

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

HIGHER EDUCATION EVALUATION POLICY: THE HISTORICAL BACKGROUND

Sandra Maria da Silva Leite¹

Resumo

Este artigo contextualiza os antecedentes históricos da Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Foram estudadas as primeiras experiências de um modelo de avaliação da qualidade da educação superior, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e posteriormente, outros exemplos de avaliações no país, como o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES). Na sequência, descrevemos a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que foi a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior. Em 1996, foi marcado pelo desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o "Provão". No ano de 2004, ocorre a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três processos avaliativos: a Avaliação Institucional; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes.

Palavras-chave: Educação Superior, Política de Avaliação, Processos Avaliativos.

Abstract

This article contextualizes the historical background of the Higher Education Assessment Policy in Brazil. The first experiences of a model for assessing the quality of higher education were studied, with the University Reform Assessment Program (PARU) and later, other examples of assessments in the country, such as the Executive Group for Higher Education Reform (GERES). Next, we describe the implementation of the Institutional Assessment Program for Brazilian Universities (PAIUB), which was the first attempt to implement a national system for institutional assessment of higher education. In 1996, it was marked by the development of the National Course Exam (ENC), the "Provão". In 2004, the National Higher Education Assessment System (SINAES) was implemented, which is made up of three assessment processes: Institutional Assessment; Undergraduate Course Assessment; and Student Performance Assessment.

Keywords: Higher Education, Assessment Policy, Assessment Processes.

Introdução

O presente artigo é um recorte de minha tese de doutorado defendida em 2022, cujo o objeto de estudo foi se a avaliação resultante

¹ Professora e Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutora em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - Universidade Tuiuti do Paraná. sandramsleite@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/5596283652973589>

da aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem demonstrado melhora na formação de enfermeiros nos últimos quinze anos e se as mesmas avaliações têm colaborado para o aprimoramento dos Cursos de Enfermagem.

No presente texto, volto a minha atenção para os antecedentes históricos da Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil. De acordo com o tema proposto, um dos grandes desafios no país é discutirmos a Avaliação da Educação Superior e sua influência na aplicação das políticas educacionais. Nesse sentido, os processos de regulação, avaliação e supervisão das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes são temas frequentes de pesquisas, tendo sido objetos de políticas públicas do governo federal, principalmente a partir da década de 1990.

No momento que discutimos a Avaliação da Educação Superior, não podemos deixar de considerar a complexidade do sistema de educação no nível superior, principalmente quando acessamos alguns marcos legais nacionais, que demonstram como “[...] a legislação brasileira estabelece uma forte relação entre avaliação e regulação no contexto da educação superior” (VERHINE, 2015, p. 606).

Podemos citar alguns exemplos na legislação: a Constituição Federal de 1988, que consta os princípios para o controle e a garantia da educação e o dever do Estado em realizar a avaliação de qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas; a Lei 9.131 de 1995, que atribui ao Ministério da Educação (MEC) a formulação e avaliação da Política Nacional de Avaliação, que zela pela qualidade do ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, que reafirma o caráter avaliativo do Estado e o Plano Nacional de Educação, de 2001, que fortalece o poder da avaliação como elemento de regulação do sistema educacional.

Devemos considerar também as fases do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional, que segundo Polidori et al. (2011) é possível considerar uma divisão em quatro ciclos. O primeiro ciclo, de 1983 a 1992, contempla as iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país, por exemplo: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES); segundo ciclo, de 1993 a 1995, denominado de formulação de políticas, e ocorre a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), na sequência, o terceiro ciclo, de 1996 a 2003, denominado de implementação e consolidação da proposta governamental, marcado pelo

desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão” e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que mais tarde, passou a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e; por último, o quarto ciclo, que iniciou em 2003 e vai até os dias de hoje, denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (POLIDORI et al., 2011).

Com base nas legislações nacionais e no desenvolvimento do processo avaliativo nacional foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b). Para atender a melhoraria da qualidade da Educação Superior e orientar a expansão de sua oferta, o SINAES organiza seus procedimentos, através de um conjunto de dimensões, indicadores de qualidade, critérios que passam a configurar três grandes pilares: a Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação e, Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), constituindo, dessa forma, a organização atual da avaliação da Educação Superior no Brasil.

O Brasil tem um grande desafio, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é construir “[...] uma educação que concilie, de um lado, a qualidade e excelência e, do outro, que pratique valores que contribuam para a democratização da sociedade” (LORDÊLO; DAZZANI, 2009, p. 7). Para isso, torna-se necessário o conhecimento do caminho já traçado pela avaliação no país, compreender o presente, para que o SINAES possa avançar no país.

Diante do exposto, objetivou-se detalhar os antecedentes históricos da Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, contextualizamos a Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil, a partir das primeiras iniciativas de organização de um processo de avaliação, passando pelas tentativas de avaliações isoladas no país, até chegarmos no reconhecimento da avaliação da Educação Superior, como um elemento necessário, para a implementação de políticas públicas que propiciem a melhoria da qualidade dos cursos e IES. Na sequência, contemplamos brevemente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três grandes pilares: a Avaliação Institucional; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes.

A trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil

Segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), foi na década de 1970, que iniciou historicamente a avaliação da educação superior no Brasil, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente direcionada aos cursos de mestrado e doutorado. Na década seguinte, em 1980, Cunha (1997) descreve que a pós-graduação contava com o sistema de avaliação da CAPES, que apesar das críticas a respeito do enfoque quantitativo, apresentava credibilidade geral. De maneira oposta, na graduação faltava um mecanismo que pudesse verificar em que medida a reforma universitária se concretizou, quais os aspectos positivos alcançados e quais os desafios que deveriam ser discutidos e solucionados pelos cursos e instituições no país (CUNHA, 1997).

Diante dessa lacuna, a experiência da CAPES na avaliação da pós-graduação teve um papel primordial, pois o seu diretor-geral, Edson Machado de Souza e membro do Conselho Federal de Educação (CFE), teve a iniciativa de propor o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) (CUNHA, 1997). Para tal propósito, foi organizado um Grupo Gestor composto pelo próprio Souza, como coordenador geral, Sérgio Costa Ribeiro, como coordenador técnico, Isaura Belloni Schmidt, como coordenadora técnica substituta, e mais cinco técnicos do Ministério da Educação (CUNHA, 1997).

Por conseguinte, as primeiras experiências direcionadas à elaboração de um modelo de avaliação da qualidade da educação superior no país, teve início em 1983, com o PARU (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983). Cunha (1997) descreve que o PARU tratou de dois temas fundamentais para a educação superior: a gestão das Instituições de Educação Superior (IES) (poder e tomada de decisões; administração acadêmica; administração financeira; financiamento e política de pessoal) e a produção e disseminação do conhecimento (ensino e a pesquisa nas IES; e a interação entre IES e a comunidade).

De acordo com o Grupo Gestor da Pesquisa (1983), o PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de gestão das IES e produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior. O PARU pretendia realizar uma “investigação sistemática da realidade, nas diferentes instituições de ensino superior”, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968, quanto

das particularidades regionais e institucionais (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983, p. 84).

Barreyro e Rothen (2008) esclarecem que, o PARU buscava ir além de uma coleta de dados institucional, visto que o programa entendia a avaliação como uma forma de conhecer e refletir a realidade das práticas desenvolvidas nas IES. O PARU foi o precursor das experiências de avaliação no país, segundo Barreyro e Rothen (2008), pois utilizou a avaliação institucional e a avaliação interna, além de propor a participação da comunidade na realização de autoavaliação. Apesar do PARU ter origem na CAPES, que apresentava um sistema de avaliação com um enfoque quantitativo, a proposta da pesquisa era contrária ao tecnicismo predominante no Ministério da Educação, pois visava uma concepção formativa e emancipatória (CUNHA, 1997).

Conforme Cunha (1997), o PARU não chegou a divulgar os resultados de suas pesquisas, foi interrompido um ano depois de iniciado, devido a disputas internas no próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária (CUNHA, 1997). O PARU deixou em aberto a coleta de dados e os estudos institucionais iniciados e os seus membros foram compor outras comissões ministeriais e experiências de avaliação da educação superior no país (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Após o encerramento do PARU em 1984, segundo Cavalcanti e Guerra (2020), o presidente em exercício José Sarney instituiu, por meio do Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), composta por 24 membros vindos da comunidade acadêmica e da sociedade, sendo responsável de, em um prazo de seis meses, apresentar um relatório apontando os novos caminhos para a educação, adequado as exigências do desenvolvimento do país. No final de 1985, o resultado do trabalho da CNRES se concretizou no relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (BRASIL, 1985).

No relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, consta que um dos grandes problemas da Nova República é a preocupação com crise do ensino superior (BRASIL, 1985). Barreyro e Rothen (2008, p. 137) salientam que, o referido relatório defendeu que, “[...] para a superação da crise da universidade brasileira, se deveria aumentar, significativamente, a autonomia universitária que seria acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico”. Os autores ainda esclarecem que, a CNRES entendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das IES, ou seja, por ela ser

privilegiada com a autonomia, deveria prestar contas das suas atividades, e conseqüentemente, os recursos financeiros deveriam ser concedidos a partir dos resultados identificados, através das avaliações externa e internas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Tenório e Andrade (2009) também destacam no relatório da CNRES, a ausência de parâmetros avaliativos, o que comprometia a organização da educação superior e a política de alocação de recursos que poderiam fortalecer as melhores instituições do país. O relatório ainda indicava que a avaliação do ensino superior deveria atender as seguintes dimensões: “[...] avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras” (ZAINKO, 2008, p. 828).

De acordo com Zainko (2008), o documento produzido pela CNRES não atendeu as necessidades do Estado, quanto à forma de controle da educação superior e foi reformulado, pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que realizou alterações significativas no texto. O GERES foi criado por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986, sendo composto por cinco membros do Ministério da Educação e tendo como função a elaboração de uma proposta de reforma universitária (BRASIL, 1986).

Para a elaboração dessa proposta, o GERES tomou como referência básica o relatório entregue pela CNRES, e em setembro de 1986, entregou o relatório final do seu trabalho (BRASIL, 1986). O referido relatório destacava os seguintes aspectos: as considerações a respeito do sistema de educação superior; a proposta de medidas pertinentes as recomendações da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior; um projeto de lei dispendo sobre a natureza jurídica, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos federais de Educação Superior; e um anteprojeto de lei reformulando o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1986).

O anteprojeto de lei elaborado pela GERES, que propunha uma reformulação no funcionamento do sistema constituído pelas IES federais, segundo Dias; Marchelli e Horiguela (2006), recebeu muitas críticas, originárias principalmente pelo temor da desobrigação do governo para com o aporte de recursos financeiros. Diante disso, o presidente da república, no contexto das dificuldades políticas existentes em pleno período constituinte, retirou o anteprojeto de lei do Congresso e reeditou-o como sendo apenas uma orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006).

Mesmo diante dessa mudança, segundo Dias, Marchelli e Horiguella (2006), o GERES provocou debates, entre as universidades e o governo, ao estabelecer novos critérios de avaliação para estruturar o credenciamento e o recredenciamento de IES. Nesses debates, a polêmica centrou-se principalmente nas articulações estabelecidas entre os conceitos de autonomia e de avaliação. Os critérios apresentados pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições e ao mesmo tempo dar a elas maior autonomia, inclusive financeira (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006).

Na concepção do GERES, de acordo com Zainko (2008), a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, salienta às dimensões individuais (dos alunos, dos cursos e das instituições), mas os principais personagens da avaliação são os representantes dos órgãos governamentais, mesmo com a participação da comunidade acadêmica. A avaliação de desempenho exerce um papel relevante tanto no controle social da utilização de recursos, como também na elaboração de políticas e de normas para o sistema educacional (ZAINKO, 2008).

Barreyro e Rothen (2008) esclarecem que, a avaliação na percepção do GERES, teria a função de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, principalmente a pública. No caso das instituições privadas, o próprio mercado faria a regulação. Quanto ao financiamento da Educação Superior para as instituições públicas, deveria cumprir o mesmo papel que o mercado consumidor de educação tem em relação às instituições privadas (Barreyro e Rothen, 2008), ou seja, a distribuição de recursos públicos deve acontecer em função do desempenho, e priorizar, às instituições com padrões internacionais de pesquisa e produção acadêmica os chamados “Centros de Excelência” (ZAINKO, 2008, p. 829).

No início da década de 1990, o tema sobre a avaliação das Universidades permanecia na pauta de discussão, sendo reconhecido no discurso, como uma necessidade por todos os setores envolvidos com a rotina universitária (dirigentes, docentes, discentes, sindicatos e governo) (BRASIL, 1994). Todavia, encontrava uma grande resistência por parte das Instituições de Ensino Superior, quanto a sua operacionalização, pois havia receios da comunidade universitária de que este processo fosse utilizado pelo Governo para desenvolver mecanismos de premiação ou punição, com implicações na distribuição dos recursos financeiros, principalmente, às Universidades Federais (BRASIL, 1994).

Em 1993, no Governo Itamar Franco, após várias discussões com a comunidade acadêmica e entidades representativas, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto,

criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, através da Portaria nº 130, de 15 de julho de 1993, com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional. Essa comissão reunia vários segmentos: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC), Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Planejamento, Administração e Extensão (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006).

Em novembro de 1993, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras entregou ao MEC o resultado de suas discussões, o Documento Básico intitulado "Avaliação da Universidade Brasileira: Uma Proposta Nacional", sendo o mesmo dividido em duas partes: a primeira, descreve a fundamentação teórica sobre a avaliação da educação superior e; a segunda, contextualiza a implantação da avaliação no país (BRASIL, 1993). A posição do MEC nesse processo era de coordenador, mediador e agente financiador da avaliação institucional, com responsabilidade política de trabalhar em parceria com as universidades (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006).

Importante salientar que, a partir desse documento, foi desenvolvido o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) foi a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país, e contou com a adesão voluntária das instituições. Este programa foi fomentado pelo movimento das universidades brasileiras, para atenderem o desafio de um sistema de avaliação institucional e os "[...] princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade" (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 39).

De uma forma resumida podemos descrever cada um dos princípios do PAIUB: a globalidade, sinaliza que a universidade deve ser avaliada em sua totalidade; a comparabilidade, busca o desenvolvimento de uma linguagem comum dentro e entre as universidades; o respeito à identidade institucional, visa valorizar as características de cada instituição; a não punição ou premiação, esclarece que o processo de avaliação deve identificar e superar os problemas institucionais encontrados; a adesão voluntária, enfatiza a importância da cultura da avaliação na instituição; a legitimidade, orienta o uso de metodologias adequadas para obter

resultados fidedignos, que possam ser utilizados pela instituição; e a continuidade do processo, permite comparar os dados em diferentes momentos e verifica o grau de eficácia das medidas implementadas a partir dos resultados encontrados (BRASIL, 1994).

A partir desses princípios, o Estado assumiu a responsabilidade de formular e avaliar a política nacional de educação, priorizando a qualidade do ensino e o cumprimento das leis que o regem, mesmo que as políticas sugeridas não se estabelecessem dentro dos parâmetros desejados pela comunidade acadêmica: “[...] uma avaliação que pudesse aspirar aos princípios da democracia, emancipação e fortalecimento da autonomia democrática” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 39).

Segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o PAIUB deveria contemplar a gestão universitária, produzindo diagnósticos relevantes e fidedignos à sociedade, melhorar a qualidade do ensino, na graduação, na pós-graduação e na extensão, com destaque nos cursos de graduação. Entretanto, na maioria das IES que participou do PAIUB, somente a graduação apresentou uma evolução no trabalho, pois a pós-graduação estava sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambas com experiência na avaliação desse nível de ensino (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006).

Embora o PAIUB tenha recebido expressiva adesão das universidades, conforme Dias, Marchelli e Horiguela (2006), seu desenvolvimento foi afetado pela interrupção do apoio do MEC, pois foi reduzido os programas de subsídios para dar prosseguimento somente aos objetivos da autoavaliação interna. O objetivo do PAIUB de servir como um instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do Ensino Superior brasileiro, não foi atingido, ou seja, não atendeu às exigências impostas pelas políticas neoliberais hegemônicas de competitividade e eficiência mercadológica preconizadas pelos agentes internacionais de suporte financeiro, como o caso do Banco Mundial (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006).

A política de avaliação adotada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), vigente a partir de 1995, recupera em parte o que fora proposto, tanto pelo GERES, como o PAUIB, mas desloca o foco da avaliação institucional para a avaliação de curso (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) esclarecem que, o Governo FHC traz como eixo norteador da política de avaliação da educação superior, a avaliação de cursos e não mais a avaliação institucional. Como os custos da educação superior, se tornam muito elevados, o Estado precisou criar condições e instrumentos mais eficientes de coleta de informações

e de prestação de contas da qualidade dos serviços prestados pelas IES à sociedade, em relação ao ensino, pesquisa e extensão (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011).

As mudanças no modelo de avaliação da educação superior no país, de acordo com Tenório e Andrade (2009), ocorrem em virtude da Lei nº 9.131/95, que preconizou uma série de prerrogativas no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto. Tenório e Andrade (2009) citam alguns exemplos imediatos para atender as prerrogativas da Lei nº 9.131/95, como por exemplo: Decreto nº 2.096/96, que instituiu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e a Portaria nº 249/96, que instituiu a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos (ENC). Diante dessa nova organização da avaliação, o PAIUB passou a responder de forma individual pela avaliação das universidades brasileiras, não se firmando como sistema de avaliação, sendo desativado durante os anos de 1998 e 1999 (TENÓRIO; ANDRADE, 2009).

Conforme Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), em 1996, iniciou em todo o território nacional, por meio do Decreto nº 2026/96, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”, seguido de outros instrumentos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para credenciamento e credenciamento das IES privadas, visando melhorar a qualidade das instituições. Importante ressaltar, que somente o “provão”, foi o instrumento utilizado para a elaboração das políticas educativas, pois os demais foram direcionados, principalmente, para atender a legislação referente a autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e credenciamento de IES (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Polidori et al. (2011) esclarecem que o “provão”, foi uma avaliação anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação, e teve como objetivo avaliar os conhecimentos e as competências técnicas adquiridas pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação, sendo obrigatória a participação deles, para a obtenção do diploma. Os discentes e a Instituição de ensino superior eram avaliados através dessa prova e recebiam um conceito que variava de A a E, sendo o conceito A considerado o melhor e o conceito E, a pior avaliação (POLIDORI et al., 2011).

Em 1996, na primeira edição do “provão”, segundo Polidori (2009), participaram os Cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, depois a cada ano eram adicionados novos cursos e, em 2003, o ENC ou “provão” chegou a somar 26 áreas de conhecimento (Administração, Agronomia,

Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química).

Tavares, Oliveira e Seiffert (2011, p. 239) sinalizam que o “provão” foi instituído no governo de FHC para inaugurar no campo dos cursos de graduação, “[...] uma concepção de avaliação como controle e hierarquização, voltada para a regulação, buscando identificar os melhores e comparando os padrões de excelência”. Para atender a essa intenção de controle, o Estado providenciou alguns recursos, como por exemplo: instrumentos de avaliação, indicadores de qualidade, comissões de especialistas (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011).

O “provão” desencadeou muitas mudanças nas instituições superiores, segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), desde a elaboração de novos currículos e propostas de trabalho, devido às exigências previstas, até a criação “cursinhos” que prometiam prepararem os alunos para o exame. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) afirmam que, o “provão” sempre despertou muitas discussões e opiniões distintas em relação às suas repercussões, uma vez que os efeitos negativos foram maiores que os positivos.

Polidori et al. (2011, p. 260) apontam que, os dois principais aspectos criticados nesse instrumento foram: “[...] o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, esse resultado ser apresentado em forma de rankings”. Os resultados do “provão” foram divulgados na mídia impressa e televisiva, e funcionaram como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre as IES (BRASIL, 2009).

Para Dias Sobrinho (2010, p. 206), “o provão teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira”. Entretanto, é possível identificar importantes desacertos, como por exemplo:

[...] restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundir desempenho de estudante com qualidade de curso; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; não respeitar a autonomia didático-pedagógica; desconsiderar elementos importantes de valor

e de mérito das instituições, para além do desempenho estudantil em uma prova; não oferecer elementos seguros para os atos decisórios das instâncias administrativas centrais e tampouco oferecer informações confiáveis à sociedade; abafar a autoavaliação nas instituições; favorecer a expansão privada e o enfraquecimento dos sentidos públicos e sociais da educação; ser um instrumento autoritário, imposto de cima para baixo sem discussão na sociedade e participação da comunidade acadêmico-científica. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206 e 207)

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) descrevem que o “provão” encerrou em 2003, após a divulgação do Relatório Técnico do Exame Nacional de Cursos. Através da análise do relatório, a equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela operacionalização dos instrumentos de avaliação da educação superior, pode verificar que os conceitos de “A” a “E”, atribuídos às IES e publicados, na forma de “rankings”, eram duvidosos, pois nem sempre o conceito A de uma determinada área significava um valor maior que um conceito E de outra (POLIDORI et al., 2011).

Quanto a avaliação no formato ENC, Gomes (2002) entende que, foi implementado para potencializar o funcionamento de um sistema de ensino superior de massas, ou seja, seu objetivo é contribuir para a transformação de um sistema diferenciado de ensino superior em um sistema de massas. Consequentemente, “[...] o ENC representa o mais importante passo da política oficial para institucionalização da avaliação em massa” (GOMES, 2002, p. 284).

De acordo com Gomes (2002), essa massificação do sistema de ensino superior, gerou por um lado, informações importantes sobre o desempenho das instituições, para reestruturar o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passaram por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas, a partir das informações produzidas pelo ENC; por outro lado, o estabelecimento dos procedimentos de avaliação desafiou o abuso da desqualificação das instituições de ensino superior, particularmente no setor privado, predominantemente por intermédio da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação.

Cabe ressaltar alguns aspectos distintos do PAIUB e do ENC, o primeiro; a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, enquanto no segundo; a ênfase recai

sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas (BRASIL, 2009). Outro aspecto importante que os diferencia é que o PAIUB tem como referência a globalidade institucional, ou seja, todas as dimensões e funções das IES. Já o ENC tem como ênfase o ensino do Curso, para gerar uma classificação, e se necessário realizar uma fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada no entendimento de que a qualidade de um curso é representada pela qualidade de seus alunos (BRASIL, 2009).

Com o encerramento primeiramente do PAIUB e posteriormente do ENC, o sistema de avaliação da educação superior do país, estava superado e precisava de uma proposta mais abrangente e integrada. Para atender a essa necessidade, os debates sobre a construção de um novo sistema de avaliação da educação superior se intensificaram, e ainda em 2003 foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que através de discussões com a comunidade acadêmica e a sociedade, elaborou o documento denominado SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, encaminhado para o MEC (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Em 2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, nomeado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instalou a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), por meio da Portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, com a finalidade de discutir e propor alternativas, critérios e estratégias para a reformulação das políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar instrumentos e metodologias a serem utilizados nos processos de avaliação (BRASIL, 2004a).

A referida comissão, presidida pelo Prof. José Dias Sobrinho, apresentou em setembro de 2003 o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova Proposta de Educação Superior” (BRASIL, 2004a), contendo a síntese dos estudos realizados pelos seus membros que se constituiu como documento norteador para a proposição inicial do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b).

O conceito de avaliação elaborado pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior no SINAES, teve como ideias centrais, entre outras, “[...] as de integração e de participação”, com o objetivo de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições,

assim como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a autonomia e a afirmação da identidade, operando com as ideias de solidariedade e cooperação entre as instituições, e não com a ideologia da competitividade ou da educação como uma mercadoria (BRASIL, 2004a, p. 81).

O SINAES assumiu um conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas como base de sua fundamentação conceitual e política: o primeiro princípio, a educação é um direito social e dever do Estado. Este princípio é o fundamento da responsabilidade social das instituições educativas.

As IES, mediante o poder de regulação e de direção política do Estado, têm a responsabilidade de um mandato público para proporcionar aos indivíduos o exercício de um direito social. Dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura. Portanto, a avaliação da educação superior, no nível geral e com indicadores comuns, deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado (BRASIL, 2004a, p. 84).

A Comissão cita mais princípios no documento, como: valores sociais são historicamente determinados, devem orientar o sentido da avaliação da formação e da produção de conhecimentos, remetendo a uma concepção de qualidade e de relevância social; regulação e a avaliação, o Estado e a comunidade educativa têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação da educação superior, construindo uma lógica na qual a regulação não se esgote em si mesma e, articulada à avaliação educativa, seja também uma prática formativa e construtiva (BRASIL, 2004a).

Outros princípios também são descritos pela Comissão no documento, como por exemplo: a prática social com objetivos educativos, ou seja, a avaliação deve ser educativa, portanto formativa e de caráter social, sem que para isso deixe de utilizar instrumentos e procedimentos de controle; a avaliação deve respeitar à identidade e à diversidade institucionais da Educação Superior; globalidade, o Estado deve desenvolver instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, no que diz respeito à regulação e à implementação de melhorias, promovendo a integração de todas as partes; a avaliação não é só uma questão técnica, mas também uma legitimidade ética e política, assegurada pelo propósito proativo, respeito à pluralidade, participação democrática

e pelas qualidades profissionais e cidadãos de seus atores; e por último, a continuidade do processo avaliativo, criando a cultura da avaliação (BRASIL, 2004a).

O SINAES apresenta as seguintes finalidades:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004b).

Os desafios e a complexidade da educação superior, tanto nos aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos, exigem a utilização de inúmeros instrumentos e composição de metodologias para a sua avaliação. O SINAES enfatiza a necessidade de se avançar na discussão entre o “[...] quantitativo e do qualitativo ou do objetivo e do subjetivo” e, sim, debater a necessidade de utilizar vários instrumentos e diferentes metodologias para poder abranger todas as dimensões avaliadas, como a instituição, ensino, pesquisa, aprendizagem, administração, entre outras (BRASIL, 2009, p. 93). O SINAES deve articular, em especial duas dimensões importantes:

[...] a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc. funções próprias do Estado (BRASIL, 2009, p. 93).

O SINAES, em função dos seus objetivos e finalidades, segundo Ribeiro (2015), conjuga os dois modelos de avaliação: avaliação formativa e a avaliação regulatória, ou somativa, sendo este um dos grandes desafios do sistema. Os modelos de avaliação formativos, cuja finalidade é desenvolver a qualidade do trabalho produzido pela instituição avaliada, “[...] é caracterizado pela ênfase na análise qualitativa e incentiva o envolvimento de todos os segmentos da instituição na construção e

execução do processo, portanto é participativo e mais democrático” (RIBEIRO, 2015, p. 148). Os modelos de avaliação regulatórios, conforme Ribeiro (2015), visam garantir o cumprimento das regras de funcionamento preconizadas para o sistema, para garantirem a qualidade do trabalho das instituições avaliadas. Esse modelo tem, como principal característica, “[...] a ênfase na análise quantitativa, sendo tecnocrático e centralizador (RIBEIRO, 2015, p. 149).

Tavares, Oliveira e Seiffert (2011) também enfatizam que o SINAES apresenta tanto características da avaliação emancipatória quanto da avaliação regulatória. Todavia, há preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de forma que introduziu diversos instrumentos para garantir o caráter sistêmico da avaliação, a integração das etapas do processo e as informações da instituição avaliada (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). Diante disso, “[...] caracteriza-se por tomar a avaliação como instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior” (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011, p. 245).

Para Cavalcanti e Guerra (2020, p. 16), a função avaliativa do SINAES, visa “[...] a missão institucional da educação superior” e a função regulatória do SINAES, compreende “[...] a supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento e transformação institucional, que são funções próprias do Estado”. Diante desses desafios, a avaliação deve ser um processo transparente, cabendo ao Estado assegurar aos seus cidadãos a informação correta, através dos diversos recursos para aferir a qualidade e a responsabilidade das instituições de ensino (CAVALCANTI; GUERRA, 2020).

Importante ressaltar, de acordo com Ribeiro (2015), que unir a função formativa e a somativa, num mesmo sistema de avaliação, envolve o trabalho de representantes de mantenedores, de docentes, técnicos administrativos e discentes e, principalmente, envolve avaliadores e avaliados com percepções diferentes. Independentemente do tipo de avaliação que realizam: em um momento estão examinando as condições de organização e funcionamento da instituição, contribuindo, assim, com a sua evolução qualitativa, em outro momento, estão numa posição de fiscalização, verificando se as condições da instituição (RIBEIRO, 2015).

A complexidade da educação superior, também é enfatizada por Ribeiro (2015, p. 144), que concorda com a combinação de vários instrumentos e metodologias flexíveis para atender todas as dimensões envolvidas no processo de avaliação. Ribeiro (2015, p. 144) alega que, é difícil explorar os diversos enfoques de “[...] um objeto tão complexo

sem perder a coerência epistemológica e conceitual”. Polidori et al. (2011) salienta que, o SINAES busca reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo.

Ribeiro (2015, p. 144) enfatiza que, como o SINAES é um sistema, possibilita a integração de “[...] um conjunto de avaliações realizadas com diferentes metodologias, aplicadas em diferentes momentos e incluindo diferentes atores institucionais”. Dessa forma, busca construir uma leitura da avaliação, mais abrangente e fidedigna possível das IES do país, independentemente do número de alunos matriculados, natureza administrativa, ou organização dos processos acadêmicos (RIBEIRO, 2015).

O SINAES é formado por três processos avaliativos: a Avaliação Institucional das IES; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (BRASIL, 2004b). A Avaliação Institucional através da Autoavaliação, coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da Avaliação Institucional Externa, realizada sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Avaliação de Cursos, realizada para identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, perfil dos professores, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, realizada através da visita in loco de comissão de especialistas das áreas de conhecimento; e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes, operacionalizada através de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes da educação superior e produz dados que irão compor os indicadores de qualidade de cursos e instituições, que são usadas como referências para a definição de políticas do setor, assim como fonte de consulta para a sociedade (BRASIL, 2004b).

Importante destacar que apenas o ENADE e a Avaliação Institucional têm caráter universal no sistema, pois as visitas in loco, centro de avaliação dos cursos, embora inicialmente obrigatórias, é dispensada caso a IES obtenha nota igual ou maior que três, numa escala de 1 a 5 no Índice Geral de Cursos (IGC), ou seja, apenas os cursos de notas 1 e 2 são avaliados.

Considerações Finais

Desde a década de 80, a avaliação da educação superior no país passou por várias propostas e mudanças. Inicialmente, o PARU propôs a avaliação institucional, a avaliação interna e a autoavaliação, através de

uma concepção formativa e emancipatória. Após o encerramento do PARU, o GERE apresentou uma proposta de avaliação fundamentada em uma concepção regulatória da educação superior.

Em 1993, foi desenvolvido a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no país, através do PAIUB. Se desejava uma avaliação que respeitasse a identidade institucional, priorizando a qualidade do ensino, não punição das instituições, etc.

A partir de 1995, o Governo FHC, recupera em parte o que fora proposto pelo GERES e o PAUIB, mas desloca o foco da avaliação institucional para a avaliação de curso. Na sequência, iniciou em todo o território nacional em 1996, uma avaliação anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”. O “provão” desencadeou muitas críticas pelo fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as IES e, esse resultado ser apresentado em forma de “rankings”.

Com o encerramento do “provão” em 2003, o sistema de avaliação da educação superior do país, estava superado e precisava de uma proposta mais integrada. No mesmo ano, foi apresentado o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova Proposta de Educação Superior”, e que se constituiu como documento norteador para a proposição inicial do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES.

O SINAES é formado por três processos avaliativos: a Avaliação Institucional das IES; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes e conjuga os dois modelos de avaliação: avaliação formativa e a avaliação regulatória, ou somativa, sendo este um dos grandes desafios do sistema.

Referências

- 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, v. 13, n.1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES). Uma Nova política para a Educação Superior brasileira, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- BRASIL. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Relatório Geres. Brasília: Ministério da Educação, 1986. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: Uma Proposta Nacional. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Educação Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=26694>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, Comissão Especial de Avaliação, 2004a, 142 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/bases_para_uma_nova_proposta_de_avaliacao_da_educacao_superior_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004b. Seção 1. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10861&ano=2004&ato=b59Qzaq1UeRpWT347>>. Acesso em: 17 jun 2021.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004b. Seção 1. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10861&ano=2004&ato=b59Qzaq1UeRpWT347>>. Acesso em: 17 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009, 328 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Avaliação da educação superior no Brasil: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V.; GOMES, C. S. F. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. *Eccos – revista Científica*, São Paulo, n. 56, p. 1-20, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13437>>. Acesso em 31 jul. 2021.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/751>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DIAS, C.; MARCHELLI, P.; HORIGUELA, M. L. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/yPdQfZ5rJ7G6TCVnmLsnrMC/?lang=pt>>. Acesso em: 04 set. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 06 set. 2021.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/p4sDj9wbyThDm9hPGDXH5SC/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Educação Brasileira, Brasília, v. 5, n. 10, p. 83-93, 1º sem., 1983. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1KZsmToTiIVWk6WwOcmQgvxewB5002uh/view>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 31-55.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mrycNktVzr36Nn5njkkjSZv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 set. 2021.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/yFb9SmwXsdtq9rrzTp3fhFs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

POLIDORI, M. M. et al. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9545>>. Acesso em: 30 out. 2021.

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2021.

TAVARES, M. G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: ênfases e tendências. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nsSMqjyPXMbHyNvj6cfZ9yN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. A avaliação da Educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 31-55.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/n8WYbvtmRRgBFtvr3QkKcCt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/285>>. Acesso em: 08 set. 2020.

Submetido em setembro de 2024

Aceito em outubro de 2024

Publicado em novembro de 2024

