



XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea

Florianópolis | Santa Catarina | Brasil
25, 26 e 27 de novembro de 2019
ISBN: 978-85-68618-07-3



AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RETRATO BRASILEIRO

GREICY BAINHA PACHECO

Universidade Federal de Santa Catarina
greicybainha@hotmail.com

ALEXANDRE MARINO COSTA

Universidade Federal de Santa Catarina
marinocad@gmail.com

ROBERTO CARLOS DOS SANTOS PACHECO

Universidade Federal de Santa Catarina
pacheco@egc.ufsc.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo conhecer e compreender a trajetória e os principais aspectos dos processos de avaliação da educação superior no Brasil, bem como refletir sobre a concepção de avaliação da educação superior e sua importância para a educação no país. A história da avaliação no Brasil foi construída tendo início com o PARU, CNRES, GERES, PAIUB até chegar a atual forma de avaliação que é o SINAES. Vale ressaltar que cada um desses processos foi único e o que não deu certo no processo anterior, auxiliou na construção de melhorias do processo posterior. Conclui-se que a avaliação é importante para que a instituição possa manter o padrão de ensino e garantir a qualidade de um curso, e que é preciso refletir se, com a necessidade de avaliação em massa, essa função está de fato sendo cumprida.

Palavras chave: Avaliação. Educação Superior. Avaliação da educação.

1. INTRODUÇÃO

Quando comparado às tradicionais universidades europeias, o ensino superior brasileiro é considerado recente. E acompanhando a tendência já vigente em outros países, o “boom” da expansão da educação superior ocorreu sem a devida garantia de democratização do acesso, permanência e qualidade, evidenciando a necessidade de avaliação deste nível de ensino.

Assim, a avaliação do ensino superior no Brasil, apesar de ter uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, ainda é algo relativamente novo no país, visto que remete ao início da década de 1970. A avaliação pode ser de caráter externo à IES enfatizando a regulação, o controle e a hierarquização; ou de caráter interno à IES priorizando o processo de auto avaliação da própria instituição.

Diante desse contexto, a fim de acompanhar a história da avaliação da educação superior brasileira, o presente artigo busca conhecer e compreender a trajetória e os principais aspectos dos processos de avaliação da educação superior no Brasil, bem como refletir sobre a concepção de avaliação da educação superior e sua importância para a educação no país.

Dessa forma, para o desenvolvimento do presente artigo optou-se pela contextualização do ensino superior no Brasil e da avaliação da educação como um todo através da apresentação dos principais processos de avaliação da educação superior já realizados no país: PARU, CNRES, GERES, PAIUB e SINAES. Em um segundo momento, foi caracterizada a avaliação da educação superior, retratada sua importância e finalidade, tendo como foco de reflexão a avaliação da educação superior no Brasil; e por fim são apresentadas as conclusões do trabalho e ao final as referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Entre os principais períodos da evolução histórica da educação superior no Brasil, destaca-se a Reforma Universitária que ocorreu em 1968 e fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior promovendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa nas universidades públicas e a ampliação da participação da iniciativa privada através da flexibilização do padrão tradicional de educação superior de forma que para a expansão do setor privado as IES consolidaram-se voltadas exclusivamente ao ensino (MARTINS, 2009).

Posteriormente, na década de 1970, cresceu a participação do setor privado no número de matrículas, o que Corbucci, Kubota e Meira (2016) justificam devido à expansão dos níveis de ensino anteriores, ao acelerado crescimento econômico e do mercado de trabalho e, às normas editadas pelos governos militares, como as resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE).

Nos anos 1980, houve retração da atividade econômica que resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado, principalmente na educação superior. Com isso, interrompeu-se o processo de expansão da rede federal de educação superior e, conseqüentemente, as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) mantiveram-se estagnadas. Nessa época, foram estabelecidos diversos atos normativos para suspender a criação e cancelar o funcionamento de cursos superiores, com o argumento de que era questionável a qualidade do ensino ofertado, o que contribuiu para que também houvesse estagnação no setor privado de ensino (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Em 1988, a Constituição Federal (CF) manteve o ensino livre à iniciativa privada; acrescentou-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa também as atividades de extensão, objetivando oferecer ao restante da sociedade, a difusão das tecnologias e conhecimentos produzidos pelas instituições universitárias; estabeleceu a porcentagem mínima da receita anual de impostos federais para a manutenção e o

desenvolvimento da educação; determinou a gratuidade da educação pública; bem como autonomia didático, científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial para as universidades públicas (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, devido às orientações recebidas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial de que os gastos com educação nos países em desenvolvimento deveriam limitar-se ao ensino básico, realizou-se baixos investimentos na educação superior. Com isso, aprofundou-se a diferença entre a demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas; em contrapartida, a fim de viabilizar a expansão do setor privado, houve desregulamentação, flexibilização e agilização dos requisitos necessários para os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Diante dos cortes orçamentários que limitavam a expansão da rede pública de educação superior houve retomada do crescimento do setor privado, com um boom expansionista entre 1997 e 2003. A expansão da educação superior no setor privado tornou necessária para a criação, em 1999, do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Contudo, alguns estudantes não tinham condições de oferecer as garantias exigidas para obtenção do financiamento, de modo que grande proporção das vagas não foram preenchidas, assim, em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), a fim de possibilitar que os estudantes de baixa renda tivessem oportunidade de acesso à educação superior (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Destaca-se que a ampliação do acesso é resultado do equilíbrio entre oferta e demanda, pois a demanda pelo ensino superior cresceu devido ao aumento no número de pessoas concluindo o ensino médio, ao aumento da renda, e à eliminação das barreiras de liquidez por meio de bolsas de estudo e financiamento estudantil (FERREYRA ET AL., 2017).

Inácio (2016) comenta que neste período de forte expansão do ensino, foram criados novos cursos, ampliados os cursos existentes e abertas novas IES, crescendo o número de matrículas e de docentes. No entanto, entre os problemas relatados estão: baixo número de jovens matriculados em IES, dificuldade de acesso a bolsas e financiamento estudantil e o desequilíbrio na distribuição de recursos entre as universidades.

Cabe ressaltar que nas últimas décadas os governos pós-neoliberais brasileiros focaram na criação de universidades populares, entre elas: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) (LEITE; GENRO, 2012).

Apesar das políticas públicas de incentivo ao ingresso no ensino superior, e mesmo que o custo dos estudos em uma universidade privada seja alto, este setor aponta maior crescimento, revelando que ainda não foi possível reverter o processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado na década de 1990 (INÁCIO, 2016).

As reformas dos sistemas de educação superior ocorridas nos anos 90 implantaram avaliações dos cursos, dos programas e das instituições de educação superior. A partir de então, a escolha de uma instituição universitária começou a ser baseada nos resultados da avaliação, tornados públicos pelas agências avaliadoras e pelos governos.

2.2. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre a temática da educação têm se desenvolvido muito nos últimos anos, e considerando a grande expansão da área, tornou-se necessário utilizar procedimentos e técnicas para avaliar a qualidade da educação. Todavia, para Ristoff (2003) apresentar um conceito de avaliação educacional é algo extremamente complexo, devido às alterações que este pode sofrer ao longo do tempo.

Corroborando com o exposto, Dias Sobrinho (2010) defende que a avaliação educacional é uma ferramenta essencial para transformação da educação e da sociedade como um todo, sendo fundamental para implementação de reformas educacionais e para mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nas configurações do sistema educativo, na gestão, nos conceitos e práticas de formação, nos modelos institucionais, nas estruturas de poder, nas políticas e prioridades da pesquisa, bem como nas noções de pertinência e responsabilidade social. No Quadro 1 são apresentados os principais períodos da avaliação educacional desde o século XVIII.

Quadro 1 - História da Avaliação Educacional

Período	Principais Características
Reforma (1792-1900)	<ul style="list-style-type: none"> - William Farish desenvolveu um modelo quantitativo para pontuar resultados de exames escolares, de forma que as avaliações qualitativas fossem substituídas por testes objetivos tornando possível estabelecer rankings de desempenho. - Com o aumento do número de alunos, tornou-se inviável a realização de exames orais, de forma que foi necessário introduzir os exames de redação a fim de aperfeiçoar a avaliação de desempenho das instituições de ensino, dando início ao uso de notas dos testes de alunos para avaliar a eficácia dos programas educacionais.
Eficiência e Testes (1900-1930)	<ul style="list-style-type: none"> - Destaque para o desenvolvimento da metodologia dos testes, dos instrumentos de escalas e das técnicas quantitativas com objetivos de medida e classificação. - Após a I Guerra Mundial os testes padronizados continuaram a ser utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos, os currículos, o desempenho global do sistema educacional, e auxiliar na tomada de decisão em relação à gestão e aos professores. - Os testes padronizados tornaram-se instrumentos punitivos, visto que a permanência de professores nas escolas estava condicionada aos resultados obtidos nos testes. - Considerada a geração da mensuração pela preocupação em elaborar instrumentos e testes cada vez mais sofisticados.
Tyleriano (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> - O termo “avaliação educacional” foi utilizado pela primeira vez em 1934 por Ralph Tyler referindo-se a avaliação como uma ferramenta para averiguar se as experiências de aprendizagem produziam o resultado esperados no comportamento dos alunos. - Surgiu a educação por objetivos, no qual o rendimento escolar é mensurado por meio da análise das discrepâncias existentes entre os objetivos preestabelecidos e os resultados dos testes dos alunos, além de possibilitar a verificação do progresso alcançado através da comparação entre resultados e objetivos predefinidos.
Inocência (1946-1957)	<ul style="list-style-type: none"> - Os testes padronizados tornaram-se um negócio lucrativo, mas não havia a preocupação necessária com a qualidade do ensino e das instituições, de modo que este período, também ficou conhecido como Período da Ignorância, pois as avaliações realizadas não geraram informações significativas para atender as necessidades dos stakeholders ou melhorar o sistema educacional.
Desenvolvimento (1958-1972)	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação da educação vista como um negócio em expansão. - Embora apresentassem caráter sistemático, rigor científico e limitação na coleta de dados e da pesquisa, as avaliações não captavam a pluralidade das realidades do objeto avaliado e não eram úteis para a melhoria dos processos educacionais. - As ferramentas e estratégias exigidas não consideravam as diferentes identidades educacionais e não abordavam integralmente os conteúdos das disciplinas. - As avaliações eram realizadas com o uso de design experimental e com <i>visitas in loco</i>, mas estas estratégias não obtiveram sucesso. - Surgiram diversos conceitos de avaliação educacional, mas os resultados apresentados eram insatisfatórios e questionavam as próprias avaliações e metodologias utilizadas.

<p>Profissionalização (1973-1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação consolidou-se no campo profissional, surgindo vários periódicos especializados na área para registro e disseminação das teorias e práticas da avaliação. - Esta fase é marcada pela preocupação com a profissionalização e capacitação dos avaliadores: foram criados cursos, programas de capacitação e workshops sobre o tema. - Meta-avaliação era uma forma de medir e garantir a qualidade dos processos avaliativos. -Avanço metodológico na abordagem qualitativa fenomenológica, permitindo a análise de aspectos não quantificáveis. - Importância de a avaliação suprir as necessidades de informação das partes interessadas. - Destacaram-se cinco metodologias de avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1) Avaliação sem objetivo predeterminado - limita-se a um protocolo de intensões. 2) Modelo CIPP - as decisões são tomadas em níveis de contexto, insumo, processo e produto (avaliação sistêmica). 3) Avaliação contraditória - contrapõe pontos de vista diferentes em um mesmo objeto. 4) Avaliação responsiva - todos os aspectos do objeto avaliado são levados em consideração, mas nenhum deles é o mais importante. 5) Avaliação naturalística - elabora informações sobre o objeto avaliado e o seu contexto.
<p>Expansão e Integração (1983 - hoje).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os investimentos em educação foram reduzidos, e com as mudanças nos sistemas políticos e econômicos, a avaliação passou a ter função de controle e fiscalização. - As avaliações educacionais e de resultados tornaram-se comuns na área educacional. - Ocorreram importantes reformas no ensino superior: crise da universidade tradicional, debate do papel do estado e do mercado na educação, aumento no número de instituições e oferta de novos cursos de graduação (principalmente na iniciativa privada). - Destaca-se o desenvolvimento de padrões de avaliação, com quatro atributos fundamentais: utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão, que abordam princípios e diretrizes que o processo avaliador deve atender para obter legitimidade política, técnica e produzir informações exatas e válidas. - Atualmente a avaliação têm se expandido como área profissional e aumentado o número de publicações, possibilitando a integração do conceito internacionalmente, bem como a disseminação de metodologias e experiências de avaliação.

Fonte: Adaptado de Madaus e Stufflebeam (2000).

Considerando o exposto, Dias Sobrinho (2010) conclui que a avaliação e as transformações educacionais se relacionam de modo que qualquer alteração no contexto avaliativo resulta em mudanças no processo de avaliação; e todas as transformações que ocorrem na avaliação da educação fazem parte das mudanças que estão ocorrendo na sociedade, na economia e no mundo. Diante disto, Sousa (2003) ressalta que a importância da avaliação se dá pela melhoria da eficiência e racionalização orçamentária; bem como na melhoria da qualidade da educação através de práticas para avaliar os resultados educacionais.

De acordo com Verhine (2015) a avaliação pode ser compreendida de duas maneiras distintas: Avaliação para regulação - que exige informações em larga escala, mensuráveis, comparáveis e padronizadas; e Avaliação para fins educacionais - com função formativa, que fornece informações específicas e contextualizadas para a tomada de decisão. De modo que, a avaliação para regulação tende a focalizar resultados e produtos, apresentando uma tendência quantitativa; enquanto que a avaliação para fins educacionais prioriza processos e dinâmicas, tendendo a ser de natureza qualitativa.

É importante também compreender que avaliação e regulação são processos distintos e complementares, visto que as informações produzidas pelas atividades avaliativas alimentam e fundamentam as decisões no âmbito da regulação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como do credenciamento e do recredenciamento de instituições de educação superior), comumente utilizada para a habilitação de cursos superiores no Brasil (VERHINE, 2015).

Observa-se então a necessidade de uma mudança da abordagem tradicional, com foco apenas na aprendizagem, para uma abordagem moderna e ampla que englobe as avaliações do aluno, do docente, do curso, da instituição, e do sistema educacional.

3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas últimas quatro décadas a avaliação tornou-se uma temática fundamental na agenda de discussões sobre a educação superior no mundo todo. A crescente demanda por educação superior e o reconhecimento da importância desta para o desenvolvimento econômico e social gerou também preocupações com a qualidade das instituições e dos programas, ocasionando a necessidade de avaliação.

A homogeneidade dos currículos, avaliação, acreditação e padronização estabelecem padrões de qualidade para a educação superior (LEITE; GENRO, 2012). Nesse sentido, Davok (2008) afirma que a avaliação é utilizada pelas IES como um instrumento capaz de fornecer subsídios para a melhoria da qualidade de ensino, bem como para a prestação de contas do uso de recursos públicos, do desempenho e do cumprimento da missão institucional perante a sociedade.

Nos EUA as experiências na avaliação do ensino superior foram bem consolidadas, visto que já no início do século XX, por iniciativa das próprias instituições, foi instaurado o processo de avaliação do ensino superior. O método de avaliação por pares e o sistema especializado de acreditação surgiram na década de 1920, e atualmente o sistema norte americano de avaliação educacional defende que a avaliação é útil a todos: instituição, cursos, membros da comunidade universitária, sociedade e governo, sendo que este último utiliza as informações obtidas para tomar decisões relativas à distribuição de recursos financeiros na educação (DAVOK, 2008).

Na Europa, os primeiros sistemas de avaliação da educação foram implementados na década de 1980, tendo como base a experiência americana com o modelo emergente “anglo-americano”, que inovou em termos estruturais, de regulação, de competitividade, e de hegemonia linguística (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Já na América Latina, a forte expansão do sistema privado no ensino superior, fez com que os governos sentissem a necessidade de garantir a qualidade do ensino de modo que ocorreram diversas reformas dos sistemas educacionais. Até então, os padrões de referência de qualidade vinham dos EUA, todavia, a difusão global das normas do processo de Bolonha fez os padrões europeus tornarem-se ponto de referência de qualidade mundial (HARTMANN, 2008).

Para os líderes latino-americanos os processos de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior se tornaram instrumentos políticos de negociação (GUERRA, 2010). Entre as principais ações desenvolvidas na região destacam-se: no México, a Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior propôs no final da década de 1980 que a avaliação institucional fosse dividida em três etapas: Auto avaliação, Avaliação interinstitucional, e Avaliação global; no Chile, o Sistema de Avaliação da Educação Superior que surgiu em 1990 com a responsabilidade de acreditar novas instituições e avaliar as condições de funcionamento das universidades através da auto avaliação anual e da avaliação externa quinquenal; e na Argentina, a Lei da Educação Superior teve origem em 1995 visando à criação de novos cursos bem como a auto avaliação e a avaliação externa das instituições (DAVOK, 2008).

As redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina se estabeleceram produzindo apenas autorização e reconhecimento de cursos e instituições, ou atuando na acreditação e avaliação periódica de instituições e programas (LEITE; GENRO, 2012). Todavia, Ferreyra et al. (2017) destaca que nos últimos anos, os

países da região implementaram processos de garantia de qualidade e criaram órgãos de credenciamento, que também tem definido e cumprido com os requisitos mínimos de ingresso no ensino superior, currículos e infraestrutura.

Nesse sentido, Tenório e Andrade (2009) consideram que a avaliação da educação superior tem sido fundamental para garantir a qualidade de ensino, oferecer oportunidades de melhorias para as IES, além de ser um recurso para a tomada de decisão e incentivo do conhecimento institucional. Ainda assim, cabe destacar que cada país tem sua própria história de avaliação dentro do contexto e realidade em que está inserido.

3.1. AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, a história da educação superior, assim como a trajetória de avaliação do ensino superior, se comparada à de países desenvolvidos, é considerada recente e em contínua expansão. No início da década de 1960 a demanda por ensino superior foi além do que as instituições públicas poderiam ofertar, visto que o número de matrículas que era de aproximadamente 21.000 em 1945, chegou a cerca de 182.000 alunos (MARTINS, 2009).

A fim de atender a demanda, o governo estimulou a expansão das IES privadas e possibilitou a concessão de créditos educativos, o que resultou em um aumento indiscriminado de instituições e matrículas, sem garantias de que haveria qualidade no ensino (ZAINKO, 2008).

Diante dessa falta de regulação, houve no país um intenso movimento a favor da reforma do sistema universitário brasileiro, de modo que foi criada a Lei da Reforma Universitária, a qual: fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior; extinguiu o regime de cátedras; deu origem aos departamentos, unidades, reitoria e colegiados, ao sistema de créditos, a semestralidade, ao vestibular classificatório, aos cursos de curta duração para a comunidade, e aos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva para os professores; organizou o currículo em duas etapas - ciclo básico e profissionalizante; e teve como foco a estrutura administrativa e organizacional da universidade e os papéis dos professores e alunos (BRASIL, 1968).

Porém, regulamentar o acesso as universidades, sem a devida preocupação com a qualidade do ensino não é suficiente. Diante disso, Davok (2008) comenta que o interesse pela avaliação da educação superior teve início na década de 1970 com o movimento de reabertura política e redemocratização do país, e foi nessa época também que começaram os primeiros debates sobre avaliação da educação superior.

Ainda que na década de 1970 tenha tido início a avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a primeira iniciativa de avaliação da graduação surgiu somente em 1983 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

O PARU foi desenvolvido pelo CFE com o objetivo de avaliar o sistema de ensino superior visando uma nova reforma. Para tanto, buscava conhecer as condições nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento, contando com a participação da comunidade acadêmica e de setores externos, para avaliar o sistema de educação superior como um todo (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Todavia, em 1984 foi desativado devido a conflitos sobre quem deveria fazer a avaliação da reforma universitária, de modo que não chegou a apresentar resultados (CUNHA, 2013).

Em 1985 foi instituída a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES) que apresentou o relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior” que ressaltava os princípios norteadores; a proposta de reformulação do CFE; a relação entre autonomia e avaliação; e a ideia da criação de um sistema de acreditação (BRASIL, 1985a; BRASIL, 1985b). Santos Filho (2018) relata ainda que o documento tinha como proposta a

avaliação dos cursos com relação às condições de oferta, aos recursos financeiros/físicos/pedagógicos, e aos indicadores de eficiência (proporção professor-aluno, custos por aluno, tempo de conclusão do curso, taxas de evasão, etc.), além da recomendação de um exame nacional que medisse o desempenho estudantil em testes padronizados.

A CNRES compreendia que somente a criação de uma nova lei não seria suficiente para resolver os problemas da educação superior, por isso era favorável a formulação de uma nova política de avaliação. De forma que, com base no parecer do CNRES, de caráter consultivo, foi instituído em 1986 o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) para elaborar a Reforma Universitária no Brasil (BRASIL, 1985a; BRASIL, 1985b).

O GERES tinha como objetivo analisar o relatório do CNRES, buscando definir o que poderia ser imediatamente implantado, visto que a reforma universitária só ocorreria efetivamente após a aprovação da nova CF (SANTOS FILHO, 2018). Diante disto, o GERES apresentou algumas propostas defendendo a criação de uma nova política de ensino superior; a reformulação das Universidades Federais; a reformulação das funções do CFE; o aumento da autonomia universitária; e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica (BRASIL, 1986).

As propostas do GERES eram restritas às instituições públicas, visto que no setor privado, o próprio mercado faz a regulação. Ainda assim, receberam grande oposição devido ao seu caráter regulatório e eficientista, de modo que, essa resistência, principalmente por parte das universidades públicas, já indicava o início do conflito com o Estado sobre o papel da avaliação (SANTOS FILHO, 2018).

Tanto que, em 1993, buscando retomar a discussão sobre o assunto, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implantação de um processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras, tendo como resultado o “Documento Básico - Avaliação da Universidade Brasileira: uma Proposta Nacional” (BRASIL, 1993).

Diante deste documento e em resposta ao movimento das universidades brasileiras que buscavam implantar um modelo de avaliação centrado na graduação, em 1994 foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado com base nos princípios da globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não punição ou premiação; adesão voluntária; legitimidade; e continuidade (POLIDORI, 2009).

O PAIUB trouxe importantes contribuições para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e práticas na área da avaliação institucional, de modo que para melhorar a qualidade da avaliação da educação superior, o PAIUB foi dividido em quatro etapas: Diagnóstico - construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise; Avaliação interna - auto avaliação realizada pela comunidade acadêmica do curso; Avaliação externa - realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais das áreas, representantes de entidades científicas e profissionais, empregadores, entre outros; e Reavaliação interna - feita a partir dos resultados avaliativos produzidos (BRASIL, 1994).

O fato de o PAIUB ter ficado sob liderança das próprias universidades, o caráter voluntário da adesão ao programa, e a não vinculação da avaliação ao financiamento das instituições participantes; serviu para superar algumas resistências das universidades públicas, facilitar a adesão delas ao programa e recompor o equilíbrio de poder entre Universidade e Estado (SANTOS FILHO, 2018). Todavia, apesar da repercussão positiva, o PAIUB não se firmou como sistema de avaliação e o apoio ao programa foi suspenso (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Nesse contexto, em 1995 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão” (BRASIL, 1995). O ENC constituiu-se como uma avaliação periódica anual das instituições e

dos cursos de nível superior de graduação, com a função de avaliar os conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação das instituições, de modo que a esses resultados se juntavam os relatórios das visitas *in loco* de especialistas sobre as condições de ensino, enfatizando a análise do currículo, a qualificação docente e a infraestrutura física (DIAS SOBRINHO, 2010).

Para Rothen e Barreyro (2011) a principal característica do ENC era a emissão de conceitos simplificados em uma escala de cinco níveis, que permitia estimular a concorrência entre as instituições de educação superior, desse modo o ENC era concebido no sentido de dupla regulação do sistema, visto que as instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas pelo governo, ou pelo próprio mercado consumidor de educação.

O ENC tinha grande impacto na organização acadêmica dos cursos, visto que as IES buscavam unificar currículos e realizar ações administrativas e práticas pedagógicas para preparar os alunos para o exame, buscando uma melhor classificação no ranking (DIAS SOBRINHO, 2010).

Vale destacar que, dentre as principais críticas ao ENC, Santo Filho (2018) menciona: a tendência à homogeneização dos currículos; a desconsideração do contexto local e institucional; a desconsideração dos múltiplos fatores determinantes do desempenho do estudante; o potencial pouco diagnosticador do sistema de exame; a valorização da aprendizagem superficial; a concepção tecnocrática de educação superior; a consideração fragmentada dos indicadores de desempenho; e por fim, um instrumento autoritário que vai em direção contrária à autonomia universitária.

Diante disso, surgiram outros instrumentos para agregar no processo avaliativo como a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional (AI). De modo que o Sistema de Educação Superior passou a utilizar como forma de avaliação o trio “AI-ACE-ENC” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Ainda assim, em 2003 foi instaurada a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) para elaborar propostas e subsídios para alteração da Avaliação da Educação Superior, dando origem ao documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” que buscava superar as dificuldades e falhas do sistema de avaliação vigente (BRASIL, 2003).

A proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) era baseada na auto avaliação institucional com subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos, enquanto os outros dados para a avaliação seriam advindos de um exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) aplicado a uma amostra de alunos do segundo e do último ano de graduação e da avaliação externa realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, por meio de visitas *in loco* com o objetivo de contrastar as informações do relatório de auto avaliação institucional (BRASIL, 2003).

No mesmo ano foi proposto o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) que buscava expressar o resultado final da avaliação pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES) composto por: avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem, avaliação da capacidade institucional; e avaliação da responsabilidade social. O SINAPES defendia: a implementação da avaliação por uma comissão executiva e outra deliberativa; o fortalecimento do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como os principais agentes da avaliação; e o resultado da avaliação expresso em três níveis (satisfatório, regular e insatisfatório) a fim de evitar a criação de rankings (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Todavia, a proposta do SINAPES foi rejeitada e em 2004 foi instituído o SINAES, a fim de assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de

graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social; além de melhorar o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; e também promover a responsabilidade social das IES (BRASIL, 2004a).

Vale ressaltar que o SINAES foi apresentado como um sistema integrado composto por três eixos: Avaliação Institucional (AI); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Avaliação do Desempenho dos Estudantes – substituindo o Exame Nacional de Cursos (ENC) pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

O primeiro eixo (AI) objetiva verificar como as IES são constituídas, qual a capacidade de atendimento à comunidade acadêmica e o desenvolvimento do processo de auto avaliação; o segundo eixo (ACG) consiste numa avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas relacionada ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento dos cursos; e o terceiro eixo (ENADE) conta com a participação dos estudantes de forma a possibilitar às IES a realização de debates e modificações acadêmicas (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006).

De acordo com Santos Filho (2018) entre as características apresentadas pelo SINAES destacam-se: ampla participação da comunidade acadêmico-científica; articulação entre a avaliação e a regulação; inclusão de todas as IES do país; roteiro comum nacional adaptado de acordo com as características de cada IES; e formação de avaliadores. Nesse sentido, os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), enquanto que a operacionalização do SINAES é de responsabilidade do INEP, ao qual foi atribuída a função de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das IES (BRASIL, 2004b).

No âmbito institucional, cada IES deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para coordenar a auto avaliação institucional, que é um importante mecanismo de autorregulação, onde as IES conhecem a própria realidade, podendo utilizar mecanismos de controle interno para adequar a qualidade e pertinência dos objetivos e metas institucionais (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Cabe ressaltar que a vinculação entre avaliação e regulação divide o processo em três momentos: Primeiro, o poder público aplica a regulação para a autorização de funcionamento das IES e credenciamento dos cursos, depois a avaliação é realizada autonomamente pelas IES, e por último, o poder público, com base no parecer da CONAES, aplica os efeitos regulatórios (BRASIL, 2004b).

Ainda que inicialmente a ideia era de que todos os cursos, obrigatoriamente, recebessem visita por uma comissão de especialistas para avaliação, observou-se que não seria possível, de forma que optou-se por limitar as visitas para os cursos mais problemáticos sendo que, os cursos que recebem um conceito insatisfatório (1 ou 2) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que o avaliou *in loco*, já os outros cursos (conceitos de 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa (DIAS SOBRINHO, 2010).

Considerando que os cursos que obtivessem conceito preliminar igual ou superior a 3 não precisavam da avaliação *in loco*, buscou-se acelerar o processo de reconhecimento de cursos, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório, de forma que, em vez da melhoria da qualidade, o foco passou a ser apenas a identificação de cursos que não atendiam a um nível mínimo de qualidade (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Verhine (2015) resalta que além da nota do ENADE foram incorporados na avaliação, indicadores que vieram a facilitar a elaboração de rankings, dentre eles, o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que é um índice de qualidade do curso construído a partir de dados existentes, e o

Índice Geral de Curso (IGC) criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões.

Inicialmente, a proposta do CPC era mensurar a qualidade da educação superior englobando três dimensões: avaliação institucional; avaliação de cursos; e avaliação do desempenho dos estudantes, todavia estudos de Barreyro (2008), Polidori (2009) e Dias Sobrinho (2010) apontam que essa sistemática supervaloriza as notas obtidas no ENADE como formadora dos conceitos de curso, em detrimento dos demais aspectos. O CPC considera equivalentes cursos que obtenham os mesmos resultados finais, sem considerar a quantidade de recursos necessários para obtê-los, de modo que, apesar de ser um indicador de eficácia, não pode ser considerado indicador de eficiência (SOLIMAN ET AL., 2017).

Em 2006, foi promulgado o “Decreto Ponte” entre avaliação e regulação que reelaborou o SINAES e antecipou alguns pontos da reforma universitária, de forma que em comparação à lei que institui o SINAES, traz como novidade: os atos de credenciamento/autorização e o reconhecimento dos cursos e instituições são de responsabilidade das secretarias do MEC e do CNE; é competência da CONAES estabelecer as diretrizes para a avaliação das IES e cursos; e a função de supervisão do sistema (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Nesse contexto, em 2008 foi criado o Índice Geral de Cursos (IGC) um indicador de qualidade que avalia as IES; e em 2009, foram reformulados todos os instrumentos de avaliação de cursos, passando-se a adotar três instrumentos, um para os cursos de Medicina, outro para os cursos de Direito e um terceiro para os demais cursos, ficando estabelecido que o conceito ENADE apenas usaria o resultado dos concluintes (SANTOS FILHO, 2018). E entre 2010 e 2012 houve modificação dos índices ENADE, IDD, CPC e IGC (LACERDA, FERRI; DUARTE, 2016).

Diante do exposto, observa-se que os três pilares que constituem o SINAES atualmente são derivados das experiências anteriores: a AI deriva do PAIUB; a ACG deriva da ACE; e o ENADE deriva do ENC. Todavia, cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: visão formativa/emancipatória - PAIUB; visão somativa - ACE; e mecanismo de ranking - ENC (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Nesse sentido, Barreyro e Rothen (2008) ressaltam que as duas principais concepções de avaliação do ensino superior adotadas foram a avaliação com uma visão formativa/emancipatória e a avaliação como regulação/controle. Diante disto, no Quadro 2 podem ser observados os principais momentos da história da avaliação institucional da educação superior.

Quadro 2 - Momentos da Avaliação no Brasil

	Função da avaliação	Tipo de avaliação	Agentes da avaliação
1º Momento	Formativa	Interna	Comunidade acadêmica
2º Momento	Regulação e Controle	Externa	CFE / Universidades
3º Momento	Regulação e Controle	Externa	Secretaria de Educação/Mercado
4º Momento	Formativa	Interna e Externa	IES
5º Momento	Somativa, Regulação e Controle	Externa	Estado / Mercado
Atual	Formativa, Somativa, Regulação e Controle	Interna e Externa	Estado e IES

Fonte: Adaptado de Santos Filho (2018).

Buscou-se até o momento, acompanhar a história da avaliação da educação superior, destacando os principais aspectos da experiência brasileira com relação aos principais processos de avaliação: PARU, CNRES, GERES, PAIUB e SINAES, apresentando o momento em que cada um foi criado, as principais ações e as deficiências de cada modelo.

Dessa forma, considerando tudo o que já foi exposto, para melhor compreensão e visualização do processo de avaliação do ensino superior brasileiro, optou-se por, no Quadro

3, explicitar os principais pontos de cada um dos processos de avaliação da educação no Brasil.

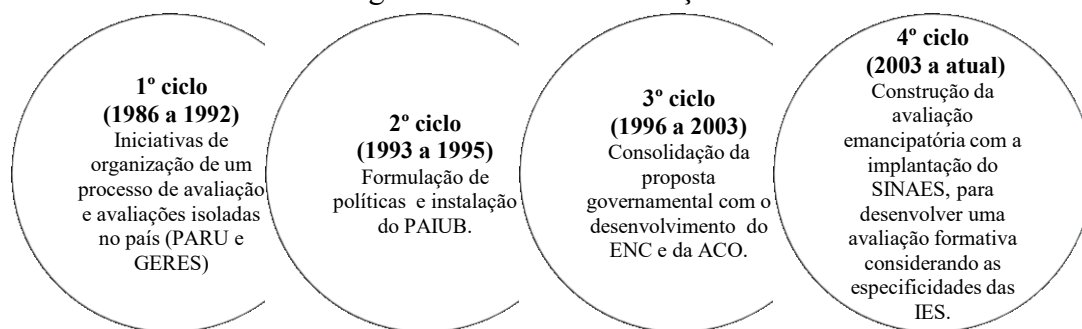
Quadro 3 - Processos de Avaliação da Educação no Brasil

	PARU	CNRES	GERES	PAIUB	SINAES
Ano	1983	1985	1986	1994	2004
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos)	Membros da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	CN	CEA
Objetivo	Diagnosticar e avaliar a educação superior visando uma nova reforma	Propor uma nova política de educação superior	Propor uma nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional	Assegurar, nos termos da LDB, um processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	CFE – Universidades Universidades – Faculdades próximas	Secretaria de Educação Superior – Educação pública Mercado – Educação privada	Endógena e Voluntária	MEC, INEP e endógena (CPA)
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, cursos de graduação	Instituição, cursos de graduação e desempenho dos discentes

Fonte: Adaptado de Lima et al. (2013) e Santos Filho (2018).

Percebe-se então, que a avaliação da educação no Brasil passou por diversos processos, os quais Polidori (2009) enquadra em quadro ciclos de evolução do desenvolvimento da avaliação em âmbito nacional, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclos de avaliação



Fonte: Adaptado de Polidori (2009)

Por fim, Dias Sobrinho (2010) alerta que a avaliação da educação superior no Brasil apresenta frágil tradição e dificuldades normais de avaliações com grande abrangência em um país extenso e diverso como este, visto que a aplicação repetida de exames em larga escala e com funções regulatórias, tende a consolidar um padrão curricular e tornar-se um modelo.

Diante do exposto, é possível observar que a educação superior é um fenômeno complexo, o qual, de acordo com Dias Sobrinho (2010) não deve limitar-se a ser avaliada por um único instrumento. Para tanto, Santos Filho (2018) enfatiza a importância do uso de múltiplas abordagens teóricas, assim como múltiplos métodos e instrumentos de avaliação.

Finalmente, é preciso ressaltar que além de todo o exposto até o momento, a avaliação é importante para que a instituição possa manter o padrão de ensino e também possibilita que sejam fundamentados subsídios para a realização de alguns ajustes no currículo do curso, a fim de melhor oportunizar o aprendizado, bem como enriquecer o currículo para contribuir com a construção de um profissional mais qualificado para o mercado de trabalho.

4. CONCLUSÃO

São apresentadas a seguir, algumas considerações acerca da história da avaliação da educação superior no Brasil. Inicialmente, por meio da contextualização histórica pôde-se perceber que foram várias as tentativas para implementar uma forma de avaliação que atendesse e abrangesse todas as necessidades da comunidade acadêmica, governo e sociedade como um todo.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que, em primeiro lugar, foram adotadas duas principais concepções de avaliação, a formativa e a regulatória. De acordo com o apresentado, podemos depreender que a melhor forma é a junção das duas, fazendo tanto uma avaliação interna com o objetivo de formação, quanto uma avaliação externa com a função de regulação. Em segundo lugar, é importante destacar que todos os processos de avaliação criados foram essenciais para chegar ao atual sistema de avaliação. É possível observar que assim como os acertos desses processos avaliativos anteriores, os erros e deficiências do PARU, CNRES, GERES, PAIUB foram fundamentais para a construção do SINAES tal como é atualmente.

Todavia, embora seja a atual forma de avaliação da educação superior no Brasil o SINAES possui muitos problemas e está longe de ser o ideal. Um aspecto que deve ser dada atenção é os rankings, no caso do CPC, por exemplo, embora seja um indicador de eficácia, não pode ser considerado um indicador de eficiência, pois avalia como equivalentes cursos que obtenham os mesmos resultados finais, sem considerar a quantidade de recursos necessários para obtê-los. Disso é possível abstrair a necessidade de se estabelecer de fato um indicador de eficiência.

Neste mesmo sentido, a limitação das visitas de avaliação da comissão de especialitas apenas para os cursos mais problemáticos (conceito 1 ou 2) também é preocupante, uma vez que percebe-se que, em vez da melhoria da qualidade, o foco passou a ser apenas a identificação de cursos que não atendem a um nível mínimo de qualidade.

É preciso refletir então, qual é, de fato, a função da avaliação da educação superior, visto que muitas vezes com a necessidade de avaliação em massa, esta torna-se apenas mais um processo burocrático, perdendo a essência do que realmente intenciona demonstrar, ou seja, a qualidade de um curso.

Finalizando este trabalho, é possível concluir que, se comparado a outros países o Brasil está avançado no processo de avaliação, mas ainda tem muito que fazer para obter os resultados esperados de uma efetivada avaliação da educação, que possa realmente orientar a sociedade na escolha no curso, mostrar para a comunidade acadêmica o que é esperado e o que é realizado em um curso de nível superior, garantir a padronização do ensino e informar ao governo quanto ao desempenho do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **SINAES contraditórios**: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **De exames, rankings e mídia**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, 2008.

BRASIL. Lei n. 5.540, 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10369, Seção 1, 29 nov. 1968.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985: **Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 5651, Seção 1, 01 abr. 1985a.

_____. Comissão Nacional Para Reformulação da Educação Superior. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira.** Brasília: Secretaria da Educação Superior, 1985b.

_____. **Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.** Ministério da Educação. Estudos e Debates. Brasília: CRUB, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Comissão Nacional de Avaliação. Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional.** Brasília, 1993.

_____. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995: **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 19257, Seção 1, 25 nov. 1995.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996: **Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 20545, Seção 1, 11 out. 1996.

_____. Comissão Especial de Avaliação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira.** INEP. SINAES–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação, v. 5, 2003.

_____. Lei n. 10.861, 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providencias.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, Seção 1, 14 abr. 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior.** Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004b.

_____. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010.** 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.** Cadernos de Pesquisa, n. 101, p. 20-49, 2013.

DAVOK, Delsi Fries. **Panorama histórico e metodologias de avaliação educacional**. In: Maria José Carvalho de Souza Domingues; Amélia Silveira. (Org.). Gestão de ensino superior: temas contemporâneos. Blumenau: Edifurb, 2008, p. 19-50

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009)**: do provão ao SINAES. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 15, n. 1, 2010.

ESPINOZA, E. **The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998**. Thesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh. 2002.

FERREYRA, Maria Marta; AVITABILE, Ciro; ÁLVAREZ, Javier Botero; PAZ, Francisco Haimovich; URZÚA, Sergio. **Em uma encruzilhada**: Educação superior na América Latina e no Caribe. Direções em Desenvolvimento-Desenvolvimento Humano. Banco Mundial: Washington DC, 2017.

GUERRA, Margareth. **As redes de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina**: RANA e RIACES. Porto Alegre: PPGeDu/uFrGs, 2010.

HARTMANN, Eva. **Bologna goes global**: a new imperialism in the making? Globalisation, Societies and Education, London, v. 6, n. 3, p. 207-220, 2008.

INÁCIO, Ana Elise Cardoso. **Expansão e reestruturação universitária**: a experiência e os desafios do Campus de Araranguá da UFSC com o REUNI. 316 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Administração) - Centro Socioeconômico - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. **SINAES**: avaliação, accountability e desempenho. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 21, n. 3, 2016.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; GENRO, Maria Elly Herz. **Avaliação e internacionalização da educação superior**: Quo vadis América Latina?. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 17, n. 3, 2012.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, p. 7-37, 2008.

LIMA, Marcos Antonio Martins; GOMES, Carlos Adriano Santos; CORRÊA, Denise Maria Moreira Chagas; PINHEIRO, Tânia Saraiva de Melo. **História da avaliação institucional do ensino superior brasileiro**: um recorte entre os anos 1970 a 2010. Revista Iberoamericana de Educación, v. 63, n. 1, p. 1-14, 2013.

MADAUS, Daniel L.; STUFFLEBEAM, George F. **Program evaluation**: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, George F.; MADAUS, Daniel L.; KELLAGHAN, Thomas. Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & sociedade, v. 30, n. 106, 2009.

MORHY, Lauro. **Universidade e Educação Superior**. In: MORHY, Lauro (org.). Universidade no Mundo: universidade em questão. Vol. 2. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.** Ensaio, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira:** Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 2, 2009.

RÁMIREZ, Gérman A. **Ensino superior no mundo.** SS Colombo, GM Rodrigues & Colaboradores (Orgs.), Desafios da gestão universitária contemporânea, p. 23-42, 2011.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Algumas definições de avaliação.** Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, v. 232, p. 21-34, 2003.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação da educação superior no segundo governo Lula:" provão II" ou a reedição de velhas práticas?.** Educação & Sociedade, v. 32, n. 114, p. 21-38, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Avaliação da educação superior no Brasil:** Breve histórico, desafios e perspectivas. Tendências pedagógicas, n. 31, p. 253-274, 2018.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no Mundo.** Casa do Psicólogo, 2005.

SOLIMAN, Marlon; SILUK, Julio Cezar Mairesse; NEUENFELDT JÚNIOR, Alvaro Luiz; CASADO, Frank Leonardo. **Avaliação da eficiência técnica dos cursos de administração no Brasil.** Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria, v. 10, n. 2, 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, 2003.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **A avaliação da educação superior no Brasil:** desafios e perspectivas. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL desatando e reatando nós, p. 31, 2009.

VERHINE, Robert E. **Avaliação e regulação da educação superior:** uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 3, 2015.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 827-831, 2008.