credenciamento) devem partir de entidades não-governamentais com notória competência técnica ou estar dissociadas de sanções imediatas. Teremos que caminhar gradualmente e ir elevando as exigências e conseqüências da avaliação, ao longo de sucessivas “rodadas” de avaliações institucionais.

O certo é que a própria vivência das pessoas que atuarem como membro de comitê de pares ou da comissão interna da IES candidata gera aprendizado e informações de primeira mão que ajudarão a criar laços e redes de relações/cooperação, promovendo maior conhecimento sobre o que se pratica no nosso ensino superior.

Na fase de implantação, alguns cuidados adicionais devem ser tomados. O CRE faz uma pré-visita para preparar a instituição e os avaliadores externos para o processo naquelas IES que estarão sendo avaliadas pela primeira vez. A agência regional de New England busca um segundo parecer externo, em casos de credenciamentos ou recredenciamentos que produzem dissenso entre pares ou entre esses e a IES. O sistema precisa oferecer flexibilidade para providências adicionais desse tipo.

Mais que isso, a assessoria e a colaboração só ganham mesmo força de resultado através dos monitoramentos específicos. Em uma semana (prazo máximo das visitas dos pares), pode-se rever e chegar a consenso sobre diagnósticos e sobre algumas terapêuticas, mas a ajuda efetiva se concretiza via monitoramento (um ponto fraco no sistema do CRE).

V – O último requisito necessário para que o sistema de credenciamento promova qualidade é a *parcimônia e o valor prático* dos critérios que adota. O processo deve buscar o “pulso” da instituição, indicadores que sejam próxis, o essencial e o funcional para a gestão do ensino superior e pesquisa de qualidade. As informações objetivas e qualitativas usadas na avaliação devem ser as mesmas necessárias aos próprios gestores da IES. Com isso, se ensina o que devem ter à mão quando ainda não souberem, ou se aprende com as IES competentes o que elas usam para alcançar seus bons resultados.

O processo não precisa ser exaustivo e validar curso a curso. A avaliação dos cursos é mais competente quando feita pela própria comunidade profissional/acadêmica na área da formação oferecida. O Brasil já conta com os mecanismos do Provão e dos vários tipos de Comissões de Especialistas da SESu. O objetivo do credenciamento institucional é avaliar o quanto a IES está em boa sintonia com suas capacidades internas e com o seu ambiente externo relevante. É avaliar três dimensões básicas: a

qualidade acadêmica de seus cursos e pesquisas; a eficiência e eficácia organizacional e a relevância social de sua atuação. A validação do auto-estudo pela comissão de avaliadores externos pode se valer de amostragem de cursos e de outras funções.

É um trabalho interativo de desvendar lógicas de sintonia da IES com seus recursos internos, com suas aspirações de futuro e com o seu ambiente externo (usuários, parceiros, concorrentes, etc.). Teremos não só que decantar muito o roteiro do novo Paiub, mas também traduzi-lo para uma nova ótica.

CONCLUSÃO

O conceito de credenciamento institucional apresentado é o desenvolvido e adotado pelas agências regionais norte-americanas e é o mais imitado no mundo, hoje. E por que isso? Em primeiro lugar, pelo seu relativismo: é um sistema transferível a outros contextos, adaptável. Em segundo lugar, pelos seus resultados e capacidade comprovada de promover qualidade via oferta de assessoramento sustentável. É um sistema voltado para a agregação de valor, com sinal positivo, que não prega sustos. E há de mencionar um outro ingrediente: as agências de credenciamento não se limitam a conduzir processos de credenciamento. Elas exercem um trabalho contínuo de monitoramento do SES, de sinalização de tendências e revisão dos *standards* e mantêm contatos regulares com todas as IES associadas, comunicando novas diretrizes ou ênfases que estão sendo incluídas nos processos de credenciamento, etc. As IES recebem informações e orientação de suas agências em bases permanentes.

Dada a distância cultural entre a comunidade que espontaneamente desenvolveu o sistema de *comprehensive accreditation* e a nossa, cabe discutir em quais condições temos que adotar uma solução dessa natureza. Como Kells (1998) pontifica, a montagem de sistemas de avaliação do ensino superior configura um movimento que já se alastrou por cerca de 40 a 50 países, começando pelos da sociedade ocidental. Os resultados são ainda malcompreendidos e nem sempre positivos e produtivos. Seu balanço não é otimista, mas está se referindo, não à avaliação institucional, especificamente, mas a sistemas globais, nacionais, de avaliação:

Há vinte anos (...) minha própria relação com essa matéria era fortemente promocional, de propagandear mesmo, vivendo como eu vivia em uma parte do mundo onde a cultura, a compreensão e o interesse em gestão e avaliação eram altos. Isso mudou (...) para um papel muito sobrecarregado pela responsabilidade de controlar prejuízos *a posteriori*, de realizar questionamentos preventivos e de ensinar conceitos fundamentais (...) e que se tornou muito cansativo e decepcionante. Em um país atrás do outro, as instituições parecem cair na mesma falsa “esperteza” e atitude de autopromoção nacional e institucional de esquemas de acreditação, de indicadores de gestão da qualidade e coisas afins, sem terem uma compreensão básica sobre como, em uma dada instituição, sistema ou nação, se constrói uma cultura e um sistema relevante de avaliação. A idéia parece ser a de buscar uma solução rápida e mágica, a de adotar algo que parece (raramente eles sabem) funcionar em outro lugar, país ou instituição (...). A febre se espalha (...). Nós precisamos de melhores bases para fundamentar as escolhas políticas de sistemas de avaliação.

Precisamos de pesquisas mais vigorosas sobre o impacto das características culturais nacionais sobre as diferentes abordagens, os fatores que parecem estar associados à longevidade dos sistemas, aos resultados não pretendidos, etc.¹²

A adoção de um sistema de credenciamento institucional de natureza interativa, relativista e voltado para o desenvolvimento das IES, não substitui nenhum dos mecanismos de que já dispomos no Sistema Nacional de Avaliação Superior. Seu lugar é o de mais um instrumento idealmente praticado por entidade(s) intermediária(s) (representativas da comunidade do ensino superior e do governo – com extensão para as áreas de ciência, tecnologia e trabalho) e que se desenvolve gradual e controladamente, com experiências piloto que também se prestam como laboratórios para formar competência e desenvolver o modo brasileiro de promover a qualidade das nossas IES. A citação de Kells, serve-nos especialmente pela mensagem do que está em jogo, é a criação de culturas de avaliação e de mecanismos que realmente alavancam a qualidade.

¹² Twenty years ago (...) my own relationship to this matter was heavily promotional, one of advocacy, living as I did in a part of the world where the culture and understanding of and interest in management and evaluation was high. This has changed (...) to a role heavily laden with responsibilities for ex post facto damage control, cautionary questioning and the teaching of fundamental concepts (...) has become exhausting a disappointing. Country after country, institutions nauseam seem to fall for the same hucksterism and national or institutional self-promotion about particular schemes of accreditation, indicators, quality management and the like, without a fundamental understanding about the way, in a given institution, system or nation, of building a culture and relevant system of evaluation. The idea seems often to be a searching for some relatively quick, magical solution; the adoption of something which seems (rarely they know) to work in another place, country or institution. (...) The illness is spreading (...) We need a better way to support the policy choices about national evaluation systems and more vigorous research about (...) the impact of national cultural characteristics on the possibility of using certain approaches; the factors which seem to relate to the longevity of the systems; unintended outcomes, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Alberto. Developments in Portugal. In: WESTERHEIJDEN, Don, BRENNAN, John, MAASSEN, Peter A. M. (Ed.). *Changing contexts of quality assessment : recent trends in west european higher education*. Utrecht, Netherlands : Lemma, 1994.
- . The U.S. accreditation system and the CRE's quality audits : a comparative study. *Quality Assurance in Education*, v. 6, n. 4, 1998.
- BALAN, Jorge. *Quality and quality assessment in higher education*. Cambridge : Harvard University, 1996. 30 p. Trabalho apresentado no simpósio Higher Education in Latin America: the challenges of the market and institutional reform.
- BENJAMIN, R. et al. *The redesign of governance in higher education*. California : Institute on Education and Training; Rand Corporation, 1995. 42 p.
- COOK, Charles M. *Internal and external evaluations : reflections on the American experience*. Noordwijk, 1988. Apresentado na International Conference on Quality Assessment in Higher Education, realizada em Noordwijk, Holanda, em maio de 1988.
- . *The role and value of accreditation*. [1994?]. Mimeogr.
- . *Regional accreditation and the termination of accreditation*. [1995?]. Mimeogr.
- KELLS, H. R. *Stepping back to examine national higher education evaluation systems : an analysis and some propositions for the research and policy void*. Kassel, 1998. Apresentado na XI Annual Consortium of Higher Education Researchers Conference, realizado em Kassel, Alemanha, em setembro de 1998.
- NASCIMENTO, Alberto F. Monteiro do. *Proposta de simplificação de procedimentos para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), por parte das Instituições Isoladas Privadas*. Elaborado para a Funadesp/Abmes. [S.l.], 1999.
- NEW ENGLAND ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES. *Code of good practice in accreditation*. Bedford, MA, 1969.
- . *Periodic review of accredited institutions*. Bedford, MA, 1982.
- . *Standards for accreditation*. Bedford, MA, 1992.
- RICHARDSON, J., LINDSEY, R. M. Editorial. *Journal of European public Policy*, v. 1, p. 1-7, 1994 apud WESTERHEIJDEN, Don, BRENNAN, John, MAASSEN, Peter A. M. (Ed.). *Changing contexts of quality assessment : recent trends in west european higher education*. Utrecht, Netherlands : Lemma, 1994.
- SILVA, Moisés, REICH, Ricardo, GALLEGOS, Gricelda. Effects of External Quality Evaluation in Chile : a preliminary study. *Quality in Higher Education*, Oxford, v. 3, n. 1, p. 27-35, 1997.
- US NEWS & WORLD REPORT. The 1998 ranking of colleges. Disponível na Internet. <www.usnews/edu/college/cosearch.htm>
- VROEIJENSTIJN, Ton I. Preparing for the second cycle : external quality assessment in Dutch Universities. In: WESTERHEIJDEN, Don, BRENNAN, John, MAASSEN, Peter A. M. (Ed.). *Changing contexts of quality assessment : recent trends in West European higher education*. Utrecht, Netherlands : Lemma, 1994.
- WESTERHEIJDEN, Don, BRENNAN, John, MAASSEN, Peter A. M. (Ed.). *Changing contexts of quality assessment : recent trends in west european higher education*. Utrecht, Netherlands : Lemma, 1994.

ANEXOS

Anexo I – Resumo do Sistema de *Comprehensive Accreditation* Norte-Americano

Sua história começa no início século XX em resposta à ofensiva dos governos estaduais de criar e interferir nas *land-granted universities*. As universidades particulares mais tradicionais tomaram a frente dentro do espírito de que “deste negócio quem entende somos nós” e criaram um selo de qualidade regional. São cinco agências regionais, cada qual credenciando todo o espectro de instituições de ensino pós-secundário de suas regiões. Em 1966, o Congresso aprovou a lei limitando o acesso de verbas federais às instituições credenciadas por este sistema. De outro lado, desenvolveu-se um sistema de credenciamento de cursos – chamado de *programatic* ou *specialized accreditation* – por iniciativa de ONGs de outro tipo, em geral associações nacionais das profissões.

Embora tanto as origens, quanto a definição dos sistemas de avaliação e sua execução ocorram no âmbito não-governamental, há algum tempo essas práticas passam pelo crivo de um sistema governamental de credenciamento das agências de credenciamento. O crivo é a Accreditation and Eligibility Determination Division (AAED), criada em 1952, por decisão do Congresso, para acabar com abusos praticados por novas escolas que surgiram sem qualidade, apenas para absorver os soldados patrocinados pela GI Bill de 1945 (que concedia *vouchers* para soldados cursarem o ensino superior).

O mandato da AAED era e continua sendo o de *gate keeper* – o de zelar para que verbas federais não fossem alocadas em instituições ou cursos sem qualidade. O modo de cumpri-lo foi através da definição de critérios de elegibilidade para receber recursos federais (que hoje são da ordem de US\$ 50 bilhões). Como já existiam sistemas não-governamentais consolidados de avaliação e acreditação de instituições e cursos, a AAED assumiu a função de credenciar ou não as entidades credenciadoras de instituições e programas de formação de todo tipo – de cursos regulares de graduação até de acupuntura.

Atualmente, os critérios de elegibilidade para instituições e programas acadêmicos terem acesso ao sistema de *financial aid*, que visam assegurar a integridade do programa ou instituição, são os seguintes:

- ser licenciado pela autoridade competente do governo estadual – esta cláusula visa proteger o consumidor, garantir validade oficial dos diplomas e certificados;
- ser credenciado (*accredited*) pela agência credenciadora correspondente e credenciada na AAED (regional ou programática) – esta cláusula visa assegurar a qualidade do serviço prestado pela instituição ou programa acadêmico;
- ter capacidade administrativa e financeira para arcar com as responsabilidades envolvidas nos contratos de *financial aid*;
- oferecer serviços de interesse da Federação (*serve federal purposes*).

A inclusão dessa última cláusula de “servir aos interesses da Federação”, por uma emenda de 1992, criou um mal-estar porque excluiu do universo das agências elegíveis algumas com alta reputação e longa tradição – só porque o tipo de formação que oferecem não foi classificado como de interesse para o conjunto da federação, como é o caso da American Association of Business Colleges. Mas esta exclusão não deve ferir o mérito e a reputação da agência, ela simplesmente significa um recorte. Atualmente, o universo de agências credenciadas pela AAED está em torno de 75 – as cinco regionais e uma variedade de agências credenciadoras de programas acadêmicos.

Embora não tenha jurisdição sobre os padrões que as agências de credenciamento definem para orientar seus sistemas de credenciamento, a AAED define os critérios que balizam a avaliação que faz dessas agências. Para manterem a credencial, as agências precisam rever periodicamente

todos os seus *standards* com a participação de todas as partes interessadas (*constituencies*). O credenciamento obtido na AAED não é permanente, e envolve um processo de avaliação similar ao que as agências regionais adotam para as IES filiadas. Envolve: 1) um auto-estudo que realize um exame aprofundado, que “leva de um a dois anos para ser preparado”, porque analisa e demonstra o quanto cada agência alcança seus objetivos – “é um documento enorme com um enorme volume de dados”; 2) a visita de uma equipe de alto nível (formada por reitores e educadores de renome, legisladores estaduais e outros representantes do interesse público) para verificar a fidedignidade e precisão (*accuracy*) do auto-estudo e formar sua própria opinião sobre o quanto a agência cumpre efetivamente sua missão e atende aos critérios da AAED. Essas comissões podem ter até 20 membros que mesclam competências administrativas com acadêmicas e com as de profissionais praticantes no mercado não-acadêmico. As visitas levam de dois a cinco dias, dependendo da complexidade do que está sendo avaliado.

A AAED publica a relação atualizada das entidades credenciadas, os critérios que adotam para credenciar e faz, ela mesma, a avaliação periódica e a supervisão permanente dessas agências, assim como a análise de novos candidatos ao credenciamento. Tem havido muito dinamismo e novidades nessa área, especialmente, nos programas de formação vocacional, devido ao surgimento de novas carreiras e de novas agências de credenciamento dos novos cursos, e devido a mudanças no modo de avaliar a qualidade – era mais quantitativo e objetivo no começo e está se tornando mais qualitativo agora. Verifica-se, inclusive, um aumento da internacionalização dos padrões de formação profissional. Está havendo uma revisão geral das escolas médicas no mundo todo. Também há novidades na relação com os órgãos estaduais de licenciamento e autorização de novas instituições e cursos. Vários já estão credenciados na AAED também.

O processo de reconhecimento de novos membros (agências) e o de credenciamento começam com a remessa de um formulário de inscrição (*application*) demonstrando que a entidade cumpre os critérios estabelecidos pela AAED, que são de conhecimento público (estão sempre publicados); a proposta é analisada pela AAED e por uma comissão que visita a agência. Concluída a análise, a candidatura entra na pauta das reuniões deliberativas da AAED e se for aprovada, a proposta vai a público por 45 dias (é registrado e publicado na Internet) até uma sessão final, também aberta ao público onde é feito o julgamento definitivo de seu credenciamento. O julgamento tem três resultados possíveis: renova e continua credenciada; concede credenciamento pela primeira vez ou nega renovação ou credenciamento. O prazo de validade do credenciamento ou credenciamento é, em geral, de cinco anos.

Voltando às agências regionais, elas são constituídas pelas IES credenciadas, têm equipe de diretor e vice-diretor (especialistas – são Ph.Ds com experiência nas IES de elite, as mais complexas) com duas secretárias e enorme cadastro de nomes. Há um Conselho Deliberativo com composição renovável e que pode incluir senador, líderes de opinião da comunidade, líderes comunitários e, certamente, reitores e ex-reitores e empregadores. A agência, em conjunto com o Conselho e com especialistas, define e revê o roteiro do auto-estudo que as IES candidatas devem produzir para se credenciar ou credenciarem. O sistema de New England, como já visto, tem 11 *standards*; o da agência North Central tem cinco. As dimensões ou os critérios básicos da auto-avaliação institucional são amplos, porque abrangem todos os tipos de instituições e incluem:

- se a instituição tem objetivos (missão institucional) claramente definidos e adequados ao ensino superior;
- se reúnem os recursos necessários para cumpri-los;
- se são capazes de demonstrar que estão cumprindo-os;
- se apresentam evidências ou razões para que se acredite que vão continuar cumprindo-os.

O financiamento é por conta da IES candidata. Não se cobra *pro labore*, só os custos da viagem. A credibilidade da agência certificadora se assenta no renome, representatividade e competência dos membros do Conselho Deliberativo e do elenco de pares que mobiliza. A agência ou comissão

credenciadora representa o conjunto das instituições atuando no ensino superior da região. Seus membros são as próprias instituições credenciadas. O Conselho Deliberativo é estável, não acompanha mudanças de governo, embora tenha composição renovável. Ela reflete dois princípios: o da “excelência acadêmica e o do interesse público”.

O Caso de Wittenberg University, Springfield, Ohio

Fundada em 1842 como um Liberal Arts College, Wittenberg usa atualmente o nome de University, embora só ofereça diplomas de graduação. É uma instituição *accredited* e membro da agência regional North Central Association of Schools and Colleges (NCA). Tem renovado sua acreditação em períodos de dez anos, as últimas em 1967, 1977 e 1987, e preparava-se em novembro de 1996 para o processo de renovação de 1997.

Em entrevista com o presidente da comissão interna, formada para fazer o auto-estudo, soube que, na auto-avaliação que já se encontrava avançada em novembro de 1996, a escola estava propondo uma revisão de sua missão institucional na direção de uma volta ao cânone das “*liberal arts*”, depois de um período de diversificação de cursos e departamentos. Recebi o documento *Self-Study Plan for NCA Reaccreditation 1997*, que detalha a organização dos trabalhos, os critérios de composição dos grupos mobilizados para o preparo do auto-estudo, a definição das responsabilidades e o cronograma geral.

A Comissão Interna – Self Study Steering Committee (SSSC) – foi composta por 14 integrantes do corpo docente e da administração. Os critérios de composição da SSSC implicavam que o coordenador não coincidissem com a pessoa que faz a interlocução (*liaison-person*) da IES com a agência NCA, e que os membros possuíssem:

... especialização (*expertise*) no currículo e missões dos programas de ensino (cursos), experiência em aspectos financeiros (serviços e apoio), e sobre a IES como um todo: vida estudantil, processos de planejamento, missão e prioridades, análises estatísticas. São também representativos de uma variedade de disciplinas, possuem tempos variados de serviço na casa e outros elementos de diversidade. São pessoas interessadas e comprometidas com o processo, desimpedidas de outras responsabilidades que competissem com os trabalhos e conhecidas pelo espírito ponderado e pela vontade genuína de explicitar a visão (*careful judgement and desire to make plain the vision*) da Universidade de Wittenberg.

A agência NCA estrutura o roteiro do autodiagnóstico em 5 critérios, mas a SSSC decidiu criar 8 Comissões de Estudos temáticos, e 75% de seus integrantes se apresentaram voluntariamente. O coordenador da SSSC esperava a visita de um comitê de 5 pares por cinco dias.

Anexo II – Metodologia do *Ranking* das IES Norte-Americanas pela Revista *US News & World Report*

O *ranking* é feito com base em sete indicadores compostos por 18 critérios.

Categoria	IES Nacionais	IES Regionais	Subfatores	Peso/IES Nacionais	Peso/IES Regionais
Reputação acadêmica	25%	25%	<i>Survey</i> dos dirigentes de IES similares (contratado)	100%	100%
Seletividade dos alunos	15%	15%	Candidatos/vaga <i>Ranking</i> da escola secundária SAT/ACT escores	25% 35% 40%	25% 35% 40%
Recursos docentes	20%	20%	Salários dos professores % com doutorado % tempo integral Relação professor/alunos % classes < 20 alunos % classes > 50 alunos	35% 15% 5% 5% 30% 10%	35% 15% 5% 5% 30% 10%
Taxa de retenção dos alunos	20%	25%	Taxa de titulação % calouros que retornam ao 2º ano	80% 20%	80% 20%
Recursos financeiros	10%	10%	Despesas educacionais por estudante	100%	100%
Doações de ex-alunos	5%	5%	% ex-alunos que doaram \$	100	100
Desempenho da taxa de titulação	5%	0%	Desempenho da taxa de titulação	100	0
Total	100	100		100	100

- As IES são classificadas segundo dois critérios: o percentual de alunos diplomados em “*liberal arts*” e o alcance nacional ou regional de sua reputação e capacidade de recrutamento. Usam e agregam a classificação desenvolvida pela Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, que classifica *colleges* e universidades segundo suas missões.
- *Taxa de titulação* considera os alunos que concluem o curso em seis anos, para as últimas quatro turmas.
- *Taxa de retenção* é o percentual de calouros que retornam no 2º ano, também para as últimas quatro turmas.
- *Salário dos professores* é a média do pagamento dos professores em tempo integral mais os benefícios nos dois últimos anos letivos (com valores ajustados às regiões), etc.
- *Tamanho das classes* distingue classes de seções com monitores e só considera as primeiras.

- *Seletividade dos estudantes* é um determinante do clima acadêmico e considera o nº de candidatos aprovados e o nº de aprovados/matriculados, além das notas nos exames (SAT e/ou ACT) e o desempenho dos alunos em relação às suas turmas na escola secundária (histórico).
- *Recursos financeiros* mudaram devido a alterações nos procedimentos das escolas particulares, mas consideram: a média dos gastos/aluno em instrução, pesquisa, serviço público, suporte acadêmico, serviços para os estudantes, suporte institucional (computadores, biblioteca, administração), ajuda financeira, e despesas operacionais e de manutenção nos dois últimos anos fiscais.
- *Doações de ex-alunos* são próxias da satisfação dos ex-alunos e são mensuradas pela proporção de ex-alunos que quiseram contribuir com algo (não importa o montante).
- *Desempenho da taxa de titulação* (a diferença entre o total de titulação estimado/*predicted* e a titulação efetiva) é a variável dependente de um modelo em que despesas da IES e aptidão dos alunos são as variáveis independentes. A análise de regressão para cada tipo de IES encontrou $R = 0,60$ para *colleges* e $R = 74$ para universidades, confirmando que o nível do aluno e o investimento financeiro explicam a taxa de titulação.

Calcula-se um escore para cada indicador, e a IES com nota mais alta em cada indicador recebe 100%; a partir da nota máxima, calculam-se os percentuais das demais escolas (porcentual em relação à maior nota em cada categoria). Os escores resultantes são, então, ponderados e somados para se chegar à nota final.

O método difere para grandes universidades com significativas áreas de pesquisa e escolas médicas. Seus gastos são sempre muito maiores, e em vez de ponderar os escores da categoria, ponderam-se os *rankings* correspondentes a esses escores. As notas finais foram arredondadas, porque os decimais não as distinguem.

Anexo III – Indicadores de Desempenho¹³

Os Indicadores de Desempenho devem compor um conjunto de critérios que sirvam como ferramentas operacionais para:

- *avaliar* – para isso, necessitam medir, com precisão, o alcance dos objetivos que são objeto da avaliação;
- *monitorar* – para tanto, devem ser capazes de captar desenvolvimentos e tendências relevantes;
- *promover diálogo* – precisam gerar bases de informações objetivas e comparáveis;
- *subsidiar financiamento* – é necessário mensurar custos.

1. Os tipos de indicadores são:

- a) de insumos, processos e resultados;
- b) de quantidade e qualidade.

2. Devem assegurar qualidade quanto a:

Relevância – é o melhor meio de medir o que se quer? Está realmente medindo?

Ambigüidade – é capaz de informar se a direção de melhoria está demonstrada, está clara?

Manipulabilidade – permite/dá margem à enganação?

Custo da coleta – há modos mais simples/baratos de captar o que se busca?

Níveis de agregação da informação que reúne (instituição, departamentos, indivíduos) estão adequados?

Relação que guardam com os outros indicadores – duplicidades? complementaridade?

¹³ NEAVE, Guy, CLARK, Burton (Ed.). *The Enciclopaedia of Higher Education*, 1992. 5 v.

