

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA COMPARADA

EVALUATION OF HIGHER EDUCATION IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSPECTIVA COMPARATIVA

José Emílio Díaz Ballén

<https://orcid.org/0000-0002-4999-569X>

Marilda Pasqual Schneider

<https://orcid.org/0000-0003-3019-008X>

Camila Regina Rostirola

<https://orcid.org/0000-0001-8280-8879>

Resumo: No intuito de contribuir com o debate sobre as formas de regulação e controle da educação, forjadas na fase aguda das reformas neoliberais na América Latina, o presente texto tem por objetivo descrever e analisar experiências de avaliação da educação superior na Colômbia e no Brasil. Os aspectos metodológicos estão regrados por uma abordagem analítica-descritiva, e problematizadora das políticas de avaliação educacional, materializando-se na identificação de semelhanças, diferenças, aproximações e convergências entre a realidade educacional colombiana e a brasileira. Aborda o contexto político-econômico da reforma da educação superior na América Latina, retratando brevemente e de forma amostral políticas e práticas de avaliação e acreditação na América Latina.

Palavras-chave: Educação Superior. Reforma da Educação Superior. Avaliação.

Abstract: In order to contribute to the debate on the forms of regulation and control of education, forged in the acute phase of neoliberal reforms in Latin America, the present text aims to describe and analyze experiences of evaluation of higher education in Colombia and Brazil. The methodological aspects are governed by an analytical-descriptive and problematizing approach to educational evaluation policies, materializing in the identification of similarities, differences, approximations and convergences between the Colombian and Brazilian educational reality. It addresses the political-economic context of higher education reform in Latin America, briefly portraying policies and practices of evaluation and accreditation in a sample form.

Keywords: Higher Education. Higher Education Reform. Evaluation.

Resumén: Con el fin de contribuir al debate sobre las formas de regulación y control de la educación, forjado en la fase aguda de las reformas neoliberales en América Latina, el presente texto tiene como objetivo

describir y analizar experiencias de evaluación de la educación superior en Colombia y Brasil. Los aspectos metodológicos se rigen por un enfoque analítico-descriptivo y problematizador de las políticas de evaluación educativa, materializándose en la identificación de similitudes, diferencias, aproximaciones y convergencias entre la realidad educativa colombiana y brasileña. Aborda el contexto político-económico de la reforma de la educación superior en América Latina, describiendo brevemente las políticas y prácticas de evaluación y acreditación en América Latina.

Palabras clave: Educación Superior. Reforma de la Educación Superior. Evaluación.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os países da América Latina têm sido chamados a promover o (re)direcionamento das políticas públicas no campo da educação (SANDER, 2008), sob os auspícios de organizações multilaterais¹, tais como o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Enquanto entidades de abrangência supranacional, na lógica da interlocução e do desenvolvimento global e local, essas organizações têm priorizado a realização de diagnósticos e diretrizes orientadores de reformas implementadas por meio de uma pedagogia que tem o capital como determinante. Desse modo, o exercício de uma hegemonia discursiva sobre a definição e formulação de políticas públicas e sociais, no campo educacional, ocorre, sobretudo, em decorrência das operações financeiras e de assistência técnica ofertadas aos países situados na periferia do sistema capitalista.

Em meio a um intenso processo mundial de reformas, as orientações e diretrizes disseminadas pelas organizações multilaterais têm contribuído com a realização de alterações profundas no papel e nas funções do Estado com impactos na educação e na gestão das instituições e dos sistemas de ensino. No que tange à educação superior, há um reforço em direção à valorização dos resultados em detrimento da produção de conhecimento, elemento central da tradicional cultura profissional universitária (CHAUÍ, 2003; BERNHEIM; CHAUÍ, 2008; TEODORO, 2014; SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016; CZERNISZ; FREIBERGER, 2018; SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF; CHAVES, 2018; MAUÉS, 2019).

No epicentro dessas mudanças está a ascensão do neoliberalismo e das novas formas de gestão pública operadas pelos estados-nação, que impõe a lógica da performatividade como produtora de mudanças “[...] no modo como as universidades (e outras instituições de ensino superior) definem a justificam sua existência institucional” (TEODORO, 2014, p.233).

Quer seja nos países da América Latina ou de outros continentes, como a Europa, por exemplo, a virada do século XX para o XXI representou o ápice da legitimação dos

1 Dalla Corte, Sarturi e Morosini (2018, p.15) definem os organismos multilaterais como “[...] entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana.”

modos como as instituições de ensino passaram a ser administradas e sustentadas em/por modelos de gestão empresarial e na ideia de conhecimento como capital econômico. Em tal contexto, difundiu-se a visão de que a avaliação e a acreditação² das instituições de educação superior seriam uma estratégia política de garantia do cumprimento de um conjunto de critérios e padrões previamente definidos com o propósito de maior regulação e controle da qualidade destas instituições.

Assim é que, conforme destaca Oliveira (2009, p. 4), a avaliação “[...] vem se caracterizando como um dos vetores estruturantes das políticas públicas educativas contemporâneas [...]”. Não obstante, ainda que forças transnacionais e supranacionais operem no sentido de produzir consensos em torno das finalidades das mudanças educacionais, a ênfase nas políticas e práticas de avaliação das instituições de educação superior nos países da América Latina, revela diferentes enfoques, concepções e finalidades (LAMARRA, 2012).

É, pois, no curso deste debate que se insere o presente texto. Considerando-se que, de acordo com o enfoque, as políticas de avaliação implantadas em países da América Latina podem enfatizar mais a dimensão valorativa - atribuição de juízos de valor - ou a tomada de decisões - atribuição diagnóstica (LAMARRA, 2012), o objetivo deste estudo consiste em examinar traços comuns e especificidades nas experiências de avaliação da educação superior na Colômbia e no Brasil, consideradas um recorte amostral das políticas e práticas de avaliação e acreditação na América Latina. A escolha do objeto se justifica em virtude de uma investigação conjunta entre investigadores desses dois países, que abrange um contexto mais amplo de análise das políticas de avaliação educacional e *accountability* em países da América Latina.

O interesse pela Educação Comparada (KANDEL, 1933, 1960, 1961; BEREDAY, 1972; GARRIDO, 1986; BONITATIBUS, 1989; GOERGEN, 1991; SOUZA, 2009; COHEN; KAZAMIAS, 2012) se inscreve numa abordagem analítica-descritiva e problematizadora das políticas de avaliação educacional que, a partir da década de 1990, assumiram uma dimensão internacional especialmente devido aos estudos comparados realizados por organismos multilaterais e pela comunidade científica internacional.

Apesar da indiscutível perda de prestígio sofrida entre as décadas de 1970 e 1980, quer seja pela utilização dos resultados dos estudos comparados para legitimar ações reformadoras difundidas por organizações multilaterais (BONITATIBUS, 1989) ou pelo descrédito quanto à contribuição do conhecimento gerado e das experiências recolhidas durante estes estudos para a solução de problemas educacionais concretos, no contexto

2 Segundo Dias Sobrinho (2006, p. 282), na educação superior, a acreditação corresponde ao ato de “dar fé pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos; es comprobar oficialmente que una institución educativa - o un programa específico - cumple o no con los requisitos de calidad y, por tanto, los certificados que otorga son válidos o no.”

contemporâneo, admite-se a contribuição que o método comparativo pode oferecer para uma análise aprofundada dos problemas educacionais.

Contudo, conforme defende Goergen, (1991, p. 17) o caminho para a superação do atual estado de letargia dos métodos comparativos é voltar as atenções para a realidade latino-americana. Trata-se, segundo o autor, “[...] de conhecer melhor aquilo que nos está próximo e de fazer o que, no momento, temos condições de fazer”. Na esteira do autor, temos que os estudos comparados devem tomar como objetos de investigação duas ou mais realidades com algumas similitudes, de modo a assegurar o necessário rigor metodológico do ponto de vista das escolhas políticas do investigador no exercício da análise comparativa.

Com esse intuito, desde o ano de 2019, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* em Países da América Latina (Geppaya) atua no desenvolvimento conjunto de uma pesquisa sistemática, que procura compreender o funcionamento dos sistemas educacionais de quatro países da América Latina (Brasil, Chile, Colômbia e México), e analisar as especificidades das políticas de avaliação educacional que operam por meio de mecanismos de *accountability* na América Latina.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo em tela buscam materializar-se na identificação de semelhanças, diferenças, aproximações e convergências das políticas de avaliação da educação superior em curso na Colômbia e no Brasil, com o intuito de compreender de forma significativa a dinâmica das forças políticas, econômicas e sociais que contribuíram e contribuem com as medidas de regulação e controle da educação superior na América Latina.

CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

A década de 1990 é considerada, pela literatura da área, um dos marcos principais das reformas educacionais na América Latina, motivadas, em boa parte, pela Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia), precisamente no ano de 1990 (CASSASUS, 2001; KRAWCZYK; VIEIRA, 2001; FRIGOTTO, 2003; CARNOY, 2004; KRAWCZYK, 2005; OLIVEIRA, 2005). Realizada por organizações multilaterais, como o GBM, a OCDE e a Unesco, interessadas em fixar uma agenda comum para a região, a Conferência de Jomtien definiu não apenas as prioridades, como também as estratégias a partir das quais as reformas educacionais iriam ocorrer no âmbito dos países da América Latina.

A identificação das razões que teriam levado essas organizações a advogar em favor de uma agenda comum para a reforma educacional na América Latina, implica retroceder ao contexto político-econômico da década anterior, anos 1980, em que passou a vigorar a

teoria do capital humano no bojo da qual a educação foi definida como fator de produção e desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2003).

A ideia-chave da teoria do capital humano é de que o investimento em educação constitui uma fonte rentável, quer seja no plano individual ou de desenvolvimento dos Estados-nação (FRIGOTTO, 2003). Nesse contexto, investir em educação básica seria a solução mágica para as desigualdades sociais e econômicas entre países situados em diferentes regiões geográficas. Essa panaceia foi amplamente difundida pelas organizações multilaterais entre os anos de 1970 e 1980, durante a crise estrutural e, conforme destaca Frigotto (2003, p. 65) “organicamente engendrada na natureza das relações sociais e capitalistas”.

Conforme evidencia o autor, no plano político-econômico, a crise dos anos 70/80 deu-se em virtude do esgotamento do modelo de Estado de Bem-Estar social e da insolvência do modelo fordista de desenvolvimento capitalista, estratégia predominante de acumulação e regulação social desde os anos 30 do século XX. Aninhadas no ideário neoliberal, as críticas ao excessivo intervencionismo do Estado no mercado e ao seu caráter demasiadamente burocrático na administração dos serviços públicos, confluíram para uma reestruturação e reorganização do capitalismo sob os auspícios do novo gerencialismo e da nova gestão pública (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Sob o pretexto de aumentar o rendimento, a eficiência e a eficácia dos setores públicos nas burocracias modernas (VERGER; NORMAND, 2015), o novo gerencialismo e a nova gestão pública introduziram modos de organizar e gerir o serviço público regrados por valores do setor privado, com a utilização de mecanismos alinhados à lógica de regulação capitalista. No bojo das transformações econômicas, institucionais e políticas - e das relações entre elas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2009) - ocorreram as reformas educacionais da década de 1990.

No plano regional, são listados por Cassassus (2001, p. 13) três objetivos das reformas educacionais na América Latina. O primeiro, de “situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento sua contribuição tanto no aspecto econômico como no social”. O segundo, de “iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão”. Por fim, o terceiro objetivo teria sido, conforme destaca o mesmo autor, de “melhorar os níveis de aprendizado por meio de ações no nível micro e macro”. Enquanto no nível macro umas das soluções forjadas foi a instalação de sistemas nacionais de avaliação externa, das aprendizagens dos estudantes e do professor, no nível micro, as ações concentraram-se na aplicação de mecanismos de *accountability* regulados pelos resultados das instituições de ensino nas avaliações externas e na padronização curricular (CASSASSUS, 2001). Esses objetivos guiaram as mudanças engendradas pelos Estados-nação tanto na educação básica como na educação superior.

Uma das principais tensões geradas na reforma da educação superior, na América Latina, deu-se em torno da qualidade em vista da ampliação de tipos de instituições - a maioria de caráter privado e com ensino a distância. A necessidade de estabelecer proces-

tos de regulação frente ao aumento e à disparidade das instituições de educação superior (LAMARRA, 2012) gerou condições adequadas à implantação e ou reformulação de políticas de avaliação e acreditação.

A expressiva maioria dos países da América Latina iniciou a construção de seus modelos de avaliação da educação superior na década de 1990. Apesar de a expressiva maioria deles priorizarem a avaliação por agências externas às instituições de ensino, com regulação predominantemente pelo Estado, há uma diversidade de modelos vigorando na América Latina, inclusive com programas operados por agências reguladas pela sociedade ou mesmo por instâncias internacionais. Os sistemas de avaliação baseiam-se prioritariamente em padrões e indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos que concedem o certificado de acreditação (Estado ou agências reguladas pela sociedade) e, geralmente, incluem mecanismos de autoavaliação e de avaliação externa por pares (DIAS SOBRINHO, 2006).

A predominância de programas de avaliação externas com a finalidade de controlar e regular as ações e os currículos têm contribuído para reforçar o caráter performativo das instituições de educação superior, com impactos na autonomia universitária, na pesquisa e no tipo de conhecimento difundido nas instituições públicas. Aos poucos, a autoavaliação cede espaço aos modelos de avaliação e acreditação externos, com foco nos resultados, contribuindo com a proliferação de corporações transnacionais de educação superior com finalidade predominantemente mercantil. Os mecanismos de autoavaliação utilizados pelas instituições de ensino reduzem-se a tarefas meramente burocráticas, com pouco ou nenhuma influência na construção de espaços coletivos de reflexão, diálogo e tomada de decisão.

Considerando o contexto brevemente esboçado, interessa-nos analisar experiências de avaliação da educação superior em países da América Latina.

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA

Na Colômbia, uma das mais recentes reformas educacionais ocorreu no marco das recomendações das organizações multilaterais, em pleno alinhamento com as instâncias bancárias mundiais. Assim, a implementação do discurso sobre os poderes de Bolonha e os acordos Deseco³ continuou. Por essas e outras razões, as políticas públicas de avaliação da educação superior emergem das diretrizes da OCDE, dos anos 1970, que recomendam “para melhorar os resultados da aprendizagem, o país, antes de tudo, precisa definir

3 A sigla Deseco significa Definição e Seleção de Competências. Trata-se de um projeto iniciado pela OCDE, em 1977, com o objetivo de fornecer um quadro conceitual para a identificação de competências-chave e fortalecer pesquisas internacionais que medem o nível de competências de jovens e adultos (NIÑO; TAMAYO; GAMA; DÍAZ, 2016).

expectativas claras sobre os valores, conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir em cada etapa do ciclo educativo” (OCDE, 2016, p. 17).

Com base nessa premissa, a abordagem de avaliação de Resultados de Aprendizagem (RA) implementada na Colômbia resulta do movimento mundial de padronização curricular com efeitos imediatos em todos os sistemas educacionais regionais e locais (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ; GAMA, 2014, 2017; CESU, 2022). Parafrazeando Niño, Tamayo, Díaz e Gama (2014), é evidente a cascata de dispositivos de controle e regulação no quadro das demandas sociais sobre a qualidade da educação na Colômbia. Nesse sentido, é preciso compreender quais interesses se busca garantir com esses dispositivos. Continuar a abrir caminho a mais provas externas e normalizadas para o controle medição da qualidade das instituições, do desempenho dos alunos nas provas e, nessa correspondência, para medir as instituições e o corpo docente, especialmente das instituições públicas na perspectiva das leis do mercado seria a solução?

Nessa ordem de ideias, pretende-se medir indiretamente a qualidade do ensino dos professores e do próprio currículo, como resultado das políticas públicas de controle e monitoramento da educação, exercício do estabelecimento legal dos Gabinetes de Garantia da Qualidade de Educação em Instituições de Ensino (FRERO; SAAVEDRA, 2019). Compreende, portanto, as razões não informadas das recentes disposições nacionais, no âmbito dos registros qualificados e os requisitos de acreditação de Programas em Instituições de Ensino Superior (especialmente quanto à Resolução 021795 de 19 de novembro de 2020, o Convênio 02 de 2020 e o Decreto 1330, de 2019, do Ministério da Educação colombiana) que decretam, de um golpe de caneta, a criação de sistemas de avaliação da aprendizagem baseados no RA, apesar das vozes de resistência política e pedagógica da academia, acadêmicos e pesquisadores do setor público e, até mesmo, de instituições universitárias privadas do país (SUE, 2022).

A regulamentação desses Programas se manifesta associada ao fortalecimento da diversidade e da autonomia universitária de dar protagonismo à obtenção da qualidade da educação. Contudo, se refundam em uma pedagogia por objetivos de aprendizagem, típica da década de setenta, ou seja, com ênfase na tecnologia, além de sua articulação com o discurso do currículo e avaliação por competência, da primeira década do século XXI na Colômbia (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ; GAMA, 2014, 2017).

Particularmente, a política de avaliação colombiana foi fortalecida a partir do ICFES (para a década de 1990, foi declarado como o Instituto de Promoção do Ensino Superior), por meio da aplicação de testes de conhecimento e aptidões, obrigatórios desde 1980 para os alunos do último grau do ensino médio, como requisito para ingresso no ensino superior. Somente em 2009, o ICFES renovado (declarado como Instituto de Avaliação da Qualidade) introduz, em primeira instância, o Teste Saber 11 e o Saber Pro (entre o período de 2003 a 2007 a denominação dada a esses exames era ECAES - Exámenes de Calidad de Educación Superior).

Ressalta-se que o Saber Pro mede as habilidades dos alunos das diferentes carreiras universitárias no último semestre - hoje, pretende fortalecer a avaliação como medida dos Resultados de Aprendizagem - e, por isso, monitorar a qualidade da educação das instituições universitárias e acelerar a implementação de novos testes em carreiras e programas universitários (PEÑA, 2013).

A Figura 1 tem o objetivo de mostrar um panorama amplo, mas complexo, das implicações e efeitos da complexa e discutida reforma desencadeada com a promulgação do Decreto 1330, de 2020, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem com a mesma prática e compreensão da avaliação da aprendizagem dos alunos.

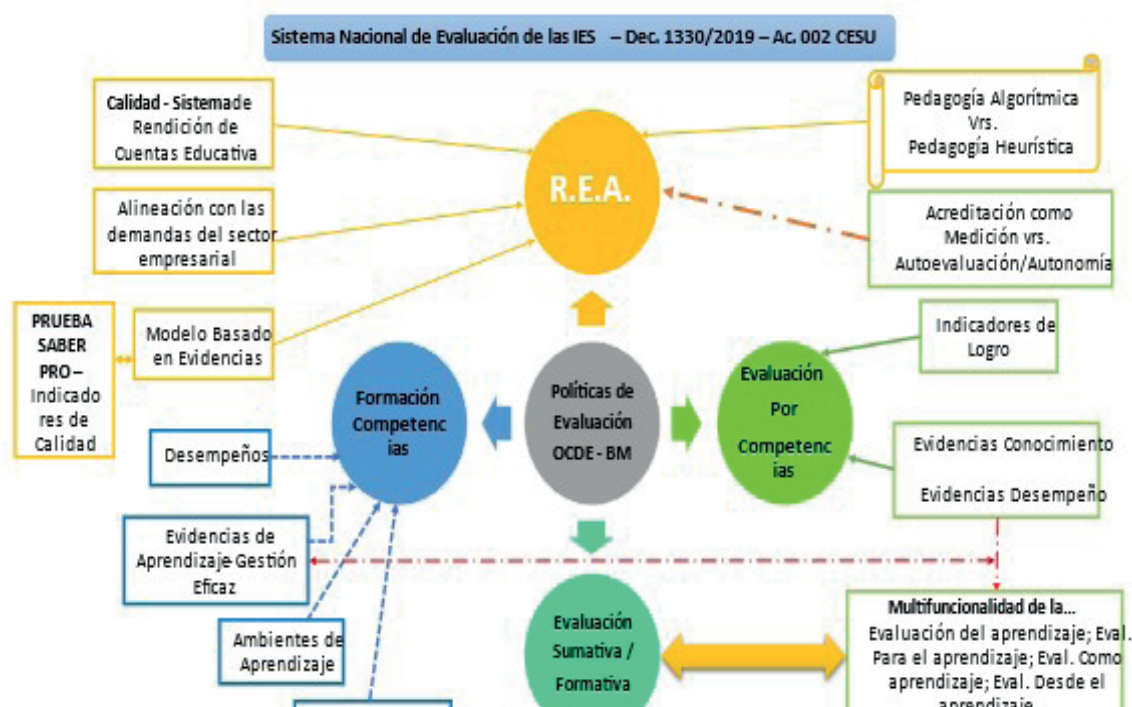


Figura 01: Elaboração própria (2021).

Assim, pode-se inferir como a mediação dos resultados das aprendizagens induzem à homogeneização e à padronização dos programas e currículos de todas as carreiras universitárias, aspecto que obedece à lógica da competitividade internacional focada no aprendizado por objetivos como referência para acelerar e incrementar as avaliações externas e padronizadas.

Diante desse panorama da implantação de tecnologias de governança, baseadas na racionalidade neoliberal na esfera social e educacional, será conveniente responder com uma proposta contra hegemônica que poderia emergir do tecido das comunidades e redes educacionais da educação superior na América Latina (NIÑO; TAMAYO; DIAZ; GAMA, 2014). Da mesma forma, será conveniente formalizar um compromisso com uma avaliação educacional em uma perspectiva multidimensional, com profundo sentido ético e político

que promova a justiça social e a igualdade para todos os alunos, para as trajetórias de formação desenvolvidas pelos professores universitários, mas atendendo às trajetórias de aprendizagem diversas e singulares dos alunos (MURILLO; HIDALGO, 2015).

A princípio, as RAs se baseariam em uma abordagem centrada na avaliação como medida e na abordagem de *accountability* para o mercado educacional, mas permitindo ênfase em indicadores econométricos para fins de comparação, controle e regulação dentro da lógica de sistemas que o Ministério da Educação adotou. A longo prazo, enormes esforços são feitos para redirecionar o ensino superior para uma possível padronização das carreiras e currículos universitários, embora isso signifique reduzir ainda mais a autonomia institucional, o direito ao ensino gratuito e, portanto, acaba por ignorar as trajetórias universitárias em relação às suas propostas curriculares e acadêmicas; as trajetórias formativas do corpo docente e, dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem ficam reduzidos à obtenção de resultados altos ou baixos em provas externas.

Os principais argumentos apresentados por universidades e professores universitários como efeitos inesperados dessa política pública em avaliação, podem ser evidenciados nas falas a seguir, extraídas do documento do Sistema Universitário Estadual⁴ (Sue, 2021).

No caso da autonomia universitária, são trazidas as palavras da diretoria do SUE, por meio das quais afirma que

é privilegiado o entendimento de uma ideia única de universidade em detrimento de outras formas de entendimento que promovam ou fortaleçam o território, a cultura e as comunidades locais, e a função que esta cumpre no cuidado do pensamento livre, autônomo e crítico e na construção do conhecimento para além dos fins impostos pelo exterior (SUE, 2022, p. 6).

Além disso, importa discutir a gênese e o desenvolvimento da introdução dos Resultados de Aprendizagem no quadro do discurso das competências em educação. Na verdade, essa reforma não traz nada de novo para a formação e avaliação da aprendizagem, podendo ser considerada mais do mesmo. Ou seja, corrobora o retrocesso à racionalidade técnica e burocrática do ensino e aprendizagem (NIÑO, 2006), ignorando especificamente as novas e relevantes contribuições das teorias da aprendizagem e, conseqüentemente, distanciando-se das novas compreensões e suportes oferecidos pela avaliação formativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma reforma que afeta as trajetórias de formação das instituições e programas universitários ao colocar toda a ênfase na aprendizagem enquanto a proposta do currículo e da avaliação por objetivos é retomada da versão conhecida de Ralph

4 Documento editado pela Comissão de Vicerrectores e Rectores do Sistema Universitário Estatal colombiano, a partir dos aportes da Mesa Crítica de Avaliação da Universidad Pedagógica Nacional, a propósito da publicação do Decreto 1330 sobre a avaliação por Resultados da Aprendizaje e de la Resolución 021795, de 2020.

Tyler, dos anos 1940, nos EUA, somando-se a ela todas as contribuições do behaviorismo, da psicométrica e das taxonomias de objetivos instrucionais e comportamentais de Bloom e Gagné (ano), entre outros.

Nas palavras de acadêmicos e pesquisadores das instituições universitárias, representados na Sue, “essa é uma das questões centrais da análise, pois a aprendizagem como eixo central do processo educativo reduz o ensino, quando não é desconhecido, e, com isso, a própria concepção do professor” (SUE, 2022, p. 5). A pedagogia por objetivos que emerge com uma abordagem algorítmica é obcecada pelos números e resultados quantificáveis das provas, para convocar uma maior discussão pedagógica e heurística de como entender o currículo e a avaliação por competências em trânsito para os RAs, por ora, em fortes cenários de discussão e debate entre a academia e nas instâncias do sistema educacional colombiano.

Acrescenta-se, por fim, que, na Colômbia, a política de avaliação da educação superior tem o intuito de redirecionar os professores universitários para ajustes técnicos e operacionais em sua prática pedagógica e avaliativa. O rigor do ensino é operacionalizado e as universidades são obrigadas a criar sistemas de avaliação padronizados que aderem a políticas de responsabilização educacional e enfatizam dispositivos de medição sob o pretexto de alcançar a qualidade na educação. Em suma, é um retrocesso à tecnologia educacional, ao currículo e à avaliação por objetivos de aprendizagem dos anos trinta e quarenta do século passado, sob a égide da eficácia e eficiência da gestão e administração de empresas para regularizar a educação e a pedagogia.

É prioridade para acadêmicos e pesquisadores em nível local, regional e continental, pensar em algumas ações críticas e proativas em meio ao mar de discussões e objeções a política pública de avaliação e prestação de contas na educação superior. É urgente desenvolver ações de ordem institucional, administrativa, acadêmica e de comunicação e divulgação nas IES, que aprofundem os efeitos formativos e para a prática avaliativa dos professores nas salas de aula universitárias. Conseqüentemente, ações colegiadas que permitam a construção de projetos de pesquisa institucionais e interinstitucionais colaborativos que abordem os efeitos dessas reformas para a formação, mas também, agregando sinergias que possam possibilitar caminhos de reconceituação de resultados de aprendizagem a partir de marcos e trajetórias das mesmas universidades, e como fruto da reflexão com os professores e os demais atores que conformam as comunidades diferenciadas de formação universitária.

A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As reformas influenciadas pelo modelo neoliberal culminaram em mudanças significativas no papel do Estado. No âmbito da educação, as políticas encetadas a partir de então tomam as avaliações em larga escala como o principal vetor por onde operam as

formas de regulação e controle educacionais perpetradas pelo Estado, ou seja, “o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 493).

Esse crescente interesse demonstrado por mecanismos de avaliação tem marcado a passagem de um modelo de Estado Provedor para um modelo de Estado Regulador, ou o que Neave (2001) denomina de Estado Avaliador. O emprego do termo Estado Avaliador remonta à década de 1980 e aos estudos de Neave (2001), que buscou explicitar os diferentes fenômenos ocorridos na educação superior. Para o autor, o seu surgimento não está atrelado apenas às transformações advindas do modelo econômico, mas responde às novas demandas para obter eficiência, qualidade e verificar o cumprimento de atividades rotineiras, principalmente advindas da abertura do ensino superior ao mercado.

O Estado Avaliador remonta à adoção de preceitos de mercado por meio da incorporação do modelo de gestão da esfera privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativo. Afonso (2009) menciona que essas alterações são fruto da assunção da cultura gerencial e da conseqüente criação de mecanismos de controle e prestação de contas, associadas a políticas de avaliação educacional.

No Brasil, as experiências de avaliação da educação ganharam destaque, marcadamente, a partir da década de 1990. Não obstante, quando falamos da educação superior, a história remonta a mais de trinta anos. Informações disponíveis no site oficial do Inep denotam que, antes mesmo da criação do Sinaes, o Brasil já possuía outras experiências com a avaliação da educação superior, dentre as quais pode-se destacar a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) no ano de 1983, a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) no ano de 1993, e do Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, no ano de 1996.

O Provão foi a primeira experiência, no Brasil, que envolveu a aplicação de exames de forma universal e obrigatória, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). O exame foi direcionado, na sua primeira edição, aos estudantes dos cursos de administração, direito e engenharia civil. Ao longo dos anos foi ampliando as áreas de abrangência de forma gradativa, sendo que, no ano de 2003, 30 (trinta) cursos foram avaliados.

Essa forma de avaliação foi alvo de inúmeras críticas, pois os resultados do exame eram objeto de ranqueamento e competição entre as instituições, ou seja, passaram a ser usados como instrumento para medir a qualidade do ensino superior no Brasil. E, ainda, por estar na visão dos especialistas em avaliação, atrelada fortemente aos preceitos neoliberais (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006), especialmente, por ter sido implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O Provão foi mantido no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). No entanto, como forma de amenizar as críticas e o viés neoliberal presente nesse

modelo de avaliação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou os resultados dos cursos em ordem alfabética. Tal medida foi adotada como forma de dificultar a realização de rankings.

Paralelo a realização do Provão, no ano de 2003, o Ministério de Educação designou uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para estudar o tema da avaliação do ensino superior. Nesse mesmo ano, a CEA propôs a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A criação do Sinaes atende às deliberações da LDB 9.394/96, que delegou à União a tarefa de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2017).

Integram o Sinaes, os seguintes processos avaliativos: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Juntos, esses três processos constituem o ciclo avaliativo do Sinaes e demarcam os aspectos objeto de regulação e avaliação por parte da União.

A metodologia do Sinaes foi pensada com o intuito de retirar o foco unicamente na avaliação dos estudantes, a exemplo do que vinha ocorrendo com o Provão, e focar em uma avaliação mais sistêmica, ou seja, que tenha como foco a instituição de ensino. Segundo destacam Canan e Eloy (2016, p. 622), “o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa, extensão, dentre os quais estão a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros aspectos”.

Os componentes do Sinaes que tratam da avaliação das instituições e da avaliação dos cursos não serão objeto desse estudo. Constituirá nosso objeto de análise, a avaliação do desempenho dos estudantes, ou seja, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Instituído pela Portaria n. 2.051 de 9 de julho de 2004, o Enade “é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes” (Inep, 2022). Tem por objetivos:

acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009, p.167).

De forma geral, o Enade avalia o rendimento dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. O intuito de avaliar iniciantes e concluintes é incluir nos re-

sultados a noção de valor agregado, ou seja, uma forma de medir a aprendizagem ao longo do ensino superior. Cabe mencionar que em alguns anos, a exemplo do ano de 2017, os ingressantes foram registrados no sistema, contudo, não realizaram a avaliação.

O Inep, instância responsável pelo Enade, divulga todos os anos, em seu site oficial, o regulamento desse mecanismo de avaliação, assim como um edital com as informações sobre diretrizes, procedimentos e prazos. Vale destacarmos que, como forma de não onerar os cofres públicos, a cada ano são escolhidos um conjunto de cursos a serem avaliados, ou seja, o Inep realiza o Enade de forma anual, contudo, os cursos são avaliados de forma trianual. Atualmente, integram o Enade, quatro instrumentos de coleta de dados: prova, questionário do estudante, questionário de percepção da prova e questionário do coordenador de curso.

A prova é constituída por duas partes, uma de formação geral e a outra de componentes específicos. Na formação geral, as questões buscam avaliar se os estudantes compreendem “temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade contemporânea” (INEP, 2019, p.4). Avalia, também, “aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto” (INEP, 2019, p.4). Já a parte de componentes específicos, tem como foco de avaliação o domínio de conhecimentos específicos de cada um dos cursos avaliados.

O instrumento de avaliação, prova, é composto por questões objetivas e discursivas. São vinte questões na parte de formação geral e trinta na parte de componentes específicos. O estudante possui quatro horas para responder a avaliação.

No que tange aos demais instrumentos avaliativos que integram o Enade, cabe mencionarmos que o questionário do estudante é destinado a levantar informações sobre o perfil dos estudantes avaliados especialmente, suas condições socioeconômicas. O Questionário de Percepção de Prova busca aferir a percepção dos estudantes em relação à prova e o Questionário do Coordenador de Curso identifica o perfil do coordenador.

O Enade é um componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar de cada estudante. A inscrição dos estudantes é realizada por representantes da Instituição de Ensino Superior, e a não participação na avaliação, impossibilita a colação de grau e a emissão do diploma. Trata-se de uma estratégia de regulação para garantir que todos os estudantes se comprometam em participar de tal iniciativa.

Os resultados individuais da prova são divulgados unicamente para os estudantes. No entanto, tendo por base o desempenho do conjunto de estudantes que realizaram a prova, é calculada uma nota que varia de 1 a 5. Para se chegar a essa nota, é feito um cálculo que leva em conta as médias de desempenho da parte de formação geral e de componentes específicos, sendo esta última a que tem maior peso na composição da média.

A nota, de 1 a 5, vai compor a avaliação do curso, conforme explicam Ristoff e Lima-na (2015, p. 1):

[...] a nota do Enade não será a nota do curso, mas, como prevê a legislação, parte do conjunto das dimensões da nota da avaliação do curso. Portanto, nenhuma decisão regulatória (reconhecimento, renovação de reconhecimento, fechamento de curso), será tomada em função apenas do desempenho dos estudantes no exame. A nota do curso no Enade será somada à nota do curso obtida durante a avaliação in loco, a ser feita periodicamente por comissões de especialistas nas diversas áreas do conhecimento [...].

Ainda que o intento do Sinaes fosse usar a nota do Enade como um dos elementos que compõem o conceito do curso, ou seja, tirar o foco da avaliação de desempenho dos estudantes, quando analisamos o Enade, de maneira isolada, é possível perceber que ele guarda muitas similitudes com o antigo Provão. Por conta disso, perpetua-se, no Brasil, uma supervalorização dos testes padronizados como forma de medir a qualidade da educação superior.

Práticas como treinos para as provas, ranqueamento dos cursos e das instituições e uso das notas como forma de atrair estudantes para os cursos têm sido comuns no Brasil. Destaca-se, também, o uso do teste como elemento para a construção curricular na universidade e mudanças na gestão dos cursos em função dos baixos resultados (CANAN; ELOY, 2016).

Por conta dessas práticas, tem se intensificado, nos últimos anos, as críticas ao Enade. Não obstante, para Cunha (2005, p. 23), elas “não têm sido suficientes e acabam sendo engolidas pela ordem dominante”. Organismos multilaterais, conforme mencionado, apregoam uma educação centrada nos preceitos neoliberais e têm sido os principais defensores de mecanismos de avaliação como forma de aferição da qualidade educacional (CANAN; ELOY, 2016; ARAGÃO; BERTAGNA, 2012). Para Dias Sobrinho (2008), trata-se de um conceito de qualidade regado a significados do mundo dos negócios e diretamente relacionado aos preceitos de mercado.

Além do uso de exames de desempenho, nas últimas décadas, têm integrado os sistemas de avaliação da educação superior os processos de acreditação das instituições. Contudo, avaliação e acreditação são processos distintos. Conforme Polidori e Carvalho (2016, p. 824), “a avaliação é um processo em que o destinatário do relatório avaliado é a instituição e essa o interpreta para fim de automonitoramento, no processo de acreditação o objetivo do relatório de credenciamento é informar uma parcela da opinião pública”.

O processo de acreditação é organizado por uma instância externa à instituição educacional e é formulada em termos de sim/não (ERICHSEN, 2007). Normalmente, é coordenado pelo Estado, não obstante, dadas as influências do Processo de Bolonha, há uma forte tendência a delegar essa tarefa para instituições externas ao Estado, com vistas a aumentar o controle e a regulação.

No Brasil, a acreditação é conhecida como o processo de credenciamento a que as instituições precisam ser submetidas para iniciar as suas atividades acadêmicas. Segundo informações disponíveis no site oficial do Ministério da Educação, o primeiro credenciamen-

to, para faculdades e centros universitários, possui prazo máximo de três anos e, para as universidades, de cinco anos. O credenciamento deve ser solicitado pela instituição de ensino superior ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes. Caso a instituição não alcance uma nota satisfatória no processo de credenciamento, o MEC determina um prazo para que a mesma se adeque às exigências requeridas. Se as exigências não forem cumpridas no prazo determinado, a instituição pode perder o seu credenciamento.

De forma geral, apesar das mudanças vislumbradas no sistema de avaliação da educação superior no Brasil, verifica-se uma tendência ao uso da avaliação e do credenciamento como instrumentos de regulação da qualidade nas instituições de educação superior brasileiras e seus resultados têm servido para a composição de rankings de cursos e Instituições de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nome da qualidade da educação superior, os países analisados têm se movimentado em direção aos mecanismos de avaliação e registros qualificados como uma exigência para permanecer no quadro de competitividade no âmbito das leis do mercado educacional. Consequentemente, a prestação de contas, a partir de sua abordagem de avaliação e medição, traz consigo o controle e a regulação do ensino por meio da implementação de políticas de avaliação externa dos cursos e instituições.

Nos sistemas nacionais do Brasil e da Colômbia há aspectos isomórficos sobre os fatores condicionantes das políticas públicas de avaliação externa e acreditação. Por um lado, vigilância, avaliação de desempenho e maior controle da ação dos docentes e das instituições enquanto estratégias para a governança do Estado neoliberal no campo educacional. Por outro lado, uma espécie de gestão técnica e instrumental introduzida nas instituições públicas universitárias desses países, que converge para a necessidade de produção de evidências, de racionalização e padronização do trabalho pedagógico e do conhecimento produzido e disseminado por elas.

Os programas nacionais de avaliação dos dois países possuem uma tradição de aproximadamente trinta anos. Contudo, enquanto no Brasil a primeira experiência de aplicação de exames para os estudantes da educação superior ocorreu no ano de 1996, com a implantação do Provão, na Colômbia, a lógica de avaliação da qualidade foi instituída nos anos 1970, sob a batuta da OCDE que, em 1977, deu início a um projeto para a definição e seleção de competências em jovens e adultos, o Deseco. Essa política foi reforçada a partir de 2009, com a implantação de exames, o Saber Pro, que mede as habilidades dos alunos das diferentes carreiras universitárias no último semestre. Trata-se, conforme demonstrado, de uma avaliação que focaliza os resultados das aprendizagens e o monitoramento da qualidade das instituições universitárias colombianas.

A avaliação da educação superior, no Brasil, também é regrada por um conjunto de competências consideradas necessárias ao futuro profissional. Conforme demonstrado, o Enade focaliza um conjunto de competências gerais e específicas da realidade brasileira e mundial em articulação com as diferentes áreas do conhecimento. Contudo, enquanto na Colômbia a avaliação é anual e recai sobre todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, no Brasil, predomina a ideia de ciclo avaliativo de três anos, com a aplicação de exames para os estudantes concluintes que tiverem cursado um percentual mínimo de créditos definidos pelo sistema nacional de avaliação.

A partir das experiências de avaliação nos dois países, é possível inferir algumas das consequências para os sistemas de educação superior, acentuadas em virtude dos resultados obtidos pelos estudantes e seus cursos nos processos avaliativos. Por conta dessas consequências, professores e instituições de ensino acabam alinhando os conhecimentos produzidos e disseminando aos estudantes nas provas de desempenho e, portanto, direcionando todos os seus esforços para a preparação para os exames, minimizando o leque de possibilidades de uma avaliação formativa, como direito à educação de qualidade para todos.

Pelos dados coletados, constata-se uma certa tendência à adquirir maior centralidade nos processos avaliativos da educação superior. Essa tendência remete a uma agenda global com poder de regulação sobre os critérios para a caracterização de uma instituição universitária de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARAGÃO, J. E. de O. S.; ERTAGNA, R. H. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 237-248, 2012.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: Unesco, 2008.
- BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da Universidade à Commoditycidade**. Ou de como e Quando, se a Educação/Formação é Sacrificada no Altar do Mercado. O Futuro da Universidade se Situará em Algum Lugar do Passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. **Sinaes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5.ed. ampliada. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, 2016.
- CARNOY, M. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Trad. S. Bath. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CASSASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Trad. L. Pontual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CESU. **La evaluación por resultados de aprendizaje y la Resolución 021795 del MEN de 2020**. 2022.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.
- COWEN, R.; KAZAMIAS, A. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco: Capes, 2012.

Avaliação da educação superior em perspectiva comparada

CUNHA, M. I. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-48.

CZERNISZ, E. C. S; FREIBERGER, L. D. L. Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 277-296, 2018.

DALA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C.; MOROSINI, M. C. Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 15-20, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: Global University for Innovation. **La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?** Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. p, 282-295.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior, riscos e avanços. **EccosS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 67-93, 2008.

ERICHSEN, H. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 17, p. 22-49, jan./jun, 2007.

FORERO, D.; SAAVEDRA, C. **Los 10 pasos para hacer de Colombia la Mejor Educada de América Latina**. Fedesarrollo, Bogotá, D.C, 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GARRIDO, J. L. G. **Fundamentos de Educação comparada**. 2. ed. Madrid: Editorial Dykinson, 1986.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, v. 2, n. 3, p. 5-16, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES**. Dispõe sobre o cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enade)**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

KANDEL, I. L. **Comparative Education**. Boston: Houghton Mifflin, 1933.

KANDEL, I. L. **Educação comparada**. São Paulo: Editora Nacional. 1960.

KANDEL, I. **Uma nova era em educação: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

- LAMARRA, N. F. Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 661-688, 2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto 1330 de 2019**. Colombia: MEN, 2020.
- MURILLO, J.; HIDALGO, N. Enfoques Fundantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n.1, p. 43-61, 2015.
- NEAVE, G. Reconsideración del estado evaluador. In: NEAVE, G. (org.). **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.
- NIÑO, L. S. El sujeto en la evaluación educativa. **Revista Opciones Pedagógicas**, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, n. 32-33, 2006.
- NIÑO, L. S.; TAMAYO, L. A.; DÍAZ, J. E.; GAMA, A. **Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?** Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- NIÑO, L. S.; TAMAYO, L. A.; DÍAZ, J. E.; GAMA, A. **Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela**. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
- OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**. La Educación en Colombia, 2016.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A. Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez, 2017.
- OLIVEIRA, T. R. Diferenças e convergências dos processos de avaliação da educação superior na Argentina, Brasil e Uruguai: uma perspectiva comparada. In: Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 9, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009.
- PARCERISA, L. **Título do artigo**. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 1, n. 2, p. 11-42, 2016.
- PEÑA, A. **O ICFES**. Rumo a um sistema integrado para avaliação dos resultados da aprendizagem: Alinhamento do Conhecimento 11º Bogotá, 10 de outubro, 2013.
- POLIDORI, M. M.; CARVALHO, N. O. Acreditação de instituições de educação superior: uma necessidade ou uma normatização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 821-836, nov., 2016.
- RIQUELME, G. M.; LÓPEZ, M. A.; BASTÍAS, L. S. Responsabilidade Educacional: uma discussão teórica. **Revista de Estudos e Experiências em Educação**, v.1, n.35, p. 119-131, 2018.
- RISTOFF, D.; LIMANA, A. **O Enade como parte da avaliação da Educação Superior**. 2022. Disponível em: <http://3em.ubi.pt/o_enade.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008.

SANTOS, A.V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; CHAVES, V. L. J. Corporações privadas na educação superior brasileira: Implicações das novas práticas organizacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 136, p. 2-21, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, jun, 2016.

SILVEIRA, Z. S.; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016.

SISTEMA UNIVERSITÁRIO ESTADUAL (SUE). A avaliação por Resultados de Aprendizagem e a Resolução 021795 dos Homens de 2020. **Documento da Comissão de Vice-Reitores e Reitores do Sistema Universitário Estadual da Colômbia**, 2021.

SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

STOBART, G. **Tempos de teste: os usos e abusos da avaliação**. Madrid: Morata, 2010.

TEODORO, A. A Educação Superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI, **RAES - Revista Argentina de Educação Superior**, v. 6 n. 8, p. 2019-2050, 2014.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOAREA, J. F. S. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

VERNER, A.; VERNER, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, jul.set., p. 599-622, 2015.

YELICICH, C. Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-17, 2017.