

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DISCENTE

### HIGHER EDUCATION EVALUATION POLICIES AND REFLECTIONS ON STUDENT LEARNING

### POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS REFLEJOS EN EL APRENDIZAJE DISCENTE

Altair Alberto Fávero<sup>1</sup>  
altairfaver@gmail.com

Lidiane Limana Puiati Pagliarin<sup>2</sup>  
lidianepuiatipagliarin@gmail.com

#### RESUMO

O presente ensaio tem por escopo analisar alguns desafios ainda presentes em relação a políticas de avaliação da educação superior brasileira. Nosso problema de pesquisa centra-se em responder: Que desafios as políticas educacionais brasileiras precisam enfrentar no que diz respeito à avaliação da educação superior? O ensaio é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa quanto à forma de abordagem do problema, bibliográfica no que se refere aos seus procedimentos e exploratória quanto aos seus objetivos. O texto está organizado em duas partes: a primeira discute sobre as relações que são estabelecidas entre princípios e fundamentos da avaliação educacional e a qualidade da aprendizagem na educação superior; a segunda parte aponta desafios da avaliação da aprendizagem na educação superior perante as políticas educacionais nacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO; EDUCAÇÃO SUPERIOR; APRENDIZAGEM

#### ABSTRACT

The present essay has as scope to analyze some challenges that are still present in relation to policies of evaluation of Brazilian higher education. Our research problem focuses on answering: What challenges do Brazilian educational policies have to face regarding to the evaluation of higher education? The essay is the result of a research of a qualitative nature regarding to the approach of the problem, bibliographical in terms of its procedures and exploratory in its objectives. The text is organized in two parts: the first one discusses the relationships that are established between principles and foundations of educational evaluation and the quality of learning in higher

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul

education; the second part points to the challenges of apprenticeship evaluation in higher education against national educational policies.

**KEY WORDS:** EVALUATION POLICIES; HIGHER EDUCATION; LEARNING

## RESUMEN

El presente ensayo tiene por objeto analizar algunos desafíos que aún se hacen presentes en relación a políticas de evaluación de la educación superior brasileña. Nuestro problema de investigación se centra en responder: ¿Qué desafíos las políticas educativas brasileñas necesitan enfrentar en lo que se refiere a la evaluación de la educación superior? El ensayo es el resultado de una investigación de naturaleza cualitativa en cuanto a la forma de abordaje del problema, bibliográfica en lo que se refiere a sus procedimientos y exploratoria en cuanto a sus objetivos. El texto está organizado en dos partes: la primera discute sobre las relaciones que se establecen entre principios y fundamentos de la evaluación educativa y la calidad del aprendizaje en la educación superior; la segunda parte apunta desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior frente a políticas educativas nacionales.

**PALABRAS CLAVE:** POLÍTICAS DE EVALUACIÓN; EDUCACIÓN UNIVERSITARIA; EL APRENDIZAJE.

## INTRODUÇÃO

Realizar avaliação de qualquer ação educativa é imprescindível para qualificar as intervenções futuras. Assim, a avaliação na educação é muito relevante porque consegue, mesmo com limitações, desenhar um panorama do que está ocorrendo, dos aspectos positivos e daqueles que precisam de maior atenção, a fim de planejar as próximas metas. Portanto, discutir sobre avaliação na educação é também problematizar sobre políticas públicas para essa área.

A avaliação educacional brasileira é realizada de forma diferente dependendo do nível de ensino. Tanto a avaliação na educação básica quanto a avaliação na superior merecem estudos e discussões, pois ainda enfrentam divergências de concepções e formas de realização. No entanto, este artigo mantém seu foco na avaliação da educação superior.

Cardoso e Dias Sobrinho (2014), ao discutirem avanços e retrocessos na avaliação da educação superior no Brasil, apontam que nos anos de 1980 e 1990 houve um empenho em criar propostas de avaliação para esse nível da educação, pois até então apenas a pós-graduação era avaliada. Nesse sentido, algumas tentativas foram realizadas, cada uma com suas limitações e com poucos resultados. Porém,

de acordo com os autores, as discussões levantadas nessas tentativas de criação de um sistema de avaliação da educação superior demonstraram a necessidade de uma avaliação desse nível de ensino.

Foi a partir de 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que a educação superior teve consolidado um sistema de avaliação, o qual, de acordo com Cardoso e Dias Sobrinho (2014), ultrapassou a área do Ministério da Educação e do governo e tornou-se uma Política de Estado. Segundo os autores,

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido (CARDOSO & DIAS SOBRINHO, 2014, p.267).

No entanto, a análise que os autores fazem é de que há distorções entre a legislação e o que ocorre na prática. Entendendo que indicador é algo provisório (apenas um indicativo) e conceito é algo que significa entendimento, algo mais definitivo, os autores defendem que apesar da legislação considerar os três pontos acima mencionados, na prática, o que ocorre é que apenas dois índices “passaram a ser determinantes para a avaliação, sendo praticamente considerados como ‘a própria avaliação da educação superior’” (CARDOSO & DIAS SOBRINHO, 2014, p.272).

Ou seja, além de haver uma confusão entre índice e conceito, a avaliação das IES e dos cursos considera majoritariamente a avaliação de desempenho do estudante. Para os autores supracitados, o desempenho do estudante, aferido pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, é apenas um indício/índice e não pode ser determinante de qualidade de um curso. Assim, os principais objetivos do SINAES estão sendo descaracterizados (CARDOSO & DIAS SOBRINHO, 2014).

Ressalta-se que na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o SINAES, ao explicitar sobre o desempenho dos estudantes, indica que

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, art.5, § 1).

Nesse sentido, o ENADE visa avaliar aspectos amplos e aspectos específicos da formação do estudante. Porém, pode ser arriscado atribuir a um instrumento maior peso que aos demais, pois uma IES e um curso são constituídos por docentes,

técnico-administrativos, infraestrutura, projeto pedagógico, dentre outros elementos. Ou seja, esses itens também precisam ser olhados com muita atenção, para não correr o risco de avaliar somente o produto (desempenho dos alunos), sem considerar de forma devida o processo educativo como um todo.

Percebe-se, portanto, a necessidade de ter clareza de princípios e fundamentos da avaliação, para não correr o risco de enfatizar a quantidade/números em detrimento da qualidade; não cair na ideia de aferir qualidade pela quantidade e não indicar a qualidade de um curso ou de uma IES apenas utilizando um instrumento avaliativo, majoritariamente.

Segundo o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior (IES) e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, a avaliação da educação superior será realizada por meio do SINAES e compreende avaliação interna e externa *in loco* das IES, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes desses cursos. Além disso, são os indicadores dessas avaliações que embasarão as políticas públicas da educação superior, bem como a regulação de credenciamento ou descredenciamento de IES, autorização e renovação de cursos ou seu encerramento.

A avaliação externa com caráter regulador é destacada por Tenório e Andrade (2009, p. 48), os quais afirmam que “como sistema, a avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como ferramenta de gestão da qualidade na sociedade moderna, seja nos setores públicos ou privados”.

Assim, um conjunto de avaliações regula e supervisiona a educação superior, tanto do ponto de vista de cada IES, como de seus cursos e de seus estudantes. Portanto, são essas avaliações que subsidiam as políticas educacionais para esse setor. Conforme Tenório e Andrade (2009, p. 49), a avaliação tem sido elemento central nas políticas educacionais brasileiras. Além disso, “quando bem planejada, a avaliação tem contribuído para a melhoria dos programas, influenciando nas transformações e definições de políticas, além de servir como instrumento de tomada de decisão de políticas públicas e sociais”.

O Decreto n. 9.235, acima citado, determina que a avaliação da educação superior deverá ter “caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2017, art.1, § 3º), porém, não explicita o que entende pelo conceito “formativo” da avaliação. Ademais, indica que as avaliações de desempenho acadêmico dos estudantes, apontadas pelo ENADE, “aferem os

desempenhos em relação às habilidades e às competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação” (art. 86).

Portanto, pode-se afirmar que atualmente há legislações que orientam a avaliação da educação superior brasileira. Também há um sistema composto por vários instrumentos que tem por objetivo avaliar as IES, os cursos e os estudantes e que, além de aferir índices e conceitos, também regula a continuidade da oferta de cursos e a continuidade das próprias IES. Porém, percebe-se que, apesar de haver essa organização nacional, ainda há confusões e distorções quanto à maneira de desenvolvimento dessas avaliações.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar desafios que ainda estão presentes em relação a políticas de avaliação da educação superior brasileira. Nosso problema de pesquisa centra-se em responder: Que desafios as políticas educacionais brasileiras precisam enfrentar no que diz respeito à avaliação da educação superior?

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa quanto à forma de abordagem do problema, bibliográfica no que se refere aos seus procedimentos e exploratória quanto aos seus objetivos. O texto está organizado em duas partes: a primeira discute sobre as relações que são estabelecidas entre princípios e fundamentos da avaliação educacional e a qualidade da aprendizagem na educação superior. A segunda parte aponta desafios da avaliação da aprendizagem na educação superior diante das políticas educacionais nacionais.

## PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES COM A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A avaliação educacional tem sido, muitas vezes, reduzida a aspectos quantitativos, ganhando repercussão midiática mediante *rankings* mundiais, nacionais ou regionais sem discussão de seus aspectos qualitativos. Geralmente, uma instituição educacional ganha maior destaque quanto maior for o número de alunos aprovados em testes ou provas seletivas. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um produto, não como um processo.

Por isso, pode-se afirmar que embora a avaliação educacional faça parte das instituições (de educação básica e superior) há bastante tempo, ainda é necessário discutir aspectos relacionados aos seus princípios e fundamentos, bem como a relação de qualidade que se estabelece. Percebe-se que a avaliação, muitas vezes, é vista como algo burocrático e mecânico, sem reflexão sobre seu papel tanto no processo de (re)elaboração de políticas educacionais quanto para a reflexão sobre a própria

prática pedagógica docente, ou ainda, sobre a relação de ensino e aprendizagem discente.

Soma-se a essa confusão e falta de clareza sobre a importância e papel da avaliação educacional a expansão da educação, especialmente da educação superior, que ocorreu nos últimos anos. Com essa expansão de estrutura física, geográfica e de número de matrículas também houve vários programas para o fortalecimento da educação pública. Tudo isso demanda avaliações permanentes, a fim de acompanhar e (re)planejar ações.

Para Real (2008), essa expansão da educação superior trouxe reflexos na avaliação, tornando-a mais complexa, uma vez que foram incluídos vários instrumentos em um único conjunto. Além disso, a classificação das instituições ganhou maior variedade de graus e categorias, sendo que os resultados das avaliações condicionam a expansão e diversificação institucional.

Nesse sentido, uma nova estrutura de avaliação externa das instituições, dos cursos e da aprendizagem dos alunos vem sendo realizada. Mediante essas avaliações são construídos índices e conceitos que inferem qualidade (ou falta dela), refletindo na permanência ou não de instituições e cursos de educação superior, bem como possibilidade de sua expansão. Trata-se de uma coleta de informações para quantificar a qualidade da educação ofertada em determinada instituição ou curso. Porém, parece que faltam ações para que a avaliação feche seu ciclo com caráter formativo que o Decreto n. 9.235 (BRASIL, 2017) prevê, conforme já mencionado anteriormente.

Para que o processo avaliativo seja completo, Silva (2010) defende a realização de um processo cíclico que inicia com a coleta de informações, sistematização e interpretação das informações coletadas, passando por um julgamento de valor e, por fim, uma tomada de decisões:

'no paradigma educacional centrado nas aprendizagens significativas' (apoiado na pedagogia diferenciada e da autonomia), a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas) (SILVA, 2010, p.14-15).

Cardoso e Dias Sobrinho (2014) destacam que a proposta do SINAES, que avalia a educação superior brasileira, é ampla na medida em que diz considerar a diversidade institucional do país, bem como a identidade de cada IES. Além disso, essa legislação prevê uma avaliação com um conjunto de instrumentos com objetivo de uma avaliação global e integrada.

Apesar de os autores tecerem críticas quanto à forma como o SINAES está sendo interpretado e executado na prática, podemos afirmar que a educação superior brasileira possui uma diversidade de instrumentos relacionados à avaliação externa. A literatura da área (HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2011; SILVA, 2010), ao discutir sobre princípios, fundamentos e concepções de avaliação, tem defendido que a avaliação seja diversificada em seus instrumentos.

Ao lançar mão de instrumentos diversificados, é possível coletar um maior número e maior variedade de informações que auxiliarão a compor o cenário de aprendizagem do aluno. Porém, não se trata somente de utilizar instrumentos de avaliação aleatórios, mas que estes sejam coerentes com sua concepção de aprendizagem, bem como harmoniosos com a prática pedagógica desenvolvida pelo professor no dia a dia da aula (SILVA, 2010). Além disso, diferentes instrumentos avaliativos permitem tecer um panorama mais amplo, abrangendo condições físicas e estruturais das IES, projeto pedagógico da IES e do curso, bem como aspectos relacionados aos docentes que atuam no processo de ensino e aprendizagem.

A literatura da área (HOFFMANN, 2011; LUCKESI, 2011; SILVA, 2010) também ressalta a importância de haver continuidade das avaliações, ou seja, a avaliação precisa ser vista como processo de algo maior, não como um produto que possui um fim em si mesmo. Nesse sentido, a avaliação precisa ser constante, a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que os envolvidos na avaliação tenham ciência sobre o que está ocorrendo e para que as políticas educacionais relacionadas possam avaliar suas ações e (re)planejar seus próximos passos a partir dos resultados dessas avaliações. Para Silva (2010, p.15), “a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem”. No entanto, realizar avaliações de forma periódica não significa que a avaliação seja contínua, pois a continuidade refere-se às ações desenvolvidas, não a períodos destinados a exames e testes.

Um terceiro elemento que autores apontam quando se discute sobre princípios e fundamentos da avaliação refere-se a ela como diagnóstica. Entender os resultados da avaliação como um diagnóstico para analisar avanços e limitações tanto em relação à aprendizagem do aluno, como de um curso de graduação e mesmo de uma instituição como um todo. Para Luckesi (2011), o diagnóstico é a ação que configura e encerra a avaliação. É por meio dele que se consegue coletar dados da realidade, interpretá-los, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, além de conceber a avaliação educacional como processo importante para o acompanhamento de políticas educacionais, do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes, é preciso que todas as pessoas envolvidas –

gestores, professores, alunos - entendam os instrumentos, os processos, bem como as metodologias adotadas para se chegar a um índice ou conceito (de curso ou da instituição). Ou seja, as pessoas envolvidas precisam perceber-se nesse processo e não se colocarem alheios às diversas avaliações externas de que participam.

Torna-se importante entender as possíveis relações entre tais índices e a “qualidade” atribuída à IES e aos cursos. Para Real (2008, p. 02-03), as concepções de qualidade, bem como as formas de aferição dessa qualidade, foram se modificando com o passar dos anos. A autora destaca que

Analisando a história da avaliação da educação superior brasileira, foi possível evidenciar que a avaliação, no período de 1968 a 1994, assume um papel fundamental na busca de melhoria da qualidade dos cursos de ensino superior, na medida em que passa a ser instrumento capaz de conter a expansão de cursos, por meio da supervisão e do monitoramento (...). No entanto, a concepção de qualidade desenhada no período de 1995 a 2002 desassociou a quantidade como condição para a qualidade, permitindo a expansão de instituições e cursos, notadamente privados, em proporções significativamente maiores do que a realizada nos períodos anteriores (REAL, 2008, p.02-03).

Com a criação do SINAES, em 2004, que envolve vários instrumentos avaliativos, dentre eles a prova do ENADE, uma nova concepção de qualidade surgiu nas legislações educacionais. Para Real (2008, p.12), até aquele momento, a qualidade era percebida como o “resultado do rendimento dos alunos”. Porém, com a criação desse sistema nacional de avaliação, a legislação prevê que a qualidade seja aferida pelo “valor que a instituição/curso agregou ao aluno”.

Assim, a qualidade estaria mais próxima dos saberes construídos pelos alunos do que com o rendimento do aluno em um teste de conhecimentos. Ou seja, a legislação do SINAES apresenta a avaliação como resultado de um perfil de profissional que se deseja, e não apenas a verificação de conteúdos aprendidos durante seu curso de graduação. No entanto, conforme já mencionado anteriormente, Cardoso e Dias Sobrinho (2014), bem como Hoffmann *et al.* (2014) destacam que há distorções entre o texto da legislação e o que está ocorrendo na prática, pois ainda os índices estão considerando, de forma majoritária, o desempenho dos alunos nesses testes.

Portanto, a concepção de qualidade foi sendo modificada com o passar do tempo e das exigências externas aos cursos e às universidades. No entanto, os indicadores quantitativos sempre influenciaram fortemente os conceitos de qualidade, regulando, muitas vezes, a abertura de novos cursos e, conseqüentemente, a expansão das instituições de educação superior.

Assim, pode-se afirmar que há uma confusão entre os termos quantidade e qualidade, já que a primeira está sendo utilizada para acreditar a segunda. Além

disso, as diversas concepções de qualidade da educação superior são fruto das ideias divergentes que há sobre as próprias concepções de educação superior. Peixoto *et al.* (2016, p. 720), ao discutirem sobre a disputa por concepções de qualidade da educação superior, defendem que “os significados atribuídos ao conceito qualidade na educação superior não são unívocos, derivando sua polissemia das múltiplas percepções que os setores públicos e privados dele têm em termos de diretrizes, finalidades e, conseqüentemente, qualidade”. Para os autores supracitados, essa polissemia “tem contribuído para mascarar o que, de fato, os diferentes atores entendem por esse conceito”.

O que está por trás dessa polissemia são as disputas entre as diferentes arenas de poder, com interesses diversos para a educação superior. Disputas estas entre setor público e privado, entre as próprias IES públicas que buscam boas classificações em *rankings* para acessar mais recursos, bem como divergências entre gestores, professores, técnico-administrativos e estudantes de IES. Além disso, setores pertencentes ao Ministério da Educação nem sempre possuem objetivos alinhados. Tais divergências vão constituindo concepções diferentes do que é qualidade em educação (PEIXOTO *et al.*, 2016).

Nesse sentido, pode-se afirmar que ainda é preciso discutir concepções e objetivos da avaliação educacional, pois apesar da clareza nas legislações, ainda são um terreno de contradições e divergências. Parece que o ponto central gira em torno da relação quantidade – qualidade, já que índices indicam quantidade, mas para discutir a qualidade é preciso considerar outros tantos aspectos, como, por exemplo, as especificidades e natureza da IES, dos cursos e dos alunos, bem como as condições estruturais e pedagógicas envolvidas. A próxima seção dá continuidade a essa discussão, apontando desafios referentes a essa problemática.

## DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PERANTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS

As seções deste artigo que antecederam a atual apresentaram, dentre outros pontos, divergências e controvérsias entre o texto que dispõe sobre o SINAES e o que vem sendo realizado. A proposta da política de avaliação da educação superior é de ir além de índices e considerar “análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”; assegurar “respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” e garantir “a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações” (BRASIL, 2004, art. 2).

No entanto, apesar do sistema ter-se aperfeiçoado, há uma ênfase no resultado do desempenho do aluno, de acordo com Cardoso e Dias Sobrinho (2014) e Hoffmann *et al.* (2014). Além disso, pode-se afirmar que em geral os resultados dessas avaliações que chegam até professores e alunos se traduzem em um número, que atesta a continuidade (ou não) do curso. Apesar da utilização de vários instrumentos (autoavaliação, avaliação externa, ENADE, censo e cadastro), o resultado é simplificado. Em consequência disso, são publicados rankings das notas de cada IES, levando as pessoas a entenderem que as IES que estão no topo da lista possuem maior qualidade.

Diante disso, o desafio que se coloca é de interpretar as informações disponíveis e ter acesso aos relatórios produzidos pelas comissões que são responsáveis pela avaliação de cada instrumento. Além disso, de acordo com Cerutti *et al.* (2011, p. 72), é preciso conhecer a “complexidade de variáveis que constituem o processo de avaliação, buscando tanto a qualificação dos instrumentos já criados, quanto a ampliação de instrumentos e índices que possam dar conta das dimensões mais subjetivas e qualitativas”.

Portanto, é relevante que o professor entenda a dinâmica das avaliações em seus diversos instrumentos, não para repetir ou treinar os alunos, mas para perceber contradições e buscar uma avaliação mais próxima das especificidades do curso e da instituição. Cerutti *et al.* (2011) apontam que as avaliações em larga escala são complexas e, nesse sentido, há necessidade de compreender as variáveis que compõem tais avaliações de forma mais aprofundada, tanto para qualificar instrumentos já criados quanto para compreender os resultados, tendo em vista as especificidades institucionais.

Para Cunha *et al.* (2005, p.46), “o importante parece ser a reflexão das concepções de sociedade e de universidade que subjazem a elas [políticas avaliativas], para que as instituições, os professores e os alunos ajam como sujeitos e não simplesmente como objeto das políticas externas”. Quando os professores discutem sobre esses aspectos ou percebem a necessidade da discussão, há, segundo os autores, um amadurecimento interno do curso, muito importante para seu fortalecimento e para redesenhar o projeto pedagógico.

Nesse sentido, é preciso entender os reais objetivos das políticas educacionais relativas à avaliação da educação superior, bem como interpretar os resultados delas decorrentes e apontar caminhos para a superação de limitações identificadas. Apesar da complexidade dessas avaliações, faz-se necessário analisar criticamente e refletir sobre os resultados dessas avaliações, visto que o objetivo principal da avaliação é a análise e a proposição das próximas ações, tendo em vista a melhoria da educação.

Além disso, outro desafio que se coloca refere-se às regionalidades do país, já que a própria legislação nacional prevê que o SINAES inclua as especificidades culturais e contextuais de cada realidade educacional. Para Cerutti *et al.* (2011), atender as especificidades locais e regionais, contando com a participação de vários segmentos da comunidade universitária, bem como de órgãos estatais, é importante para que a avaliação traga um significado para avaliador e para avaliado. Nesse sentido, a participação coletiva pode contribuir para um sistema de avaliação que atenda às demandas de cada momento e que atinja os objetivos de aprendizagem do estudante, com instrumentos qualificados para tal.

Apesar de o desempenho discente ser essencial para a composição dos índices e conceitos da avaliação de cursos e de IES, os docentes sentem os reflexos desses resultados no cotidiano de seu trabalho. Cunha (2005, p. 60) destaca que “é grande o peso das políticas institucionais e o poder do Estado na definição das formas de ensinar e aprender na universidade”. A autora cita o exemplo das políticas de avaliação externa que atingem as expectativas que se colocam sobre o desempenho docente. Para a autora, os professores, submetidos a processos de avaliação oficiais, redimensionam o sentido de sua profissionalidade, percebendo-a com foco na produtividade e na competição.

Assim, as avaliações da aprendizagem desenvolvidas atualmente na educação superior, principalmente aquelas externas, têm refletido e reconfigurado o próprio trabalho do professor que atua nesse nível de ensino. Em pesquisa realizada com coordenadores de diversos cursos de graduação, incluindo licenciaturas e bacharelados em instituições de educação superior do sul do país, Cunha *et al.* (2005, p.47-48) afirmam que

os formatos avaliativos externos tendem a influenciar a concepção de docência que se instala no meio acadêmico, com forte repercussão para todos os espaços escolares, principalmente pela cultura que se instala e se reproduz através dos cursos de licenciatura. São os saberes dos professores que estão sendo atingidos e reconfigurados, com esforço a algumas dimensões em detrimento de outras, sem a devida profundidade de reflexão que caracteriza os processos de formação que preservam a autonomia e a condição de sujeitos dos docentes (CUNHA et al, 2005, p.47-48).

Percebe-se que tais avaliações redimensionam o trabalho docente, o próprio perfil profissional, bem como influenciam o currículo do curso, uma vez que tais avaliações dão ênfase a conteúdos conceituais, atendo-se a resultados quantitativos. Na pesquisa desenvolvida por Cunha *et al.* (2005, p.45) ficou evidente a preocupação dos coordenadores de curso e professores em relação ao conteúdo das avaliações externas. Para os autores, “cada vez mais há um reforço da concepção utilitária dos

cursos de graduação, que parecem ser estimulados a enfatizar a perspectiva da racionalidade técnica”.

Assim, os professores sentem-se pressionados a cumprir metas, percebem contradições e enfrentam dilemas em relação a princípios e fundamentos da avaliação da aprendizagem, uma vez que predomina forte influência de organismos externos para uma concepção classificatória de avaliação da aprendizagem. Assim,

A teia em que nos vimos envolvidos leva de roldão toda a reflexão ética e valorativa, fazendo valer os interesses da produtividade, fortemente marcados pelo interesse de mercado. De cidadãos passamos a ser vistos como consumidores e para isso estamos sendo conformados, até mesmo na nossa professoralidade (CUNHA, 2005, p. 61).

No entanto, apesar das críticas às avaliações, não se trata de anular sua importância. As próprias universidades vinham, há algum tempo, defendendo os processos avaliativos como necessários e legítimos. No entanto, a reivindicação das universidades é que a avaliação tenha caráter pedagógico, que respeite a história, as especificidades e a cultura universitária (CUNHA *et al.*, 2005).

Nesse sentido, um dos desafios que o professor de educação superior tem de enfrentar é a de reflexão sobre os princípios da avaliação, bem como o exercício de ser coerente com as concepções e práticas pedagógicas que defende e desenvolve. Porém, esse é um desafio que precisa ser desenvolvido de maneira coletiva, uma vez que passa pelo projeto pedagógico do curso de graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar uma análise de desafios que ainda se fazem presentes em relação a políticas de avaliação da educação superior brasileira atualmente. Para isso, inicialmente trouxemos legislações nacionais sobre a avaliação nesse nível de ensino, principalmente sobre o SINAES, sistema que realiza esse tipo de avaliação. Na sequência do ensaio visitamos a literatura da área a fim de apontar princípios e fundamentos da avaliação na/da educação superior e, por fim, apontamos alguns dos desafios que ainda precisamos enfrentar quanto ao tema em questão.

Após a discussão, é possível afirmar que a legislação aponta para uma avaliação de caráter formativo que considere a natureza e especificidades de cursos e IES. Tais apontamentos da legislação vão ao encontro do que a literatura da área aponta como princípios e fundamentos para uma avaliação educacional sendo, dentre outros, diagnóstica, contínua e com diversidade de instrumentos.

O SINAES se constitui por divulgar índices e conceitos para o diagnóstico de cursos e IES, apresenta diversos instrumentos avaliativos (autoavaliação, avaliação externa, ENADE, censo e cadastro) e é realizado periodicamente. Portanto, apresenta-se como um importante sistema de avaliação.

No entanto, a prática apresenta alguns desafios a serem problematizados e superados. Um desses desafios refere-se ao caráter mais regulador do que formativo que o SINAES está servindo. Os índices e conceitos atribuídos para IES e cursos são utilizados para o credenciamento ou não e continuidade ou não de cursos e IES, tendo, portanto, um caráter bastante regulador. Ao mesmo tempo, tais índices e conceitos chegam ao conhecimento dos discentes e docentes do curso, porém, os relatórios que detalham os resultados de alguns instrumentos de avaliação não são do conhecimento dos discentes e de parte dos docentes.

Portanto, o desafio que se coloca é o estudo desses documentos, pois os índices servem atualmente para o estabelecimento de rankings de cursos e IES, mas não podem servir de base para aferir qualidade. Assim, faz-se necessário que gestores, professores e estudantes entendam as informações dessas avaliações e estudem possibilidades de superação de limites apontados, não para a IES melhorar sua posição no *ranking*, mas para que a avaliação seja, de fato, formativa.

Outro desafio consiste em desenvolver na educação superior práticas de autoavaliação para qualificar a profissionalização docente. Como ressaltam Fávero, Castelli e Marques (2015, p.182-183), “autoavaliar a profissionalização docente significa dar-se conta de que a docência não é uma ação espontânea naturalizada que ‘se aprende fazendo’, de que a experiência ensina dar aula e de que para ser professor basta dominar o conteúdo e manejar um conjunto de ‘técnicas didáticas’”. Trata-se de um processo ativo de construir processos que possibilitem a avaliação formativa que constitui o tornar-se docente.

Uma avaliação formativa é aquela que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, bem como a evolução dos cursos e das IES, identificando as dificuldades durante o percurso e não ao final de um ciclo letivo ou ao final do curso de graduação. Nesse sentido, é importante que a avaliação tenha caráter diagnóstico, a fim de identificar as dificuldades, com instrumentos diversificados, para coletar maior variedade de informações de aprendizagem sobre os alunos, constante em relação ao tempo/periodicidade de avaliar e contínua no sentido de articular planejamento e avaliação com um processo cíclico.

Além disso, outro desafio criado pelas políticas de avaliação educacional refere-se ao docente e ao seu trabalho. Durante a exposição do texto, ficou evidente que tais políticas redimensionam o trabalho docente, pois o professor é o primeiro a ser apontado como responsável pelos índices do curso ou da IES. Portanto, eles sentem-

se cobrados a alinhar seu trabalho conforme os instrumentos de avaliação. Assim, é importante que a universidade, como instituição formadora, organize processos de formação continuada para professores da educação superior que contemple o entendimento dessas avaliações, seu papel como formador, mas também que promova ações articuladas visando uma avaliação formativa para os sujeitos que dela participam.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Senado, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.

CARDOSO, Roberta; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

CERUTTI, Elizabete et al. Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediados pelo white paper. **Revista Educação por Escrito**. Porto Alegre, v.2, n.1, jun. 2011.

CUNHA, Maria Isabel et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.05-48.

CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.49-67.

FÁVERO, Altair Alberto; CASTELLI, Maria Dinorá; MARQUES, Marta. Autoavaliação e o desenvolvimento profissional do docente universitário. In: FÁVEO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p.171-186.

HOFFMANN, Celina *et al.* O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**. v.40, n.3, pp.651-665, jul/set. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo *et al.*. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 3, p. 719 - 737 set./dez. 2016.

REAL, Giselle Cristina. Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** p.01-16.

SILVA, Jansen. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Jansen, HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.09-20.

TENORIO, Robinson; ANDRADE, Maria Antonia. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, José; DAZZANI, Maria (org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p.31-55.

## SOBRE OS AUTORES

ALTAIR ALBERTO FÁVERO. Pós-Doutor (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena o projeto de Pesquisa Docência Universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior: perspectivas e desafios (em andamento desde março de 2012). Além de diversas publicações em periódicos qualificados e várias editoras, pela Mercado de Letras é autor do livro *Educar o educador: reflexões sobre formação docente* (em coautoria com Carina Tonieto, lançado em 2010) e é organizador das Coletâneas Leituras sobre John Dewey e a educação (em co-organização com Carina Tonieto

lançado em 2011), Leituras sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política (em co-organização com Edison Alencar Casagrande, lançado em 2012), Leituras sobre Richard Rorty e a educação (em co-organização com Carina Tonieto, lançado em 2013) e Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas (em co-organização com Carina Tonieto e Leandro Carlos Ody, lançado em 2015). Pela Editora CRV publicou Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa (em co-organização com Maria de Lurdes Pinto de Almeida e Afrânio Mendes Catani, publicado em 2015) e Políticas de Educação Superior e Docência Universitária: diálogos Sul-Sul (em co-organização com Gionara Tauchen, lançado em 2016); Interdisciplinaridade e formação docente (em co-organização com Carina Tonieto e Evandro Consaltér, publicado em 2018); Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação (em co-organização com Carina Tonieto e Evandro Consaltér, publicado em 2019). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. E-mail: [altairfaver@gmail.com](mailto:altairfaver@gmail.com)

LIDIANE LIMANA PUIATI PAGLIARIN. Doutoranda em Educação na Universidade de Passo Fundo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Licenciada em Pedagogia pela UFSM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul e do projeto de pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Atuou de 2009 a 2015 como professora de rede municipal de ensino e atualmente é professora de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Erechim. Centra seus estudos nas seguintes temáticas: formação de professores, políticas educacionais, aprendizagem da docência, docência na educação superior, coordenação pedagógica em escolas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. Email: [lidianealuiati@hotmail.com](mailto:lidianealuiati@hotmail.com)

RECEBIDO: 30/05/2019

APROVADO: 11/07/2019