



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E CRÍTICA

Luciana Teixeira - UFV
Thiago de Melo Teixeira da Costa - UFV
Marco Aurélio Marques Ferreira - UFV
Walmer Faroni - UFV

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar um histórico do processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil, bem como promover uma análise crítica e reflexiva sobre como este processo vem sendo realizado ao longo dos anos. Para se compreender o processo de avaliação das IES foi necessária uma revisão da literatura que abrange as discussões sobre a Reforma do Estado, Reforma do Ensino Superior e a Qualidade das Instituições de Ensino Superior no país. Buscou-se, ainda, discutir sobre a implantação dos sistemas de avaliação nas IES ao longo dos anos para, em seguida, realizar uma análise crítica sobre as mudanças no processo de avaliação. Como resultado dessa análise histórica do processo, constatou-se a influência das Reformas do Estado sobre a Reforma do Ensino Superior Público ao longo do tempo, transformando o processo de avaliação em uma ferramenta de controle legal e burocrático da qualidade do ensino. Ainda assim, nota-se que os resultados apresentados neste trabalho corroboram para as discussões acerca de como as fragilidades nos métodos avaliativos atualmente utilizados deveriam ser solucionadas pelo poder público a fim de que o processo de avaliação se torne um efetivo instrumento que assegure a manutenção de um padrão de excelência da qualidade do ensino ofertado.

Palavras-chaves: Reforma do Estado, Reforma da Educação Superior Pública, Avaliação da Educação Superior.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

1. INTRODUÇÃO

As reformas do sistema educacional no Brasil foram constituídas mediante uma série de medidas de ordem legal (leis, decretos, portarias, medidas provisórias, propostas de emendas constitucionais), que buscava solucionar determinados problemas e se adequar a projetos mais amplos do governo. Assim, as várias reformas do sistema de Educação Superior no Brasil ocorreram sempre em paralelo com a Reforma do Estado.

Conforme relata Dias Sobrinho (2005), toda reforma no âmbito da educação corresponde a uma resposta política a situações de desequilíbrios, ou seja, as reformas educacionais se tornam imprescindíveis quando surgem problemas nas estruturas econômicas, sociais e políticas que requerem soluções urgentes.

Segundo Galvanin (2005), a educação é permeada por aspectos políticos que se fazem presentes por meio da formulação da legislação educacional, bem como por aspectos econômicos, através da correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos trabalhadores.

As políticas específicas para o setor educacional devem, sobretudo, sinalizar mudanças estruturais que garantam um processo de expansão com qualidade. Diante desta vertente, nas últimas décadas do século XX, conforme observa Bertolin (2007), a atenção à avaliação da qualidade dos sistemas e das instituições educacionais públicas tornou-se um assunto de grande importância, não só para governos e gestores das instituições, mas para toda a sociedade.

O tema avaliação institucional está fortemente relacionado à Reforma do Estado, tendo em vista a necessidade de descentralização de algumas ações, de modo a desinchar a máquina estatal, além de reforçar sua atuação como reguladora e controladora do sistema.

Segundo Tuppy e Bertagna (2009), a avaliação da educação superior vem adquirindo centralidade nas reformas educacionais, principalmente a partir da década de 90, quando o Estado introduziu novas sistemáticas de avaliação que desencadearam mudanças significativas na identidade e no perfil das IES.

No processo de avaliação, cabe ao poder público a responsabilidade de definir os objetivos e a avaliação dos resultados que servirão de base para a proposição de mudanças no sistema.

Ainda assim, um aspecto fundamental a ser observado, neste sentido, refere-se ao modo como são definidos tais objetivos e à maneira como são utilizados os resultados da avaliação para que tais ações influenciem, positivamente, nos parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade das instituições.

A avaliação educacional do ensino superior é uma questão extremamente complexa, tendo em vista as diferentes realidades nas quais estão inseridas as IES. Lordêlo e Dazzani (2009) ressaltam que as transformações sociais e políticas provocadas pela globalização têm exigido das instituições novos modelos de gestão nos quais estão presentes um conjunto de características, dentre as quais, flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade. A universidade não é vista, somente, como um núcleo de formação de saberes e produção de conhecimento, mas, também, como aquela que atende aos princípios básicos da modernidade, tanto no que se refere às relações de trabalho, quanto na prestação de serviços à sociedade.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Deste modo, diante da importância da legitimidade política e social da avaliação institucional, cabe-nos refletir sobre o contexto dos mecanismos e procedimentos que vêm sendo utilizados, com a finalidade de garantir a qualidade do ensino superior no país.

Assim, o objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão crítica sobre o processo de avaliação das instituições de ensino superior, com destaque para o ensino da graduação, buscando-se analisar as vertentes e a forma como é estruturado este processo, contribuindo para suas discussões.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Reformas do Estado

Segundo Dias Sobrinho (2005), as reformas educativas são construções de um quadro legal (Decretos, Portarias, Medidas Provisórias e propostas de Emendas Constitucionais) para responder a determinados problemas e produzir efeitos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou sistema de poder.

A primeira reforma administrativa do país, a Reforma Burocrática, ocorrida em 1936, tinha como característica a ênfase na reforma dos meios em detrimento dos fins, pregando a racionalização da administração pública com a implantação do modelo Weberiano¹, em busca da eficiência. (CAPOBIANGO, ET AL., 2010)

Secchi (2009) salienta que a preocupação central do modelo burocrático é com a eficiência organizacional. Segundo o autor, os valores de eficiência econômica impõem a alocação racional de recursos que, na teoria weberiana, se traduz em uma preocupação especial com a alocação racional das pessoas dentro da estrutura organizacional.

A partir de 1937, com um golpe desfechado pelo presidente Getúlio Vargas, inicia-se o Estado Novo. Esta época foi profundamente marcada pela presença do nacionalismo e pela centralização do poder estatal, que assume o papel de agente e promotor do crescimento econômico. Assim, o fortalecimento da máquina pública e da burocracia passou a dar suporte ao desenvolvimento econômico.

Para Bertero (1985) citado por Marcelino (1988), a intervenção do Governo Vargas na vida econômica e social do país ocorreu, basicamente, em três níveis: 1) criação de órgãos formuladores de políticas públicas; 2) expansão de órgãos permanentes da administração direta; e 3) consolidação da tendência à expansão empresarial do Estado. Este impulso reformista sofreu um colapso após a queda do Estado Novo em 1945, sendo os dez anos seguintes marcados por estudos e projetos de reforma que não chegaram a se concretizar.

Conforme salienta Bresser-Pereira (2001), a partir dos anos 60 formara-se uma convicção de que a utilização dos princípios rígidos da administração pública burocrática constituía-se em um empecilho ao desenvolvimento do país.

Assim, Capobianco et al. (2010) ressalta que com o golpe militar de 1964, este modelo clássico de administração foi substituído pelo modelo de administração para o desenvolvimento, visando à expansão da intervenção do Estado na vida econômica e social e

¹ O modelo burocrático é atribuído a Max Weber, porque o sociólogo alemão analisou e sintetizou suas principais características.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

à descentralização das atividades no setor público. Daí em diante, e por quase 20 anos, passou-se a ter um regime autoritário modernizador e burocrático-capitalista.

Todavía, neste novo poder, os militares promoveram, com a participação da sociedade civil, a reforma administrativa de 1967. Tal reforma era pioneira, renunciando as reformas gerenciais que ocorreriam em alguns países a partir dos anos 80, e no Brasil a partir de 1995. (BRESSER-PEREIRA, 2001)

A partir de 1985, após uma longa e difícil transição, impulsionada pela reação da sociedade civil, o Brasil retorna ao regime democrático. Bresser-Pereira (2001) observa que nos dois primeiros anos do regime democrático a crise fiscal e a necessidade de rever a forma de intervenção do Estado na economia foram ignoradas, ou seja, houve um retrocesso na administração pública fazendo com que esta voltasse a ter características hierárquicas e rígidas.

Com o fim desse autoritarismo, começa a surgir um Estado Gerencial a partir do momento em que a Reforma Gerencial de 1995 retoma as idéias de um Estado reconstruído, eficiente e democrático.

Para Secchi (2009), a administração pública gerencial, ou nova administração pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade.

Assim sendo, em 1995 o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência da república, numa época em que o país enfrentava uma grande crise que vinha desde os anos 80, decorridas das distorções que o Estado sofreu nos 50 anos anteriores. Seria necessário, com isso, reformar e reconstruir o Estado para que este pudesse ser um agente efetivo e eficiente na regulação do mercado e no processo competitivo internacional. (BRESSER-PERREIRA, 2001)

O resultado dessa reforma, conforme destaca Bresser-Pereira (2000), foi a elaboração, ainda em 1995, do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e a emenda constitucional da reforma administrativa. Cabe ressaltar que toda reforma do Estado implica em uma reforma institucional que provoca mudanças significativas na estrutura legal, organizacional e nas políticas públicas. Deste modo, a reforma constitucional foi parte fundamental da Reforma Gerencial do Estado de 1995, já que mudou instituições normativas fundamentais.

Dentre os principais objetivos desta reforma, segundo Bresser-Pereira (1998) pode-se citar: aprimorar as decisões estratégicas do governo e da burocracia; oferecer condições que garanta a propriedade e o contrato, para que se promova um bom funcionamento dos mercados; garantir autonomia e capacitação gerencial do administrador público; certificar a democracia através da prestação de serviços públicos voltados para o “cidadão-cliente” e controlados pela sociedade.

Neste contexto, percebe-se que na administração burocrática o interesse público relacionava-se aos interesses do próprio Estado, onde até mesmo os recursos públicos eram voltados para o atendimento das necessidades do aparato estatal, enquanto que na administração gerencial a atuação do Estado relaciona-se ao interesse da coletividade, sob a



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

ótica do cidadão-cliente. Assim, o Estado passou a assegurar maior eficiência e qualidade nos serviços públicos prestados à sociedade sendo que, de acordo com Bresser-Pereira (2002), a qualidade dos serviços públicos tornou-se um dos fatores que elegem ou não governadores.

2.2 Reformas da Educação Superior

Segundo Silva e Sguissardi (2000), a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, mas uma realidade comum à maioria dos países de todas as dimensões e graus de desenvolvimento, sendo que as novas faces do Estado e do sistema educacional superior decorrem de um conjunto de fatores, dentre os quais os avanços sócio-políticos dos direitos de cidadania e, no caso da educação superior, do estágio de desenvolvimento desse sistema.

O ponto constante que orientou as discussões sobre a reforma universitária, iniciada em 1966, foi o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços das universidades à comunidade, destaca Bomeny (2012). O movimento em favor da reforma universitária no Brasil dos anos 60 eclodiu com ampla mobilização de distintos segmentos da vida universitária e intensa participação dos estudantes.

Após o golpe de 1964, Cunha (1975) enfatiza que havia entre estudantes e professores um clima de insatisfação com relação à estrutura universitária existente. Assim, no início de 1968 a mobilização estudantil exige do governo medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais mais urgentes.

Na visão de Fernandes (1975), se de um lado a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que o autor chama de *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições de estabelecimento isolados, voltadas para a mera transmissão de conhecimento, marcadamente profissionalizante e distantes das atividades de pesquisa e que pouco contribuíam com uma formação intelectual crítica para análise da sociedade brasileira e das transformações da época.

Assim, a resposta de maior alcance do governo federal com a Reforma foi a criação, pelo Decreto nº. 62.937, de 02 de julho 1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. (FÁVERO, 2006)

Apesar de o marco inicial da vasta legislação que estabelece medidas para a reestruturação das universidades brasileiras encontrar-se nos Decretos-Leis nº. 53/66 (que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.) e nº. 252/67 (que estabelece normas complementares do anterior), Fávero (2006) afirma que, somente a partir de 1968, como resultado dos trabalhos do GT, é que se faz sentido falar de uma legislação básica da Reforma Universitária.

A partir desta Reforma, conforme salienta Martins (2009), a educação superior deveria ter objetivos práticos e adequar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional de tal



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

modo que o sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo.

Após a implantação da Reforma Universitária de 1968, constata-se que, a partir dos anos 1980, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias.

Na década de 80, o Brasil começa a adaptar-se ao modelo neoliberal. Assim sendo, os temas mais relevantes que pautaram o ensino superior, nesta época, foram o financiamento das IFES e as lutas corporativas de seus quadros de pessoal que emergiram, no início desta década, sob a forma de pressões junto ao Ministério da Educação (MEC).

Ainda na década de 1980, grande parte dos problemas do setor educacional brasileiro advinha de problemas de natureza estrutural decorrente da grande transformação social e econômica ocorrida nos últimos cinquenta anos.

A partir de 1984, conforme observa Corbucci (2002), o presidente Tancredo Neves defendia a idéia de uma nova universidade pública com efetiva autonomia acadêmica, administrativa e financeira. Portanto, seria razoável supor que os anos da Nova República beneficiariam o ensino superior brasileiro. Contudo, as demandas por melhores salários, cujo atendimento implicava vultosas quantias de recursos, esbarravam nas resistências da equipe econômica do país.

No governo Collor (1990-1992) a concepção de avaliação da educação superior, articulada às demandas da reforma do Estado, pautou-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior. (ZAINKO, 2008).

Assim, o programa de governo do Collor teve como pressuposto o fato de o ensino superior brasileiro apresentar algumas distorções expressivas decorrente da expansão desordenada que vinha ocorrendo desde a década de 1970.

Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume o cargo de Presidente da República (1992-1994). Seu governo, por intermédio do MEC, conforme analisa Corbucci (2002), propunha-se a realizar uma verdadeira revolução na educação.

Na era Itamar Franco, o ensino superior apresentava várias distorções sendo, uma delas, decorrente da rápida expansão que, por sua vez, não teve como contrapartida a qualidade. Diante de tal fato, uma das propostas do governo foi a criação da Comissão Nacional de Avaliação (CNA), pela Portaria nº. 130, de 14 de julho de 1993, que tinha por objetivo estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. (CORBUCCI, 2002)

Fernando Henrique Cardoso assume a presidência em 1995 e, segundo Cunha (2003), a política para o ensino superior desta época deveria promover uma “revolução administrativa”, ou seja, o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Zago e Martins (2013) ressaltam que durante todo o governo de FHC, as instituições de ensino superior pública não receberam investimentos, pois eram vistas como um serviço não-exclusivo do Estado e com significativa possibilidade de exploração pelo setor privado. O foco da época era a educação básica.

Ainda neste governo, Corbucci (2002) mostra ser relevante observar que um dos principais êxitos para o setor educacional foi, sem dúvida, a aprovação da nova Lei de



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na medida em que esta representava o coroamento de oito anos de discussões e de disputas políticas.

A LDB possui alguns princípios marcadamente contraditórios, pois, se de um lado ela trata de processos de descentralização e flexibilização, de outro ela propõe novas formas de controle de padronização por meio de processos avaliativos estandarizados. (DOURADO, 2002)

Tanto no governo FHC quanto no de seu sucessor, Luiz Inácio da Silva (Lula) (2003-2010), houve diversas mudanças na educação superior brasileira, tais como: expansão da matrícula em cursos de graduação presenciais; competição entre as instituições de educação superior; introdução de fontes alternativas para o financiamento das IES; a ida das IES públicas à procura de recursos financeiros que não fazem parte do Fundo Público; a assinatura de contratos de gestão com IES públicas; e o ranqueamento das instituições. (CORBUCCI, 2002)

Destaca-se, também, que a partir da posse do presidente Lula ocorre uma série de mudanças nas políticas do ensino superior, principalmente no que se refere a criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

De acordo com o Ministério da Educação, o REUNI é uma forma de incentivar as universidades públicas a retomarem seu papel estratégico com a intenção de contribuir com o desenvolvimento econômico e social do País.

O Programa tem como principais metas: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 - ano de início do Programa - para o cumprimento das metas. (RELATÓRIO REUNI, 2009)

Até o final de seu governo, em 2010, o perfil de expansão do setor público em relação a 2002 foi alterado substancialmente, inclusive por causa do Programa REUNI que foi executado no período de 2008 a 2012 prevendo uma elevação de mais de 50% no número de vagas nas Universidades Federais.

2.3 Avaliação da Educação Superior

Segundo Dourado (2002), é oportuno destacar a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país, especialmente no tocante à educação superior. Esses processos avaliativos resultam de alterações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao Estado desencadear transformações na lógica do sistema, que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam impactos na cultura institucional, especialmente das universidades.

Atualmente, a oferta dos serviços educacionais é maior do que anos atrás e sua qualidade, atestada pelas avaliações oficiais, passa a ser uma exigência da sociedade.

A avaliação institucional, conforme destaca Santos (2002), é necessária para que as IFES tenham conhecimento sobre si próprias, a fim de comparar informações adequadas e



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

consistentes às críticas que geralmente recebem de serem ineficazes na aplicação de seus recursos públicos; e também necessária à sociedade que não dispõe de formas concretas de avaliar a contribuição social que as IFES dão pelo consumo dos recursos públicos bancados por todos.

Assim sendo, a avaliação institucional pode ser compreendida como meio propício para proporcionar e instigar discussões e reflexões consubstanciando-se em compromisso ético e coletivo para a gestão e ação da instituição de educação superior, pois tem por finalidade seu aperfeiçoamento. Entretanto, quando o Estado assume os processos avaliativos, o faz tomando-o como exercício de mão única, enrijecendo o processo e burocratizando-o. Assim, o Estado assume o seu papel de regulador do processo objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade.

No Brasil, o processo de avaliação da educação superior tem uma longa trajetória no que diz respeito à sua proposta, apresentando mudanças radicais nas últimas décadas.

Cronologicamente, em 1983, foi criado o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) com o objetivo de fazer um diagnóstico da educação superior; em 1985, a CNRES (Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior), que objetivava propor uma nova política de educação superior; em 1986, o GERES (Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior), com a finalidade de propor uma nova lei da educação superior; e em 1993, o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), que tinha por princípio propor uma sistemática de avaliação institucional. Os programas PARU e PAIUB tinham como instrumento de medição o uso de indicadores de desempenho. (BARREYRO e ROTHEN, 2008)

No ano de 1996, o governo brasileiro instituiu, através do Decreto 2.026, um mecanismo de avaliação denominado de Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido, mais tarde, como Provão, o qual ocorreu de 1996 a 2003. Segundo Polidori (2009), esse exame, realizado anualmente, tinha caráter obrigatório para todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, condicionando sua realização ao recebimento dos diplomas pelos alunos.

Para Verhine e Dantas (2005), o Provão, no máximo, foi capaz de apurar o desempenho do alunado em uma circunstância específica, não se constituindo em um processo avaliativo real nos níveis de curso e das instituições.

Complementando o Provão, o governo inseriu outro mecanismo, a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), cuja proposta era avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior.

No ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172/2001, entrou em vigor o Decreto 3.860 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e de IES no Brasil. Neste momento, a antiga Avaliação de Condições de Oferta (ACO) passou a ser denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2002), a sistemática da avaliação na educação superior foi construída sem que suas finalidades estivessem suficientemente transparentes, uma vez que a implantação das políticas de avaliação, que se organizam e se reorganizam em função da situação de cada momento, tem se concretizado pelo poder Executivo Federal.

Conforme observam Tuppy e Bertagna (2009), a utilização dos resultados pelo governo, explicita mais claramente os fins a que esse processo se destina, qual seja, a



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

avaliação como instrumento preponderante de controle por parte do Estado sobre as Instituições de Ensino Superior, regida por princípios de mercado e da “economização” da educação.

É necessário, antes de tudo, resgatar o conceito de avaliação que não restringe, apenas, às medidas ou mensuração do desempenho dos alunos e das instituições (aspectos técnicos), devendo, também, considerar o contexto no qual a avaliação se insere, privilegiando a sua construção social e seu caráter formativo.

Diante dos fatos, os modelos até então criados para avaliar as instituições sofreram inúmeras críticas pelos membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação por utilizar, somente, aspectos técnicos e políticos em seu processo.

No ano de 2003 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, de acordo com Polidori (2009) tinha por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Este Sistema passou a existir a partir da criação da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), constituída por representantes das IES, de membros do Ministério da Educação e da UNE (União Nacional dos Estudantes).

Esse novo sistema incluía uma diferente abordagem para o exame de cursos, que passou do antigo Provão para o atual ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante).

A abordagem do SINAES foi pensada de forma verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição, sendo que sua proposta considera que a autonomia e identidade das instituições devem ser preservadas e que todos os envolvidos no processo, comunidade acadêmica e sociedade civil, devem participar.

Para Lordêlo e Dazzani (2009), o SINAES surgiu como uma tentativa de superar as dificuldades e falhas do sistema de avaliação até então vigente.

Segundo Verhine e Dantas (2005), mesmo tendo estabelecido propostas de melhoria no processo de avaliação, o atual sistema tornou-a ainda subjetiva, dificultando o processo, em especial quanto ao estabelecimento de critérios e de padrões a partir de quais decisões, quanto ao critério de regulação, viriam a ser tomadas.

Outra questão relacionada, destaca Polidori (2009), refere-se à criação, em 2008, de dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira. O primeiro deles, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC), foi instituído pela Portaria Normativa nº. 4 de 5 de agosto de 2008 e o segundo, intitulado de Índice Geral de Cursos (IGC) foi instituído pela Portaria Normativa nº. 12 de 5 de setembro de 2008.

O CPC, conforme informações do MEC, é um indicador que veio agregar ao processo de avaliação da educação superior, critérios objetivos de qualidade e excelência dos cursos de graduação do país. Tal indicador é composto por diferentes variáveis, conforme destacado no apêndice 1, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. (MEC, 2012).

O IGC é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Este indicador é construído com base numa média ponderada das



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, conforme apêndice 2. (MEC, 2012)

Atualmente, o Inep/MEC divulga, anualmente, um *ranking* das melhores universidades federais do país, baseando-se no IGC, pois esse indicador sintetiza a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma mesma instituição de ensino.

Ambos indicadores buscam concentrar, num único momento, informações do ENADE e informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento.

Neste sentido, a avaliação estaria mais preocupada com o *ranking* das instituições em resposta à sociedade no que se entende como política de resultados. Em relação à sua dimensão formativa, a avaliação busca cumprir critérios de uma prática democrática, assumindo sua responsabilidade educativa, para a melhoria dos processos, tanto nos aspectos pedagógicos, administrativos e de envolvimento dos seus recursos humanos. Assim, o SINAES ainda carece de análise e reflexão em relação à sua concepção, sua estrutura e sua organização dos instrumentos de avaliação.

Diante do exposto, Sanches (2009) afirma ser necessário que a avaliação não se resume apenas em ser a delatora de problemas educacionais e institucionais, mas que seja, antes de tudo, um processo que proporcione instigar o avanço das discussões sobre como os resultados das avaliações têm contribuído para mudanças no contexto social, político e econômico das instituições. Portanto, esta autora destaca que a avaliação institucional tem importante papel na identificação de fatores que interferem – positiva ou negativamente - na qualidade, oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas e administrativas que tenham esta finalidade.

3. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A crescente força política e social em torno da reforma da educação superior nos últimos anos, principalmente com relação à questão da qualidade do ensino, está fortemente ligada aos fenômenos da globalização, tendo em vista os interesses de mercado, e da sociedade, no tocante aos interesses sociais.

Este dois temas, na maioria das vezes, estão conectados por acepções divergentes diante da posição dos grupos de interesse que os sustentam: de um lado o poder público, primando pelo social; e do outro o mercado e o governo, priorizando o desenvolvimento da economia global.

Versieux (2004), citado por Silva e Silva (2008), destaca que a universidade é vista como uma “mercadoria”, na qual o ensino superior é um “produto” que oferece “serviços” à população numa ótica de consumo.

Para Chauí (2001), a qualidade do ensino pode ser entendida como a capacidade de uma instituição em atender as necessidades modernas do mercado sem abdicar de suas responsabilidades sociais e científicas.

Diante disto, o tema “qualidade” do sistema educacional superior tem se constituído como um importante argumento para a implementação dos processos de avaliação. Ainda



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

assim, entende-se que as avaliações regulatórias, baseadas em um padrão de qualidade, como por exemplo as avaliações de cursos concebidas pelo MEC/Inep, parecem não almejar a elevação da qualidade do sistema, mas sim, mantê-la assegurando um nível mínimo aceitável que as IES devem comprovar para as autoridades. A exigência de que elas atendam a critérios preestabelecidos na avaliação faz com que estas instituições fiquem padronizadas, sem levar em consideração suas características particulares, e isso não implica necessariamente em aumento da qualidade.

Vários autores já estudaram o tema da avaliação do ensino superior buscando entender os motivos que fazem com que este processo ainda seja ineficiente e falho, impedindo que se alcance plenamente seu objetivo. Muitos deles concordam que, embora sempre tenha havido críticas sobre os modelos de avaliação já existentes, ao longo dos anos vêm ocorrendo avanços na formulação dos instrumentos de avaliação para que esta prática possa produzir resultados que atendam, satisfatória e igualmente, aos interesses de todos. Assim sendo, nenhum processo de avaliação está isento de julgamentos. Portanto, é preciso tornar transparente não só os resultados, mas as escolhas daquilo que se busca conhecer.

Destarte, a questão desafiadora no processo de avaliação está na escolha do que será avaliado, como por exemplo, cursos, recursos humanos (docentes, alunos, técnico-administrativos), gestão administrativa, dentre outros elementos; os critérios a serem considerados; e quais decisões tomar em função dos resultados obtidos.

Cabe ressaltar que os resultados da avaliação devem ser utilizados para que a instituição se auto-conheça além, obviamente, de servir para prestar contas à sociedade.

Segundo Nascimento (2012), os resultados só serão positivos se servirem aos interesses sociais, e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o sistema como um todo.

Nenhuma instituição educacional é contra a avaliação. Porém, há reivindicações sobre os métodos superficiais de avaliação, onde indicadores servem para penalizar IES e estudantes.

Para Silva (2006), a avaliação não é um fim em si, mas um dos instrumentos de que dispõe o poder público e a sociedade para dimensionar a qualidade e a relevância das IES em consonância com sua missão acadêmica e social.

Silva e Silva (2008) entendem que a avaliação tem, nos dias de hoje, centralidade nos processos de reformas institucionais e do sistema educacional brasileiro, demandadas pelo mercado e impulsionadas pelo Estado, para produzir mais qualidade social e científica, além de pertinência e sentido público ao conjunto de atividades acadêmicas e administrativas das Instituições de Ensino Superior.

No processo de avaliação torna-se necessária a participação dos diversos agentes envolvidos, ou seja, além dos referenciais internos, constituídos pela comunidade acadêmica, este processo deve estar integrado a referenciais externos buscando articular-se à realidade da comunidade na qual a instituição faça parte.

Deste modo, é de grande relevância a ênfase que deve ser dada à discussão sobre uma avaliação participativa e representativa da comunidade interna e externa. Quanto maior o envolvimento dos grupos de interesse neste processo, maiores as chances de que a avaliação atinja seus objetivos. No entanto, os sujeitos participantes deverão ser atores atuantes no



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

proceso avaliativo e não, apenas, informantes ou simples espectadores. Talvez este seja o maior desafio.

Polidori, Fonseca e Larrosa (2007), destacam que a comunidade acadêmica constituída pelos docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, deve ter participação institucional e seu envolvimento deve ser tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação quanto, também, do levantamento, da organização das informações e dos dados, das pesquisas e das interpretações que dão continuidade ao processo avaliativo.

Zainko (2004) considera que a construção da nova universidade deve, fundamentalmente, ter na avaliação seu instrumento mais essencial da mudança que se faz necessária; deve ser vista como um processo sistemático, participativo, democrático e principalmente de caráter construtivo, que possibilita a indispensável autocrítica, identificando as potencialidades e fragilidades da instituição universitária e indicando as questões prioritárias para a melhoria da qualidade dos processos institucionais que são: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Diante da complexidade e diversidade de cada instituição, tais como, forma de organização acadêmica, regionalidade, número de vagas, oferta de cursos e cultura organizacional, cada instituição deveria construir seu instrumento de avaliação institucional buscando atender a uma diretriz maior. Um instrumento global de avaliação, por si só, não dá garantias de que o processo seja eficientemente desenvolvido dentro dos ideais que se espera.

Tal prática ainda não vigora, tendo em vista que as modificações nos métodos de avaliação institucional que vêm sendo adotadas nas reformas da educação superior acabam sempre sendo acobertadas por disputas políticas, ou seja, o foco central sempre foi a reforma do Estado como um todo, buscando torná-lo menos burocrático, centralizador e interventor. Assim, o controle dos resultados dessas avaliações por parte do Estado diverge claramente da autonomia dada as IES, conforme preconiza a Constituição Federal Brasileira.

Atualmente, a relação estabelecida entre o Estado e as políticas de estruturação das instituições de ensino superior decorre do domínio do processo avaliativo que, segundo Silva (2006) passa, explicitamente, a possuir um caráter político, em que os efeitos, a partir desse momento, se inserem no âmbito de interesses públicos para uma avaliação de Estado.

Dias Sobrinho (2003) entende que o Estado tem um forte papel controlador no campo social e, portanto, tem grande poder de intervenção para modelar o sistema de educação superior. Deste modo, o Estado interfere no processo avaliativo movido por um jogo de interesses bem direcionados e pontuais objetivando exercer um rígido controle sobre os fins e produtos, para consolidar os modelos almejados e orientar o mercado. Portanto, por meio de uma perspectiva autoritária, o Estado impõe o princípio básico da coersão para estabelecer políticas públicas que convenham ao aparato burocrático.

Segundo Leite (1998), o Estado Avaliativo tem se mostrado ambíguo, mantendo, contudo, uma forte ênfase burocrática, ao tentar resolver, no papel e na avaliação de resultados, os históricos problemas de ensino superior brasileiro. Tal avaliação acaba por tornar-se um instrumento de poder político muito forte do Estado perante as IES, e está sendo aplicada com finalidades que, provavelmente, não coincidem com os propósitos e as ações emancipatórias e preservadas da autonomia universitária.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Conforme esclarecem Silva e Nepomuceno (2010), o SINAES, atual sistema de avaliação das instituições de ensino superior, é o marco regulador de um sistema de origem anárquica em expansão desordenada sendo, portanto, uma ferramenta de ordenação e controle legal da qualidade do ensino superior. Entretanto, o sistema, não obstante ser estritamente necessário no contexto atual, não pode ser considerado suficiente em virtude da complexidade no tocante à eficácia dos mecanismos de sua implementação.

Com relação ao ensino superior, um dos principais objetivos do Estado é conseguir maior controle sobre as IES e alcançar níveis de eficiência compatíveis com as demandas de mercados, pretendendo aumentar a competitividade brasileira em áreas que, até então, o país não evidencia indicadores satisfatórios. Sendo assim, a partir da implantação do SINAES, o Estado buscou restaurar seu efetivo papel regulatório, ao estabelecer regras claras na regulação deste nível de ensino no país, tendo como base o rigor da qualidade, bem como as necessidades sociais resultantes da expansão das instituições federais de ensino superior, elevando-o a condição de pilar fundamental da Reforma da Educação Superior. (SILVA, 2011)

Diante disto, embora a avaliação por meio do SINAES seja absolutamente necessária no contexto atual, o mecanismo de implementação do sistema ainda é ineficaz, pois a avaliação institucional, acima de tudo, deveria reconhecer a diversidade do sistema de ensino, respeitando a identidade institucional e, além disso, ter um caráter imparcial, democrático e gerador da autonomia institucional.

Segundo Lodêlo e Dazzani (2009), é inegável a necessidade de indicadores, números e parâmetro para a avaliação, a fim de que ela seja classificatória e comparativa. Porém, esta é apenas uma face da avaliação que tem buscado, somente, responder à algum tipo de interesse pautado em determinados valores e construído politicamente. A avaliação deve descrever, refletir, desconstruir e criticar a fim de que as políticas de melhoria se aprimorem.

Um aspecto muito interessante a ser analisado, principalmente em se tratando da área da educação, sobretudo a educação superior, é um produto gerado pela avaliação das instituições que interferem diretamente em todo processo acadêmico: o ranqueamento.

Para Silva (2006), avaliar passou a significar ranquear organismos para servir a um nivelamento qualitativo enquanto produto. Os instrumentos de avaliação atualmente utilizados pelo MEC têm gerado condições para que se criem ranques dos cursos e das IES que sirvam como parâmetro de comparação para seus potenciais “clientes”.

É importante alertar que umas das consequências geradas em função do ranqueamento na educação superior é a promoção de competitividade no sistema que pode colocar em risco o cumprimento do compromisso ético e social das IES ao promover uma intensa busca pelo atendimento de padrões mínimos de qualidade dos cursos, quase sempre desvinculados do contexto no qual a IES está inserida.

Este assunto tornou-se ainda mais relevante a partir de 2008, com o advento do programa REUNI que tinha como pilar a expansão de vagas nas instituições federais de ensino superior. Para Gomes (2002), a massificação do sistema de ensino tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior. No entanto, tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que geram informações específicas sobre o desempenho das instituições, a fim de reestruturar e promover o mercado



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

da educação superior por meio da competição institucional, fortalecendo o poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas.

Portanto, percebe-se que a avaliação tem levado à classificação e ranqueamento das instituições e dos cursos.

Outros problemas que o atual processo avaliativo trás consigo são a falta de amplitude do processo e a falta de retorno dos resultados obtidos às instituições. Diante de tal fato, é mister questionar o tipo de participação que a comunidade está sendo solicitada a realizar. A participação vem ocorrendo somente no final do processo. Polidori, Fonseca e Larrosa (2007) entendem que as demais fases do processo, como: o envolvimento nas discussões que antecedem a elaboração dos formulários; a sua concepção; a determinação de quais são as finalidades e características do processo de avaliação; a interpretação dos dados obtidos durante o processo; e a conseqüente divulgação, parecem que não estão sendo devidamente valorizadas.

Diante desses fatores, Zainko (2004) aponta diversos aspectos que ainda devem ser trabalhados para melhoria do processo avaliativo, tais como: a) as propostas atuais de avaliação institucional são dispersas e unificadas, não levando em consideração o diagnóstico regional; b) a avaliação deve ter sentido público e social e não de mercado; c) a avaliação deve ser global e formativa; d) deve-se criar nas instituições uma cultura de avaliação que rompa as resistências e favoreça a participação; e) deve-se assegurar princípios que correspondam aos valores públicos, sociais, democráticos, éticos... e não de controle, ranqueamento, punição, seleção, vinculação com financiamentos, etc; f) a universidade deve assegurar a sua condição de ser a protagonista da sua política de avaliação vinculada à sua concepção de universidade e de sociedade; g) a universidade deve ser compreendida de forma mais cooperativa e menos competitiva; h) o MEC deveria, apenas definir linhas gerais, com princípios claros, que norteassem as universidades na elaboração dos processos avaliativos; e i) os princípios e concepções de avaliação deveriam ser amplamente discutidos na sociedade.

Portanto, o controle da qualidade da oferta de cursos de graduação também se coloca como desafio futuro. Apesar de atualmente a avaliação da qualidade das IES ser razoavelmente equacionada pelo MEC, ainda se mantém como questão aberta se, de fato, os resultados dessas avaliações constituir-se-ão efetivos instrumentos que assegurem a manutenção de um padrão mínimo de qualidade do ensino ofertado.

Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre o processo de avaliação das IES, a fim de unificar esforços entre a sociedade, o governo e a comunidade acadêmica para a promoção de um serviço público que atenda a todos os interessados, com a qualidade digna que seus usuários merecem e têm direito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Reformas do Estado Brasileiro ao longo do tempo, baseadas na adoção de uma série de ajustes estruturais sócio-econômicos, trouxeram conseqüências diretas para a política educacional, em especial na educação superior. As reformas da educação superior sempre estiveram em pauta nas questões da reformulação do Estado, principalmente no tocante às



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

mudanças no processo avaliativo das IES, ou seja, as mudanças nas políticas governamentais, em determinadas conjunturas, resultaram em mudanças práticas no processo de avaliação das instituições de educação superior.

Na medida em que se desenvolveram as formas de avaliação das IES no decorrer dos anos, houve, também, questionamentos sobre os instrumentos e métodos de avaliação, além de como seu resultado poderia ser utilizado para se propor melhorias no sistema educacional. Tais questionamentos foram pautados no contexto da realidade destas instituições que, por serem complexas e diferenciadas, deveriam possuir maior autonomia sobre o processo de avaliação para que ele fosse implantado de forma democrática e participativa, podendo contribuir para o desenvolvimento da educação superior que, por sua vez, interfere no desenvolvimento social e econômico de um país.

Uma das constatações desse trabalho está associada ao avanço na formulação de instrumentos de avaliação das IES, que faz com que o processo produza resultados que atendam a interesses sociais e políticos. Ainda assim, é visto que este processo sofre julgamentos quanto as definições dos critérios utilizados e sobre a forma de tomada de decisões com base nos resultados apurados na avaliação.

Os resultados demonstram, ainda, a necessidade de que o processo se torne mais participativo, com maior envolvimento da comunidade acadêmica e com o apoio de agentes externos, buscando-se articular à realidade na qual a instituição está inserida, tendo em vista que seus resultados garantem a prestação de contas à sociedade sobre a maneira como estão sendo investidos recursos públicos na área educacional.

Destaca-se, também, a importância da avaliação na solução das questões prioritárias para a melhoria da qualidade da educação superior. Assim, a avaliação deveria ter caráter construtivo, possibilitando a autocrítica para a identificação de pontos problemáticos nas instituições que carecem maior atenção por parte dos formuladores de políticas públicas.

Outra questão levantada refere-se ao produto gerado pela avaliação: ranqueamento. O ranqueamento gera uma competitividade arriscada no sistema educacional, uma vez que pode contribuir para o comprometimento do compromisso ético e social das IES, incitando a promoção da massificação neste sistema de ensino.

Diante desses resultados destaca-se que, embora a maioria dos pesquisadores e da sociedade reconheçam a importância e os benefícios do processo de avaliação das IES ainda permanece, no âmbito político e social, o debate de questões associadas sobre a maneira como este processo tem sido colocado em prática, notadamente aquelas relacionadas à sua concepção e finalidade que contribuiriam para o controle da qualidade da oferta do ensino superior no país.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, vol.13 n.1, mar. 2008.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

BERTOLIN, J. C. G. **Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.

BOMENY, H. **A Reforma Universitária de 1968: 25 anos depois.** Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_04.htm>. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jul.2004, seção 1, p.12.

_____. **Lei n. 9.394/96: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 de novembro de 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Conceito Preliminar de Curso (CPC).** Disponível em: <www.mec.gov.br/areacpc>. Acesso em: 25 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Índice Geral de Cursos (IGC).** Disponível em: <www.inep.gov.br/areaigc>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 - Relatório do Primeiro Ano.** 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** São Paulo, Lua Nova, n.45, p. 49-95, 1998.

_____. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial.** In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

_____. (1999) **Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995.** Revista do Serviço Público, 50(4), 2000.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

_____. **A Reforma da Gestão Pública.** Correio Braziliense, 2002. Disponível em:
<[http://www.bresserpereira.org.br/articles/2002/02.12.02-
Reforma_Gest%C3%A3o_P%C3%ABlica.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/articles/2002/02.12.02-Reforma_Gest%C3%A3o_P%C3%ABlica.pdf)>. Acesso em 25 de março, 2013.

CAPOBIANGO, R. P.; NASCIMENTO, A. de L. do; FARONI, W.; SILVA, E. A. **Reformas Administrativas no Brasil: Uma Abordagem Teórica e Crítica.** EnAPG (Encontro de Administração Pública e Governança). Vitória/ES. 28 a 30 de nov. 2010.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. **A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil em Questão.** In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) Avaliação democrática - para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 99-108.

CORBUCCI, P. R. **Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação.** Texto para Discussão nº 869, IPEA, mar. 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior no Octênio FHC.** Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82, abr. 2003.

_____. **Educação e desenvolvimento no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

_____. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Campinas, Educação & Sociedade, v. 23, n.80, p. 235-254, 2002.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, Editora UFPR. n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

GALVANIN, B. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos.** Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, nº 03, 2005.

GOMES, A. M. **Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298. set. 2002,

LEITE, M. C. L. **Avaliação da universidade: a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão.** 21ª Reunião Anual da ANPED. GT 11 - Política da Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

MARCELINO, G. **O Estado no Brasil e as Reformas Políticas Planejadas.** Revista de Administração. São Paulo. (23)4. out/dez. 9-15. 1988. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhas/2982418>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2012

MARTINS, C. B. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

NASCIMENTO, M. T. do. **Instrumentos de Avaliação da Educação Superior: continuidades e avanços.** Disponível em: <http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_instrumentos_de_avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

POLIDORI, M. M. **Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC E...OUTROS ÍNDICES.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G. da; LARROSA, S. F. T. **Avaliação Institucional Participativa.** Revista de Avaliação da Educação Superior. v. 12 n. 2, jun. 2007.

SANCHES, R. C. F. **Avaliação Institucional.** Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2009. 172p.

SANTOS, L. P. G. **Uma contribuição à discussão sobre a avaliação de desempenho das instituições federais de ensino superior - uma abordagem da gestão econômica.** Revista Contabilidade & Finanças. vol.13 n.28, São Paulo Jan./Abr. 2002.

SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Revista de Administração Pública (RAP). Rio de Janeiro 43(2): 347-69, mar/abr. 2009.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

SILVA, C. M. da. **Avaliação do Ensino Superior: Entre a Teoria e a Prática.** *Fasci-Tech* - Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, v.1, n. 4, Mar./Set. 2011, p. 21 a 35.

SILVA, G. J. C. da; SILVA, C. de L. **Avaliação do Ensino Superior no Brasil: O Sinaes sob Holofotes!** Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros. Ano 3. Edição nº 07. 2008.

SILVA, W. A. da. **Contexto do sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileira.** Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, Paraná. n. 9. Abr/Mai/Jun/Jul. 2006.

SILVA, G. J. C.; NEPOMUCENO, F. B. **A avaliação da educação superior no Brasil: o desafio da expansão com qualidade.** In: DOMINGUEZ ÁVILA, Carlos Federico. Sociedade e Estado no Brasil Contemporâneo: direitos humanos, cidadania e democracia. Curitiba: Honores Causa, 2010. Cap. 3, p. 43-66.

SILVA, J. R.; SGUISSARDI, V. **Reforma da Educação Superior no Brasil: Renúncia do Estado e Privatização do Público.** Revista Portuguesa de Educação, v. 13, nº 002. Braga, Portugal, 2000. p.81-110.

TUPPY, M. I. N.; BERTAGNA, R. H. **Reflexão sobre a Avaliação do Ensino Superior: análise de uma experiência.** Revista Educação: Teoria e Prática, vol. 19, n. 32, p. 191-204, 2009.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE.** (2005) Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

ZAGO, J. O. L.; MARTINS, E. R. **Trabalho Estranhado na Educação Superior: Um Processo de Expansão.** Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt9/trabalhos_estranho.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2013.

ZAINKO, M. A. S. **A Avaliação Institucional da Educação Superior.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.11, p.13-31, jan./abr. 2004.

_____. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.