

QUALIDADE E REGULAÇÃO

# A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional

MELHOR CAMINHO É INTEGRAÇÃO E COMPLEMENTARIDADE DA AVALIAÇÃO EXTERNA, PADRONIZADA, E A INTERNA, QUE RESPEITA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL

## Robert E. Verhine

Pró-reitor de ensino de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

## Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas

Professor da Faculdade de Educação da UFBA

O objetivo principal deste artigo<sup>[1]</sup> é analisar e comparar os sistemas nacionais e transnacionais de avaliação da educação superior, identificando possíveis pontos de confluência e de antagonismo entre eles, principalmente em relação às características de universalidade e especificidade das práticas avaliativas. Assim, o texto focaliza a literatura internacional referente ao tema, considerando suas lições a respeito dos relativos papéis de dois modelos predominantes de avaliação (centrado na melhoria institucional x centrado na regulação) e suas relações com os processos de homogeneização e diferenciação que caracterizam o mundo contemporâneo. Os principais resultados da análise revelam que a avaliação externa, de natureza padronizada e estandardizada, vem sendo cada vez mais enfatizada como instrumento importante para a implementação de agendas nacionais de educação, em detrimento da valorização de avaliações de cunho

interno que respeitam a identidade e diversidade institucional. Defende-se neste artigo a integração e complementaridade entre as duas vertentes e a importância de ambas para a consolidação dos sistemas de avaliação de educação superior.

## INTRODUÇÃO

Não há como compreender as transformações da educação, no âmbito da globalização e da internacionalização do ensino superior, sem levar em conta as práticas de avaliação. Os governos atuais vêm atribuindo à avaliação um papel importante na reforma dos sistemas educativos onde ela é vista como instrumento de legitimidade de poder em muitos países e eficaz organizadora de reformas em educação. Essas reformas se relacionam com as grandes metas sociais e econômicas de cada país que, por sua vez, estão também relacionadas ao processo de globalização que afeta, direta ou indiretamente, as Instituições de Educação

[1] Este artigo apresenta conteúdos da tese de doutorado intitulada "Avaliação da Educação Superior. Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal" (FACED/UFBA, 2010), escrita por Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas e orientada por Robert Verhine

Superior (IES) em suas práticas e finalidades (NOVAES, 2002). Neste contexto, de acordo com a vasta literatura sobre o assunto, nascem dois modelos de avaliação de educação superior. Um é de caráter externo às instituições e enfatiza a regulação, o controle e a hierarquização, em busca de eficiência e de produtividade e o estabelecimento de *rankings* para efeitos comparativos entre as instituições. O outro modelo, por sua vez, adota a perspectiva da valorização dos problemas que acontecem no interior das instituições e enfatiza o processo de autoavaliação, com base nos princípios de participação e de gestão democrática das instituições. Esta é uma perspectiva de avaliação, de natureza mais interna, de orientação formativa e processual, que tem seu correlato mais forte na transformação qualitativa e no papel precípua da universidade como produtora de cultura e de conhecimentos (AFONSO, 2000; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002; CONTERA, 2002; DIAS SOBRINHO, 2005; GOMES, 2003; ROTHEN, 2006; SANTOS, 2003).

**E**sses dois modelos estão evidentes no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – Sinaes, implantado no Brasil por meio da Lei 10.861, de 14/14/2004, pois visa “assegurar uma coerência, tanto conceitual quanto procedimental, buscando a articulação de natureza formativa, voltada para a perspectiva de autoconhecimento das instituições com as funções de natureza regulatória próprias do Estado” (RIBEIRO, 2012, p. 307). Ainda que três componentes distintos sejam focalizados (a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil), o elemento central seria a avaliação interna da instituição, de modo a valorizar a identidade e diversidade institucional (Sinaes, 2007). Entretanto, apesar de sua concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do Sistema Nacional tem sido acompanhada por uma série de ajustes, definidos pelo MEC e atores a ele associados, buscando fortalecer a contribuição do Sinaes aos

processos federais de regulação. Para alguns, tais ajustes têm sido necessários para a viabilização de um sistema de avaliação que é, por natureza, muito abrangente e altamente complexo (VERHINE, 2010). Para outros, no entanto, as mudanças apresentam implicações bastante negativas, pois “interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (DIAS SOBRINHO, 2008:820).

Discutir o Sinaes e o debate em torno dos ajustes acima referidos não é o objetivo do presente artigo. A literatura brasileira sobre o tema é bastante farta (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). Este trabalho parte do pressuposto de que a compreensão do Sinaes e dos problemas por ele enfrentados exige conhecimento aprofundado do conjunto de processos, forças e tendências internacionais nos quais se insere. Assim, o estudo focaliza a literatura internacional sobre a avaliação da educação superior, considerando suas lições a respeito dos relativos papéis dos dois modelos de avaliação (centrado na melhoria institucional x centrado na regulação) e seus ensinamentos sobre os processos de homogeneização e diferenciação que caracterizam o mundo contemporâneo. A discussão se inicia com uma análise comparativa de diferentes experiências nacionais no que diz respeito à avaliação da educação superior. Depois aborda cada um dos dois modelos predominantes, debruça-se sobre as principais tendências internacionais e conclui com uma série de reflexões e

**Nos EUA, a necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade em sistemas de ensino descentralizados e fragmentados resultou na criação de associações regionais de acreditação**

considerações finais em relação à configuração da avaliação da educação superior nos tempos atuais.

### **OLHAR COMPARATIVO SOBRE EXPERIÊNCIAS NACIONAIS**

Os Estados modernos, nas últimas décadas, vêm atribuindo à avaliação um papel central na organização das reformas em educação que, por sua vez, se relacionam com as grandes metas sociais e econômicas definidas pelo processo de globalização. A partir da década de 80, a educação é levada a ampliar e elevar os padrões de produção de ciência e tecnologia para aumentar a competitividade internacional dos países: a avaliação, então, passa a ter uma importância cada vez maior na medida e no controle da eficiência e da produtividade das instituições educacionais (DIAS SOBRINHO, 2000).

No contexto internacional, a avaliação passa a ter um papel fundamental como recurso imprescindível para que os diversos países possam conhecer e governar a educação em seu território e, ao mesmo tempo, integrar uma densa rede de organizações e regimes internacionais (AFONSO, 2000). Em muitos países, recomendações relativas à avaliação da educação superior têm sido formuladas como condição necessária para o planejamento e reformas educativas de vários países e para obtenção de informações úteis que possam servir de parâmetros para comparação com outras realidades numa perspectiva de que a compreensão dos processos educativos passe, necessariamente, pela sua inserção num contexto

**Tais associações iniciaram a prática de avaliação externa por pares como garantia de que o processo fosse aceito pelos que estavam sendo avaliados**

mais amplo (BILLING, 2004).

Nos Estados Unidos, a necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade para a oferta da educação superior nos seus sistemas de ensino descentralizados e bastante fragmentados foi reconhecida desde o final do século XIX e resultou na criação de associações de acreditação de caráter regional, mantidas pelas instituições participantes. Estas associações iniciaram a prática de avaliação externa por pares como garantia de que o processo avaliativo fosse legítimo e aceito pelos que estavam sendo avaliados (BOCLIN, 2005).

**A** avaliação nos Estados Unidos apresenta, portanto, uma forte tradição com a *accreditation*, normalmente realizada por agências especializadas privadas e mantidas pelas próprias universidades e associações profissionais. As universidades, ao se associarem regionalmente, contratam a realização das avaliações institucionais por um *Accreditation Board* por elas criado e mantido. A principal missão desse processo, que é voluntário, é promover as melhorias de acordo com metas previamente estabelecidas pelas próprias instituições. Os processos seguem alguns passos comuns a todas as agências: autoavaliação realizada por cada instituição conforme seus próprios objetivos; avaliação externa por pares universitários; resposta da instituição ao relatório da comissão externa. Com base nesses documentos, a agência concede, renova ou nega a *accreditation* (ALDERMAN; BROWN, 2005). Essas agências adotam princípios claros de avaliação formativa (*Improvement oriented*) e de avaliação somativa (*Accountability oriented*). Elas sugerem condutas de aprimoramento, possibilitam ajustes e correções, indicam mudanças no próprio planejamento das instituições ou ainda, pela credibilidade conquistada, sugerem até mesmo a criação ou fechamento de cursos e/ou de instituições (RHOADES; SPORN, 2002).

Na Europa as avaliações em larga escala foram intensificadas com a criação da UE (União

Europeia) e da Declaração de Bolonha que, na busca de uma maior mobilidade dos estudantes entre os países membros, determinou uma convergência entre as estruturas organizacionais dos sistemas e uma compatibilização de currículos. Os diplomas e certificados passaram a ser conferidos sob certa padronização e, como consequência, há maior homogeneidade em relação às competências a serem adquiridas, aos conteúdos a serem ensinados, à duração e aos tipos de cursos a serem oferecidos.

A heterogeneidade, outrora vigente nos distintos sistemas de educação superior, dificultava muito o reconhecimento das competências de um profissional, pois um curso poderia durar três anos em um país e quatro ou cinco anos no país vizinho. Nesse contexto, a Comissão das Comunidades Europeias, no início dos anos 90, elaborou e promoveu um modelo-base para a avaliação da educação superior norteado por cinco princípios (VANVUGHT; WESTERHEIJDEN, 1993):

- ▶ **A coordenação do processo de avaliação é feita por uma entidade nacional com status legal e independência do governo;**
- ▶ **A ênfase é dada à autoavaliação institucional, cujos relatórios são encaminhados para a entidade nacional em intervalos regulares;**
- ▶ **A avaliação externa é conduzida por pares em momento subsequente à autoavaliação institucional e baseada nas suas informações;**
- ▶ **Os resultados da avaliação por pares são tornados públicos através de relatórios;**
- ▶ **O financiamento e a alocação de recursos públicos aos programas e instituições avaliadas não têm uma relação direta com os resultados das avaliações.**

Esse modelo-base de avaliação da educação superior adotado na Europa na década de 90 permanece até hoje, apesar das variações nos procedimentos e métodos adotados. O status legal das agências avaliadoras varia de país para país, mas

## **Na União Europeia, busca de mobilidade dos estudantes entre países membros resultou em convergência de estruturas organizacionais e compatibilização de currículos**

qualquer que seja esse status, elas são caracterizadas pela preocupação em manter a garantia da qualidade, pela dedicação exclusiva à avaliação, por manter etapas de autoavaliação, usar pares acadêmicos quando da realização das visitas de avaliação e produzir relatórios que servem a propósitos educacionais e regulatórios (BLACKMUR, 2004). Elas tendem também a adotar um conjunto semelhante de objetivos, procurando coletar, sistematizar e divulgar informações de forma a promover algum tipo de combinação dos seguintes elementos: responsabilização no uso de recursos públicos; melhoramento da qualidade; informação para uma melhor escolha discente; determinação do status institucional; implementação de práticas regulatórias e comparabilidade dos resultados com outras experiências internacionais (BRENNAN; SHAH, 2000).

Um estudo de Brennan e Shah (2000), realizado em 14 países da Europa e envolvendo 20 casos, mostra que quase todos os países europeus têm estabelecido sistemas nacionais para a avaliação da qualidade da educação superior. O estudo mostra que há uma tendência de dar maior ênfase à avaliação e melhorias ao invés da regulação e controle. O controle pelo Estado está relacionado a uma relativa uniformidade, mas quando as IES têm maior poder de decisão ocorre mais heterogeneidade. Nesse caso existe a tendência de que o Estado regule menos, ficando mais a distância, com o consequente aumento de flexibilidade,

autonomia e diversidade no nível da instituição.

Um exemplo que merece destaque nesse contexto, por ter sido inspirador de diversos modelos avaliativos na Europa, é o modelo holandês. O sistema de avaliação na Holanda é administrado por uma entidade chamada *Association of Cooperating Universities* (VSNU). É uma associação de Ensino Superior responsável pelo andamento e controle do processo de avaliação basicamente de universidades, partindo do princípio pelo qual as universidades têm a principal responsabilidade de garantir a qualidade daquilo que fazem (AMARAL, 1997). Em 1993, o *Higher Education and Research Act* foi codificado em lei, reduzindo formalmente o controle do governo sobre os detalhes operacionais, embora mantendo a responsabilidade final pelas questões mais importantes do financiamento e duração do programa. Há uma tendência de uma aceitação de um sistema de avaliação da qualidade baseada em inspeção pelos pares, sugerindo o exame das metas fundamentais que orientam a avaliação da qualidade e a confiança nas ferramentas de avaliação coerentes com esses objetivos. Outros pesquisadores afirmam que a avaliação ampliada exige informação objetiva e acreditam que as apreciações da qualidade por peritos estrangeiros poderão ter mais autoridade se forem baseados no conhecimento dos fatos (SPEE; BORMANS, 1992). O governo holandês tem incentivado a natureza formativa da avaliação da qualidade por meio de processos de autoavaliação, mas há uma percepção pública de que esse sistema não produz resultados concretos (BRENNAN; SHAH, 2000). Além disso, a comunidade europeia passou a decidir as regras em relação à avaliação das universidades dos países membros através da ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) e, portanto, a ênfase passou do “financiamento da missão” para uma “orientação para o resultado” (BOCLIN, 2005), com adoção de critérios padronizados para a avaliação na Europa.

Outro exemplo dessa mesma dinâmica é a

experiência de Portugal. O modelo adotado em Portugal de avaliação da educação superior é marcado por três etapas/ciclos bem distintos (AMARAL, 2007; MONTEIRO DE FREITAS, 2010). O primeiro ciclo, denominado Experiência-Piloto, teve importante participação do Conselho de Reitores Portugueses (CRUP) e da Fundação de Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação. Portanto, essa primeira experiência surgiu de bases universitárias. Foi muito importante porque representou o desenvolvimento de um processo contínuo e sistemático de avaliação da educação superior em Portugal por meio de três pilares: autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa. Além disso, a avaliação permitiu o exercício da autonomia concedida às universidades perante os órgãos governamentais e sociedade em geral.

O segundo ciclo de avaliação em Portugal foi coordenado durante todo o tempo de vigência pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). O grande avanço desse segundo ciclo em relação ao primeiro foi a inclusão de todo o sistema universitário: universidades públicas e privadas, politécnicos públicos e ensino superior particular e cooperativo. Foram avaliados todos os cursos do setor público e privado. Apesar dos aspectos positivos do segundo ciclo, com um grande progresso em relação ao primeiro, sobretudo na objetivação dos resultados, na harmonização de critérios, no cumprimento mais rigoroso do calendário de avaliação, houve também problemas que deram término a esse ciclo. As tensões políticas ficaram muito intensas e começou

**Estudo em 14 países europeus mostra que há uma tendência de dar maior ênfase à avaliação e melhorias ao invés da regulação e controle**

a haver a percepção pública de que não havia consequências dessa modalidade de avaliação de caráter educativo para melhoria da educação superior no país.

Inicia-se um terceiro ciclo de avaliação em Portugal (2007 até os dias atuais) com a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior, vinculada à ENQA, com o objetivo de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos. Tudo isso com vistas a serem tomadas decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados.

**A**ssiste-se em Portugal, a partir desse momento, à passagem de um sistema marcado pela autoavaliação para um sistema caracterizado pela heteroavaliação dos estabelecimentos de ensino superior. Dessa forma, o novo sistema apresenta um caráter heterônomo, quer em relação à iniciativa de maior abertura dos procedimentos de avaliação, que deixa de pertencer prioritariamente aos estabelecimentos de ensino, quer em relação à responsabilidade pelos resultados da avaliação, os quais seguem também um caráter externo (AMARAL, 2007; MONTEIRO DE FREITAS, 2010). É à luz dessa mudança de enfoque que surge a necessidade de criação de uma agência independente de garantia de qualidade do Ensino Superior com absoluta exterioridade, quer face aos interesses das entidades avaliadas, quer face ao Governo.

O processo de acreditação por parte da Agência de Avaliação e Acreditação de Portugal baseia-se na obrigatoriedade de cumprimento de indicadores de qualidade por parte das instituições de ensino. Uma vez definidos os critérios-base, os *standards-base* ou as condições mínimas, os cursos são ou não acreditados. Nenhum curso pode funcionar sem a acreditação dada pela agência. No contexto de Portugal, avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas são complementares e indissociáveis: avaliação visa à promoção da qualidade do

**Em Portugal, avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas indissociáveis: a avaliação é para promover qualidade de ensino, enquanto a acreditação exige requisitos mínimos para reconhecimento oficial de instituições e cursos**

ensino, investigação, ação cultural e ação no meio exterior desenvolvido pelas instituições; enquanto que a acreditação visa o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial das instituições e cursos avaliados. A avaliação de qualidade é responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES. A avaliação externa, por sua vez, é realizada por comissões designadas pela agência e visa a garantia de qualidade e a validação dos mecanismos internos de garantia de qualidade (auditoria) expressos em recomendações e da acreditação expressa em três gradações: acreditado, acreditado condicionalmente e não acreditado (MONTEIRO DE FREITAS, 2010).

Outro exemplo dos processos avaliativos desenvolvidos no contexto da Europa é o modelo britânico. Com a mudança de um sistema elitista para um sistema de massa, os governos britânicos começaram a exigir mais informação para medir resultados. A *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) é o modelo mais atual no Reino Unido e oferece ao público padrões de qualidade de cursos e instituições por meio de avaliações acadêmicas de desempenho. O processo é centrado numa abordagem integrada na criação e manutenção de *standards* acadêmicas, que favorecem o julgamento do desempenho e, apesar de não haver uma relação direta, têm importância na decisão de financiamentos governamentais. O

QAA é um órgão do governo federal parcialmente financiado pelas Universidades que dele dependem para se habilitarem aos recursos públicos. Trata-se de um Conselho independente com 14 membros, 4 representando as Universidades, 4 órgãos de financiamento do governo e 6 membros independentes, dentre os quais é escolhido o presidente do Conselho. As equipes de avaliação externa são contratadas junto a especialistas (BROWN, 2004; BOCLIN, 2005; HOECHT, 2006).

Tradicionalmente, as universidades inglesas praticavam a avaliação externa mediante pares, para análise de seus programas de estudo e a qualidade da formação. Em 1990, foi criado, na Inglaterra, um organismo chamado *Academic Unit* que se incumbiu de examinar as estruturas e mecanismos universitários. No que se refere ao ensino, desde 1992 vigora uma avaliação do professor, individualmente, sob a administração do *Higher Education Funding Council for England*. No Reino Unido, os processos de avaliação são essencialmente somativos e orientam as alocações e a publicação de julgamentos. Muito pouco ocorre de avaliação formativa, especialmente por ocasião das visitas dos avaliadores externos (BROWN, 2004).

**D**e modo geral, percebe-se que dentro do panorama europeu há uma mudança substancial dos processos de avaliação da educação superior. A agência assume o princípio de que a responsabilidade pela qualidade do ensino cabe a cada instituição, mas é necessário que se realizem

**Com a mudança de um sistema elitista para um sistema de massa, os governos britânicos começaram a exigir mais informação para medir resultados**

auditorias contínuas e sistemáticas dos procedimentos internos, tendo em vista a acreditação e certificação de cursos e instituições e após tudo isso a formalização dos atos regulatórios por parte dos órgãos do governo (BRENNAN; SHAH, 2000).

O Canadá oferece exemplo semelhante ao de outras nações desenvolvidas. Apesar de, inicialmente, dar ênfase às medidas de insumo, pelas pressões econômicas e matrículas crescentes de alunos, passou de um foco nos insumos para um foco nos resultados e monitoramento da prestação de contas do rendimento do sistema. A pouca atenção dedicada aos fatores de processo é limitada às medidas de conversão, tais como fluxo de alunos e duração dos estudos. Igualmente a mensuração das variáveis do processo definida pelo ambiente de aprendizagem não tem sido sistemática. Um relatório sobre o ensino, altamente crítico, incentivou os padrões uniformes para avaliar o ensino (BOCLIN, 2005). A parte principal da coleta de dados aparece, nacionalmente, no projeto *Statistics Canada*, do Governo Federal, que inclui dados sobre alunos, corpo acadêmico e finanças. Os dados sobre alunos incluem características demográficas e graus conferidos. Os registros das faculdades incluem dados sobre demografia, graus obtidos, assim como títulos e principais disciplinas lecionadas. Os dados financeiros incluem perfis de despesa total por fonte e por função (BOCLIN, 2005).

Na América Latina, a acreditação é tema central nas preocupações dos responsáveis pela avaliação da educação superior, embora o estágio de implementação das agências seja bastante diferente do da Europa. Isso se deve ao fenômeno da massificação das matrículas e das instituições de Ensino Superior, especialmente no setor privado que adota uma lógica voltada para as leis do mercado (KLEIN; SAMPAIO, 1996). Nos últimos 35 anos, as matrículas em educação superior na América Latina saltaram de cerca de um milhão para aproximadamente onze milhões, segundo os autores, e a expansão e diversidade, aliada à mobilidade e aos intercâmbios internacionais,

tornaram a qualidade uma preocupação crescente. Para os governos é, sobretudo, por meio de processos de acreditação que é possível controlar ou assegurar a qualidade e se certificar de que uma instituição ou seus cursos apresentam padrões aceitáveis. Com a globalização veio a necessidade de criação de sistemas supranacionais de acreditação (DIAS SOBRINHO, 2005).

Um exemplo de tal sistema supranacional é o ARCU-SUR, estabelecido no âmbito do Mercosul. O Mercosul tem seu marco histórico no Tratado de Assunção, firmado em 1991, que prevê, em seu artigo I, a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os Estados que fazem parte do Mercosul, o que implica tanto na liberdade de estabelecer atividades econômicas em qualquer lugar do espaço comum como na possibilidade de circulação do fator humano nesse espaço (ROQUE NETO, 2010). Para garantir o cumprimento e o desenvolvimento de ações de integração dos diversos sistemas educacionais foi criado um Setor Educacional do Mercosul. Esse grupo assumiu a missão de elaborar uma proposta de organização de um sistema de acreditação dos cursos de educação superior, como já foi referido, que permitisse o “reconhecimento” dos títulos de graduação e que culminou na criação de dois mecanismos regionais de acreditação: o MEXA e a ARCU-SUR. O MEXA foi um mecanismo experimental e procurou estabelecer bases comuns entre os diversos cursos e iniciou um processo de homogeneização de currículos, mas essa política foi deixada de lado em função da grande disparidade entre as titulações existente na região (ROQUE NETO, 2010). Além disso, os países participantes não possuíam agências nacionais de acreditação e, desse modo, constituíram-se comissões *ad hoc* para esse fim. Esse projeto experimental levou à criação de um mecanismo que tivesse caráter definitivo, no caso o ARCU-SUR, que garantisse e certificasse a qualidade acadêmica aos cursos de graduação. Além disso, buscava facilitar a

## **Desde 1992 vigora na Inglaterra uma avaliação individual do professor sob a administração do Higher Education Funding Council for England**

movimentação de estudantes e professores entre as instituições, agilizar os processos de reconhecimento de títulos ou diplomas universitários e elaborar critérios comuns de qualidade no âmbito do Mercosul, respeitando as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias (ROQUE NETO, 2010).

Foram designadas as Agências Nacionais de Acreditação (ANA) como responsáveis pelo processo ARCU-SUR. Devem ser instituições de direito público, devem ser colegiadas e devem oferecer garantia do uso de procedimentos adequados às boas práticas internacionais. No ARCU-SUR, a incorporação de cursos para acreditação é gradual. Até 2010 os cursos convocados foram: Agronomia, Veterinária, Arquitetura, Odontologia e Engenharia. Devido a dificuldades no sentido de gratificar os membros das comissões vindos de outros países, as visitas de certificação foram iniciadas no Brasil apenas em 2012, inicialmente nas áreas de Agronomia e Arquitetura. O processo de acreditação regional que está sendo implantado no âmbito do Mercosul está ainda em construção e, até a presente data, não foi acordado entre os governos participantes quais serão as implicações do carimbo de qualidade a ser conferido. Enquanto alguns dos países envolvidos defendem o conhecimento automático dos diplomas expedidos pelos cursos acreditados, outros países, inclusive o Brasil, argumentam que a acreditação serve como um chancela de qualidade, mas não tem a força de regulação, o que significa que o reconhecimento de títulos deve ser realizado de acordo

### **Na América Latina, a acreditação é tema central por causa da massificação das matrículas e das instituições de ensino superior, especialmente no setor privado**

com procedimentos estabelecidos internamente, no âmbito de cada país.

**A** visão geral sobre os sistemas existentes na Europa e nas Américas aqui apresentada ajuda a esclarecer aspectos importantes da avaliação educacional numa perspectiva internacional. O estudo dos países discutidos nessa seção serve de base para algumas considerações que parecem pertinentes a fim de facilitar a compreensão sobre aspectos essenciais da avaliação da educação superior nos diversos países.

Tal como acontece em outros setores da sociedade, somente quando se desenvolve uma responsabilidade crítica e uma consciência individual é que se pode esperar por melhorias reais na educação. Assim, a avaliação centrada na autonomia das instituições de Ensino Superior, no autoconhecimento e na consideração dos problemas relativos a cada realidade particular parece ser um caminho seguido por diversos países.

Por outro lado, os conflitos e resistências se atenuam e crescem as tendências adaptativas das comunidades universitárias às ações heterônomas à medida que aumenta a consciência de que é muito difícil promover amplas e profundas modificações nas universidades a partir somente de processos internos. Cabe considerar que, por mais valorizada que seja a avaliação interna independente e voluntária, ela acaba sendo, em boa parte, determinada pela avaliação externa. Em um quadro de competição e de restrições orçamentárias, em que a qualidade tem que ser medida

para ser financiada, as avaliações externas sintetizam os modelos, os estímulos e os valores a que se obrigam as universidades e representam uma dimensão muito importante no contexto da globalização e da internacionalização da educação superior.

Fica evidente a partir da análise dos modelos nacionais, acima apresentada, que predominam no cenário internacional dois modelos de avaliação de educação superior – a avaliação interna e a avaliação externa. Cada um desses modelos é aprofundado nas duas seções que se seguem.

#### **PARA UMA COMPREENSÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO INTERNA CENTRADA NA MELHORIA DAS INSTITUIÇÕES**

Como a avaliação tem como um dos objetivos uma realidade dinâmica e complexa, assim ela também precisa ser considerada polissêmica e plurirreferencial, visto que atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos (DIAS SOBRINHO, 2004).

A avaliação do Ensino Superior, no interior das instituições, aparece na literatura ligada diretamente à autoavaliação institucional ou avaliação interna e constitui passo fundamental na busca de qualidade das instituições porque tem um caráter dialogal e sugere a participação de todos que compõem a comunidade educativa. O pressuposto é o de que a participação é fundamental para a socialização e democratização dos processos que visam ao fortalecimento institucional, na compreensão de que as reais e mais duradouras transformações em educação só se realizam quando há envolvimento dos atores e quando os membros de uma instituição educativa se sentem, solidariamente, comprometidos com as mudanças qualitativas.

Essa dimensão de base educativa e de caráter interno é defendida por diversos autores que discutem a importância da participação da

própria comunidade acadêmica, segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras (CONTERA, 2002; DIAS SOBRINHO, 2004; ROTHEN, 2006). Nessa perspectiva de avaliação, o objetivo é a melhoria institucional, individual e coletiva através de práticas de colegialidade, considerando que a verificação e o controle externo não garantem a qualidade das IES e promoção da sua melhoria permanente.

Contera (2002) refere-se ao aspecto político dessa perspectiva de avaliação e argumenta que, diferentemente do modelo global e externo, essa avaliação orienta-se para a defesa da autonomia e da capacidade de autogoverno das IES. O processo se sustenta em valores próprios da academia, quais sejam: o interesse pela produção do conhecimento; a pertinência social do conhecimento; a participação e a autonomia institucional e docente.

Segundo Fernandes (2006), a avaliação local de finalidade educativa é um modelo de formação que, necessariamente, desencadeia mudanças na cultura da prática das IES. Para ele, as práticas avaliativas partem do conhecimento das características regionais e locais, dos contextos institucionais específicos e das culturas acadêmicas e devem fazer opção pela seleção de procedimentos e técnicas que combinam o quantitativo com o qualitativo. Os processos são baseados na colaboração e participação de todos os envolvidos e a avaliação é vista como aperfeiçoamento, melhoria e transformação da realidade. Nessa perspectiva, mais do que simplesmente quantificar e medir a eficiência e produtividade de uma instituição ou

de um curso, o foco dos processos avaliativos são as relações socioeducativas e as interações intra e inter setores.

Os processos avaliativos centram-se nos participantes e buscam apreender os fenômenos e seus movimentos em sua relação com a realidade, objetivando a transformação dessa mesma realidade. É uma abordagem qualitativa, pois se caracteriza por métodos dialógicos e participantes nos quais predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. A ótica da análise é também qualitativa, sendo que nela a figura do especialista em avaliação aparece como orientador do processo e “a decisão democrática, a formação dos sujeitos, a transformação e a crítica educativa” são os principais conceitos envolvidos (LEITE, 2005, p. 44).

**P**ara Félix (2008), a avaliação institucional interna não se constitui em um modelo pronto. Para se desenvolver não são necessários agentes externos, pois os principais destinatários serão os próprios atores internos do processo avaliativo. Tal avaliação prima por uma metodologia ativa e dialógica e envolve o debate e a reflexão sobre o que fazer, como agir e como acompanhar a ação. A cogestão é um dos elementos essenciais dessa metodologia avaliativa, reconhecida, em primeira instância, pela ideia de autorregulação, cuja regra geral passa pela substituição dos indicadores de rendimento pelos de qualidade, além da seleção de procedimentos e técnicas que combinem o quantitativo e o qualitativo (FÉLIX, 2008). As práticas de avaliação que dão legitimidade a esse procedimento se constituem em um processo de transformação e (re)formas constantes das instituições envolvidas. Assim a avaliação formativa vincula-se, diretamente, a uma forma de democracia forte, que é uma forma de governo entendido como de formação de uma comunidade preparada para enfrentar e resolver conflitos por meio da participação, com autocrítica e autolegislação

**O processo de  
acreditação regional  
no Mercosul está em  
construção: ainda não  
foi acordado quais  
serão as implicações do  
carimbo de qualidade a  
ser conferido**

(FÉLIX, 2008). A autora argumenta, ainda, que a avaliação institucional se sustenta em valores próprios da academia, em que o interesse pela produção de conhecimento, a transparência de suas decisões, a participação, a liberdade acadêmica e o respeito pelas ideias dos demais são pontos dominantes em uma instituição orientada para a autonomia institucional.

### **SOBRE O MODELO DE AVALIAÇÃO CENTRADA NA REGULAÇÃO**

Com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas no nível de Ensino Superior se intensificaram e verificou-se, praticamente em toda parte do mundo, uma ampliação de matrículas, diversificação do tipo de instituições, procura de financiamentos para além dos concedidos pelos governos, diversificação do perfil dos discentes e aumento crescente de demandas por Ensino Superior. Na agenda articulada ao processo de globalização da economia, o papel da educação superior torna-se mais ajustado às exigências do mercado e assume um enfoque utilitarista, traduzido, normalmente, pelos valores da competitividade, produtividade e eficiência (DIAS SOBRINHO, 2005). Os rápidos avanços tecnológicos e a vantagem competitiva internacional, demonstrados por algumas economias com maior capacidade de investimentos, certamente também contribuíram para a emergência de um novo modelo de Estado, articulado às políticas universais da Educação. Neste quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de reformas educacionais, ganha centralidade, em muitos países, a avaliação sob a ótica da regulação da educação superior, sustentada por diversos argumentos que vão desde a necessidade de que os Estados assegurem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e uso adequado dos recursos públicos, além da sua expansão, segundo critérios estabelecidos pela combinação de políticas globais e locais (BRENNAN; SHAH, 2000; BILLING, 2004; FILIPPAKOU; TAPPER, 2008).

**Enquanto alguns países defendem reconhecimento automático de diplomas expedidos por cursos acreditados, outros, entre os quais o Brasil, argumentam que a acreditação serve como chancela de qualidade, mas o reconhecimento de títulos deve ocorrer no âmbito de cada país**

O vocábulo regulação deriva do latim e designa aquilo que regula, dirige, rege ou governa. Para Jeammaud (1988, p. 53), significa um “trabalho consistente em introduzir a regularidade em um objeto social, assegurar sua estabilidade, sua perenidade [...] Visa a correção das deficiências do mercado, por meio de edição de regras ou pela instituição de autoridade de fiscalização”. Um outro autor, Moreira (1997, p. 37), faz referência a duas ideias que se ligam ao conceito etimológico da regulação: a primeira, a de “estabelecimento e implementação de regras, de normas”; a segunda, “manter ou restabelecer o funcionamento equilibrado de um sistema, de acordo com determinados objetivos”. Para Barroso (2001), a regulação é aquilo que permite o sistema funcionar e se transformar, permitindo compreender como e por que um conjunto de elementos, de ações ou de indivíduos se organizam no seio de uma entidade global com o fim de atingir uma certa finalidade. Para o autor é através de seus órgãos reguladores que o sistema identifica as perturbações, analisa e trata as informações relativas a um determinado estado de desequilíbrio e transmite um conjunto de ordens a um ou vários dos seus órgãos executores, de forma a assegurar a estabilidade e equilíbrio do sistema e o seu desenvolvimento coerente.

Aplicando, assim, o termo regulação aos sistemas educativos, o que se pode assinalar, segundo Barroso (2003), é que: a) como processo constitutivo de qualquer sistema, a regulação tem como principal função assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação do sistema; b) compreende a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento das várias ações e sentidos e onde ocorrem diferentes lógicas de ação.

**C**omo resumo de todos esses conceitos e tendências de regulação, pode-se identificar a posição de alguns elementos que parecem definir a atividade de regulação em toda a literatura revisada:

- ▶ **A regulação consiste no estabelecimento de regras de conduta e controle, com o propósito de restringir ou alterar o comportamento das pessoas ou instituições e que são apoiados por sanções em caso de desrespeito;**
- ▶ **A regulação é a intervenção do Estado nas esferas de atividade privada para realizar finalidades públicas que seriam as de estabelecer o funcionamento equilibrado do mercado;**
- ▶ **A regulação procura assegurar certa regularidade e estabilidade no objeto de regulação que pode ser a sociedade em seu conjunto ou alguma de suas dimensões como economia ou práticas sociais, deixando, também, portas abertas para mudanças;**
- ▶ **A regulação dos sistemas educativos não é um processo único e previsível, mas compreende o ajustamento de várias ações onde concorrem diferentes lógicas que dependem não só de autoridade, mas também de iniciativas tomadas pela variedade de fatores e atores que concorrem para a regulação do sistema.**

Dentre os aspectos mais importantes desse processo, podem ser citados o aumento do aparato normativo e a ênfase nos resultados ou produtos, assim como o uso de instrumentos que produzam informações objetivas e que permitam a comparação e a ampla divulgação para os públicos interessados. As avaliações normativas, os mecanismos de controle, a fiscalização e prestação de contas sob a ótica da regulação, tanto nacional quanto transnacional, têm tido presença muito forte na educação superior nos últimos anos, em diversos países do mundo. Esse modelo de avaliação, baseado em sistemas predominantemente quantitativos, remete à questão da eficiência ou ineficiência das instituições. Nessa linha, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos, padronização de testes de conhecimento, respeito das medidas físicas (como áreas construídas), titulação de professor, descrição do corpo docente, discente etc. Esses procedimentos permitem o estabelecimento de “rankings” de instituições, com efeitos diretos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizadores sociais de estudantes e de instituições. Trata-se da utilização da avaliação educacional em larga escala que possibilita o intercâmbio de informações e realização de pesquisas no âmbito internacional,

**Crescem as tendências adaptativas das comunidades universitárias às ações heterônimas à medida que aumenta a consciência de que é muito difícil promover modificações só a partir de processos internos**

o estabelecimento de indicadores comparáveis de modo a permitir uma avaliação do funcionamento dos sistemas como um todo e dos efeitos sobre o desenvolvimento econômico, social e político dos países (UNESCO, 1999).

Nessa perspectiva, a avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas e é centrada em instrumentos que buscam a homogeneização e padronização de critérios, a quantificação e a mensuração de “produtos acadêmicos”. É um modelo de avaliação denominado, na literatura, também de avaliação estandardizada, que enfatiza a padronização dos resultados e dos produtos, favorecendo a perspectiva do Estado controlador (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

**N**a tentativa de sistematizar o que caracteriza o modelo da avaliação global de matriz reguladora, Contera (2002) discorre sobre essa avaliação sob o ponto de vista filosófico, político e metodológico. Para ela, do ponto de vista filosófico, esse modelo se orienta por uma racionalidade instrumental, de interesse técnico. Desse ponto de vista, a qualidade de qualquer empresa ou atividade se relaciona, fundamentalmente, com a eficácia onde os meios e os processos não têm mais significação em si, a não ser a função instrumental de conseguir os objetivos apresentados. Do ponto de vista político, é claramente um modelo, segundo a autora, cuja intencionalidade explícita é a de que as universidades públicas prestem contas (*accountability*) do uso do orçamento concedido pelo Estado. Essa finalidade se inscreve no surgimento do Estado controlador e se sustenta nos valores de competitividade, esforço individual e produtividade, próprios do mercado. Do ponto de vista metodológico, o modelo enfatiza a busca de indicadores de rendimento, a fixação de padrões, provas e testes. Isso porque a avaliação para fins de regulação estatal (em larga escala) precisa se basear em procedimentos que buscam maximizar a objetividade das informações e dos julgamentos

## **Para generalizar a internacionalização é preciso desenvolver a acreditação de programas e o reconhecimento mútuo de títulos com possibilidades de comparação**

efetuados, pois somente assim é que será possível comparar a qualidade das instituições e dos cursos que compõem o sistema nacional de avaliação (VERHINE, 2010).

Dias Sobrinho (2004) se refere a esse modelo de avaliação, que ele denomina de avaliação externa ou heteroavaliação. Para ele, essa avaliação promovida pelas autoridades governamentais é objetivista e quantitativista – para efeito de comparações e classificações úteis ao mercado – e controladora e fiscalizadora, com finalidade de ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos. Sua função é, em geral, fornecer os dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema. Fundamentalmente tem função de controle, seleção e regulação com a intermediação técnica de agências nacionais e internacionais especialmente criadas para esse fim, que repassam as informações aos consumidores dos serviços educacionais. Por isso é que os resultados são publicados nos moldes objetivos e comparáveis, e os “rankings” cumprem sua exigência de orientação para o mercado. Esse modelo de avaliação imprime um processo de ampliação do poder de controle dos Estados sobre as IES, através de uma série de mecanismos centrados numa concepção de produtividade destas. Além disso, vem incrementando novos processos de gestão universitária, de organização do trabalho docente e de formação profissional. Busca racionalizar os recursos existentes a partir de uma maior subordinação

do trabalho realizado nas instituições às finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais tanto nacionais quanto internacionais.

Mais recentemente diversos países têm adotado sistemas de acreditação neste contexto da avaliação e regulação e da internacionalização da educação superior. Para Dias Sobrinho (2005; 2008), a acreditação é um conceito e também uma prática que tratam da garantia de qualidade. É certificar se uma instituição, um curso ou um programa tem qualidade com base em critérios e padrões externos e previamente estabelecidos. Além de certificar se a instituição/curso/programa cumpriu as exigências pré-determinadas por agências externas, identifica as “boas práticas” e os cursos/instituições de boa reputação, ajuda a criar normas e critérios para os processos de aceitação e transferência de créditos, facilita a mobilidade estudantil e os intercâmbios de pesquisadores.

**D**e acordo com Chaparro (2010), para estabelecer e generalizar a prática de internacionalização é preciso desenvolver a acreditação de programas acadêmicos e o processo de reconhecimento mútuo de títulos universitários com possibilidades de comparabilidade. Para o autor, esses dois processos são indispensáveis no contexto das “Estratégias de Internacionalização das Universidades”, mas são totalmente diferentes. O primeiro é um processo eminentemente acadêmico, desenvolvido pelas agências nacionais de acreditação de cada país; o segundo é um processo basicamente governamental, por meio do qual os Ministérios da Educação ou as autoridades competentes reconhecem a validade de um título acadêmico emitido por uma IES de outro país. Ainda para o autor, surge desse processo uma dimensão que é a mobilidade dos estudantes e de professores entre os países. Mas, para participar desses programas de intercâmbio acadêmico, um dos principais requisitos é ter um sistema de acreditação vigente e por essa razão é que a acreditação está se tornando requerimento para que um título acadêmico tenha

aceitação além fronteiras nacionais.

Conclui-se, assim, que a avaliação externa centrada na regulação é associada à ideia de uma apreciação apriorística do cumprimento de requisitos preestabelecidos que indicam padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o processo avaliativo parte de um compromisso mútuo entre instituições proponentes e o Ministério da Educação (ou seu equivalente), cabendo às instituições o cumprimento progressivo desses requisitos e ao Ministério a responsabilidade de ir verificando o cumprimento desse compromisso ao longo do tempo (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003).

A tensão existente entre a avaliação interna centrada na melhoria das instituições e a avaliação externa centrada na regulação é acompanhada, no cenário internacional, pela tensão entre tendências de homogeneização e de diferenciação. Essa segunda tensão é o foco da seção que se segue.

## **TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS: HOMOGENEIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO**

Pouco a pouco a educação superior se transforma em um bem mundial de interesse global, criando interlocutores públicos e privados que ultrapassam a representação oficial das nações. Para Qiang (2003), há muitas razões que demonstram a importância que, cada vez mais, adquire a internacionalização da educação superior. De um lado, os requisitos acadêmicos e profissionais refletem as demandas das sociedades globalizadas

**A tensão entre  
avaliação interna  
centrada na melhoria  
das instituições e  
avaliação externa  
centrada na regulação  
é acompanhada  
pela tensão entre  
homogeneização e  
diferenciação**

### **A lógica 'autoavaliação precede a avaliação externa' parece ser comum nos modelos tradicionais europeus**

ao requererem não somente os conteúdos básicos de determinada profissão ou ciência, mas também multilinguismo e atitudes e habilidades interculturais. Por outro lado, o nível de especialização em pesquisa e a magnitude dos investimentos, indispensáveis para alguns campos da ciência, exigem esforços colaborativos e cooperação internacional intensiva. Ainda para Qiang (2003), além desses fatores, a absorção de alunos estrangeiros tem sido um elemento muito importante não só para as instituições, mas também para as economias de muitos países. Neste contexto, há um estudo de Marginson (2007) que mostra que a Austrália se encontra em um dos primeiros lugares entre os países receptores de alunos de educação superior com ingressos anuais que superam os 11 bilhões de dólares. Outro exemplo de construção de um programa de reforma da educação superior que resultou da globalização e da internacionalização da educação superior é o Processo de Bolonha, decorrente da consolidação da União Europeia. A Declaração de Bolonha, um compromisso firmado em 1999 por 46 países, é o fenômeno mais expressivo de internacionalização que hoje ocorre na Europa e talvez mesmo no mundo inteiro. Os principais objetivos desse programa são: adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, promover a flexibilidade, transferência e reconhecimento de créditos e títulos, permitindo maior mobilidade estudantil, e tornar mais atrativa a educação superior no mercado global, levando a uma Europa mais competitiva em relação ao resto do mundo e, principalmente,

em relação aos Estados Unidos, China e Japão.

Verifica-se um esforço crescente de internacionalização e convergência da educação superior europeia e, antes mesmo da Declaração de Bolonha, havia alguns programas criados pela UE que já tinham esses objetivos ligados à integração e internacionalização da educação superior, como resposta às demandas da globalização. São eles: o Programa *European Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), que se dedica a fortalecer a pesquisa e a docência e a promover a mobilidade dos estudantes; o SOCRATES, que foi criado pelo Parlamento Europeu na lógica do Tratado de Maastricht e que representava uma ampliação do ERASMUS cuja finalidade era desenvolver a dimensão europeia em educação, ampliar as cooperações interinstitucionais, facilitar a mobilidade dos estudantes e professores, melhorar a compreensão geral dos problemas e estabelecer mecanismos de reconhecimento mútuo de diplomas. Não se trata apenas de comparar, catalogando uma série de ações isoladas, mas de estudar soluções para os problemas que interessam a uma análise de relações de princípios universais.

**A**s modificações foram profundas e as formas de conceber e organizar a universidade são hoje traduzidas, em grande parte, por essas políticas ligadas à internacionalização da educação superior que alteram o significado, o modelo, a função e a missão das IES. Para controlar esse estágio de mudança de concepção de universidade e implantar a nova ordem entre Estado, sociedade e o modelo de ensino superior pretendido, os diferentes governos, sob a orientação de diretrizes internacionais, passaram a instituir mecanismos de regulação, cujo destaque vem recaindo sobre os processos de avaliação externa das IES e dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Vivenciava-se, assim, um processo de padronização das políticas e estratégias de diferenciação dos tipos de ensino e diversificação das fontes de financiamento. A internacionalização da

educação superior é vista como a resposta de um país ao fenômeno de globalização e, ao mesmo tempo, o respeito às individualidades (QIANG, 2003). Knight (2010, p. 2) descreve a internacionalização como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intelectual e/ou global aos objetivos, funções (ensino, pesquisa e extensão) e distribuição de educação superior”.

A internacionalização em diversos países é utilizada para alcançar metas institucionais, tais como a melhoria da qualidade ou reestruturação de serviços e sistemas educacionais, mas é também um esforço sistemático que faz com que a educação superior seja mais receptiva aos requisitos e desafios relacionados à globalização da sociedade, economia e mercado de trabalho. Neste sentido, a ideia de internacionalização aparece como uma resposta da educação superior à globalização com tendência a uma homogeneização de critérios, de “*standards*” acadêmicos e qualidade (ROQUE NETO, 2010). Portanto, na atualidade, a concepção de universidade pela visão do sistema de educação superior não pode ser compreendida longe das macropolíticas que lhe dão sustentação e que só podem ser ensaiadas a partir da análise das grandes transformações protagonizadas pelo processo de globalização.

**N**a América Latina o interesse pelo estudo das políticas relacionadas à educação superior sob a ótica da internacionalização da educação nasce, tomando como referência realidades de outros países, apenas nos anos 90. Durante muito tempo a discussão sobre a educação superior limitava-se geralmente aos âmbitos nacionais, mas, nos últimos anos, a discussão científica da educação superior tem sido influenciada enormemente pela literatura contemporânea da Europa e dos Estados Unidos. Grupos de estudiosos na América Latina têm tentado formular um projeto de políticas internacionais de educação superior. Klein e Sampaio (1996) focalizam as principais mudanças que ocorreram nos sistemas de educação superior em

cinco países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia, Brasil e México) e dão ênfase aos ciclos de expansão da educação superior, verificadas na América Latina, e à administração dessa expansão, via financiamento, e como foram elaboradas as políticas para a área nos últimos 20 anos. A conclusão é que a expansão dos sistemas de educação superior foi acompanhada por uma diversificação institucional e que os sistemas passam a constituir-se por um conjunto de instituições que se diferenciam tanto em seu formato organizacional como em sua natureza administrativa, indicando que os problemas de cada país e de cada instituição possam também ser tratados de maneira diferenciada.

Em relação à avaliação nesses países, tem havido uma iniciativa de debater esse tema, considerando cada realidade específica, embora os autores detectem surgimento de focos de resistência importantes no interior da própria universidade, representados tanto por grupos de orientação corporativista como por segmentos da elite acadêmica. Por outro lado, Klein e Sampaio (1996) referem-se também a problemas internos comuns a todos os países como expansão desordenada através da proliferação de instituições privadas de baixa qualidade e a incapacidade do sistema para atender as necessidades de uma economia competitiva em constante mudança. Fazem também alusão à crise fiscal do Estado e, ao lado de

**Os desenhos  
avaliativos mais  
defendidos são aqueles  
que permitem dar  
respostas às exigências  
de autonomia e de  
responsabilização  
social, categorias  
que deixam de  
ser mutuamente  
exclusivas**

que, em um contexto de escassez generalizada de recursos, o Estado se encontra impedido de atender as demandas dos diferentes setores inclusive da universidade.

Outro estudo da educação superior na América Latina, realizado por Durham (1996), nesses cinco países, evidencia uma tendência de homogeneização e uniformização entre os sistemas de educação superior dos diversos países e, assim, como no passado, pode-se encontrar em todos os países os mesmos problemas e políticas semelhantes. A autora refere-se também a uma crise de qualidade da educação superior na América Latina e fatores endógenos e exógenos ao sistema se combinam para um diagnóstico dessa crise. Para ela, os principais problemas são a ausência de mecanismos adequados de acreditação pública das instituições nascentes que têm tornado possível a proliferação de novos estabelecimentos e a crise de financiamento do ensino público que provém do seu crescimento absoluto e relativo.

**C**ontinuando suas reflexões, Durham (1996) atribui, ainda, como fatores dessa crise a complexidade crescente das funções de universidade que leva a uma contenção dos gastos públicos e a tendência de haver uma imposição de medidas externas simultaneamente com a luta pela concessão de maior autonomia administrativa às instituições. Neste contexto, a avaliação constitui-se como tema central das políticas governamentais dos países da América Latina. De um modo geral, a educação superior se encontra entre as duas perspectivas de avaliação já apontadas: uma que começa a avaliar a educação superior a partir da uma lógica de caráter externo que se aproxima da regulação em função dos custos altos e de má qualidade dos serviços oferecidos e outra que se aproxima mais da autonomia universitária e melhoria institucional através de processos internos.

No âmbito da educação superior da América Latina, onde aos poucos se estabelecem e generalizam práticas de internacionalização, é preciso

desenvolver um processo de reconhecimento mútuo entre os sistemas nacionais. Nesse sentido começam a surgir programas voltados a apoiar a mobilidade estudantil entre as universidades dos países ibero-americanos, mas para participar desses programas de intercâmbio acadêmico, um dos principais requisitos é ter um sistema de acreditação vigente. O ARCU-SUR, criado no âmbito do Mercosul, conforme já visto neste artigo, é um exemplo concreto de tal sistema de acreditação, uma vez que promove ações coletivas que objetivam produzir procedimentos e instrumentos que permitam a acreditação de determinados cursos de educação superior, a certificação da qualidade e o reconhecimento de títulos e diplomas universitários entre os distintos países membros.

Uma análise comparativa de processos de avaliação universitária é fornecida por Mollis e Marginson (2007), que focalizam Argentina e Austrália. Os autores demonstram que o campo de avaliação da educação superior está estruturado pelo poder e conflito e determinado por indicadores numéricos de desempenho e estabelecimento de “rankings”. Na reconstituição e comparação da evolução das práticas avaliativas nos dois países considerados, os autores se referem a um enfoque neoliberal comum de avaliação, caracterizado por formas centrais de avaliação que têm dado margem ao crescimento de um estilo gerencial de negócios e conseqüente redução da diversidade e independência acadêmica, tendo como suporte agências globais tais como o Banco Mundial. Para os autores, políticas e práticas de avaliação são usadas para fazer avançar essas agendas neoliberais, muitas vezes em choque com as tradições nacionais na educação superior. No entanto, ainda segundo eles, algumas práticas de avaliação universitária conseguem ser usadas para facilitar reflexões internas dentro das unidades acadêmicas em direção dos objetivos educacionais.

**M**ollis e Marginson (2007) evidenciam conexões entre práticas de avaliação e um

relacionamento de poder entre o Estado e as instituições. Nesse sentido, enfatizam o potencial ambíguo da avaliação que se movimenta entre existência de práticas corporativas e padronizadas de avaliações externas, em função das exigências do mercado internacional alicerçadas no exercício do conflito e do poder (heteronomia) e, paralelamente, a existência de práticas que denotam uma maior valorização da identidade distintiva e originalidade de cada instituição (autonomia), com a participação dos sujeitos envolvidos no processo. O quadro conceitual dos autores embasa a forma de análise de diferenças e semelhanças nas adaptações europeias e latino-americanas e reforça a significância e poder de espaços locais que entram em tensão e se contrapõem às tendências dominantes.

O estudo de Brennan e Shah (2000), já mencionado, também se refere às questões de poder que estão associadas aos processos avaliativos e às relações existentes entre a educação superior e o Estado. Segundo esses autores, os sistemas nacionais de avaliação têm sido largamente patrocinados pelo Estado e têm dado passos significativos na direção de uma maior valorização interna e autonomia institucional. Tem havido tentativa de se dar prioridade aos contextos nacionais e institucionais e, mesmo nesse âmbito, os autores afirmam que as questões de poder e valores continuam presentes. Para os autores, essa prioridade dos valores intrínsecos constitui um desafio, considerando que os valores extrínsecos da sociedade e da economia têm tido grande peso na vida acadêmica institucional.

**E**strela e Simão (2003) fizeram um estudo comparativo sobre as práticas de avaliação do ensino universitário em oito países europeus (Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega e Portugal) a partir da informação recolhida no projeto *Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe* (EVALUE), de 1996-1998. Entre muitos aspectos, o projeto analisa os

modelos de avaliação adotados nos diversos países envolvidos e busca identificar, a partir dos contextos locais, as características desses modelos de avaliação. O estudo centra-se sobre as iniciativas de avaliação externas e internas, oficiais ou iniciativas individuais que coexistem nas universidades-alvo. Destaca-se a partilha de experiências internacionais e a recolha de elementos caracterizadores da situação de cada um dos países em termos de dispositivos e iniciativas de avaliação, a construção de base de dados e a comparação entre as realidades. As conclusões gerais desse projeto, segundo Estrela e Simão (2003), apontam para a necessidade de uma crescente autonomia das instituições e valorização das avaliações locais internas, considerando que, cada vez mais, os processos de controle e inspeção por entidades externas sejam vistos como uma intromissão. Para os autores, deve haver criação de mecanismos de participação interna e formas de discussão e reflexão em torno da avaliação e isso mostra que poderá estar existindo uma tendência de uma avaliação pluralista e contextualizada. Por outro lado, para responder às exigências de autonomia por parte das instituições e de responsabilização e prestação de contas por parte dos poderes instituídos e da sociedade em geral, assistiu-se ao surgimento de sistemas de avaliação em que a avaliação interna é completada pela avaliação externa por pares, permitindo um olhar externo mais distanciado das instituições.

A lógica “autoavaliação precede a avaliação externa” parece ser comum nos modelos

**Se o objetivo prioritário da avaliação for a melhoria das instituições, então é fundamental que estas se autocritiquem, que procurem descobrir pontos fortes e fracos**

tradicionais europeus, o que se pode verificar na análise de diferentes adaptações e abordagens desses modelos mais tradicionais de acordo com o projeto EVALUE. A conjugação das duas etapas nos sistemas de avaliação – interna e externa – decorre de uma valorização crescente da avaliação interna e da necessidade de responder perante diversos fatores de ordem econômica, política, social e cultural (SIMONS, 1993), o que fez com que os desenhos avaliativos mais defendidos fossem aqueles que permitem dar respostas às exigências de autonomia e às exigências de responsabilização social, categorias que deixam de ser mutuamente exclusivas para se tornarem complementares (CLÍMACO, 1992). Parece, pois, que deverá haver um equilíbrio entre essas duas etapas avaliativas para que a instituição não se sinta ameaçada por pressões externas, mas simultaneamente assuma a avaliação como um processo de responsabilização e desenvolvimento institucional.

Um estudo de Rhoades e Sporn (2002) que trata do controle da qualidade na Europa e nos Estados Unidos mostra que conceitos de qualidade associados à gestão estratégica têm sido emprestados dos Estados Unidos e adaptados à educação superior europeia. O quadro conceitual utilizado pelos autores para análise dessa questão identifica mecanismos pelos quais sistemas organizacionais tornam-se cada vez mais parecidos (isomórficos) em suas políticas e estruturas formais. Os autores consideram tal perspectiva particularmente adequada para o estudo de

**Porém se o objetivo é definido pelo governo, que pretende, por exemplo, fixar um critério para o financiamento, então uma avaliação realizada por agentes externos é necessária**

relações entre países industrializados, já que as organizações procuram manter uma paridade entre suas práticas e aquelas vistas como legítimas em termos de normas e valores dominantes – o ambiente normativo. Os processos profissionais representam um mecanismo normativo-chave. As práticas são disseminadas por associações profissionais, conferências e periódicos, bem como pela circulação dos profissionais da educação formal e modalidade na carreira. O Estado representa um mecanismo de controle por meio do qual práticas desejáveis são identificadas na política e na legislação. Finalmente, para os autores, há um processo mimético, no qual as organizações imitam as práticas de outras organizações tidas como bem-sucedidas e isso aponta para a tendência de adoção de critérios padronizados e homogêneos no campo da avaliação.

Outro estudo relevante (SANTIAGO, 2003) discute os modelos de governo, gerenciamento e avaliação institucional nas universidades e enfatiza que as formas de organizar as atividades nas universidades encontram-se numa encruzilhada de tensões: por um lado, as forças homogeneizadoras das ações que são apresentadas como imperativos técnicos e estratégicos de gestão e, por outro, as lógicas das ações conectadas com uma grande diversidade de variáveis humanas, sociais e políticas, presentes nos processos de decisão e gestão acadêmica e administrativa. Os autores concluem que há um predomínio de instrumentos e práticas de gestão típicas das organizações empresariais que interferem no papel dos investigadores e que entram em contradição com a lógica do trabalho acadêmico tradicional. O predomínio dessa orientação, que os autores chamam de perspectiva adaptativa, tem como corolário lógico a uniformização (implícita ou explícita) de estilos e práticas de gestão. Os autores apontam a necessidade de se prestar atenção à segunda orientação normalmente minoritária (perspectiva reconstrutiva) que assume as universidades como

instituições heterogêneas e bastante diversificadas, surgindo nesse contexto a avaliação institucional como um dispositivo para garantir formas de responsabilização coletiva e de relevância institucional e social.

Sintetizando essa categoria de análise – homogeneização e diferenciação – verifica-se que os dois sistemas contêm traços e características dessas duas tendências internacionais e, apesar dessa mudança de enfoque de uma avaliação diversificada e diferenciada para uma avaliação padronizada e homogênea, defende-se neste trabalho a integração e complementaridade entre elas.

**E**ssa ideia de complementaridade, aqui defendida, reforça a noção de que a avaliação da educação superior nos dois países é utilizada para alcançar metas internacionais e melhoria da qualidade, considerando características distintas das IES e cursos. Também representa um esforço para que a educação e avaliação superior sejam receptivas aos requisitos relacionados à globalização da sociedade, economia e mercado de trabalho. Essa complementaridade não isenta, no entanto, a tensão existente entre essas duas tendências de avaliação. Elas discutem, por um lado, as forças homogeneizadoras das ações que são apresentadas como imperativos básicos necessários para obter uma eficácia rápida nas respostas aos problemas da educação superior e, por outro, ações conectadas com uma grande diversidade de variáveis humanas, sociais e políticas presentes nos processos de gestão e avaliação das IES. Nesse sentido, a avaliação institucional, com suas diferenciações, surge com grande importância para que os diversos atores acadêmicos possam assumir formas de responsabilização coletiva em torno das tarefas educativas e científicas que desenvolvem.

## REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão das reflexões acima apresentadas, podem-se destacar alguns pontos que parecem relevantes:

- ▶ **A diversidade de conceituações e as práticas de avaliação descritas neste artigo surgiram dos variados conhecimentos e visões de mundo de seus autores e resultaram em diferentes orientações filosóficas e metodológicas. Essas múltiplas definições levaram os autores a propor concepções, métodos de coleta de dados e análise de técnicas interpretativas diferenciadas, que se apresentam ao longo desse estudo, enquanto se busca identificar nelas as possibilidades de conflito e/ou de articulação entre si.**
- ▶ **As diferentes modalidades e tendências da avaliação têm sofrido a influência da evolução histórica das teorias educacionais. Consequentemente, as perspectivas filosóficas, educacionais e políticas dos investigadores influenciaram, ao longo dos anos, as diferentes concepções e definições de avaliação.**
- ▶ **Durante muito tempo a avaliação foi vista sob o ponto de vista essencialmente técnico e, em outros momentos, passou-se a adotar metodologias de cunho mais qualitativo. Nos últimos tempos passa-se, nitidamente, para um posicionamento mais híbrido em que coexistem abordagens avaliativas marcadas pelos paradigmas quantitativos versus qualitativos. A possibilidade de conjugar as duas formas de recolha de informação quantitativa e de informação qualitativa parece ser o caminho mais rico, conjugando os dados observáveis com informações analíticas e interpretativas;**
- ▶ **A avaliação, nos últimos tempos, tem sido vista como um processo amplo, complexo, multirreferencial e passou a ser considerada, conjuntamente, como um processo sistemático de obter e recolher informações, de analisar e interpretar essas informações e formular juízos de valor sobre seu objeto avaliativo. Nesse contexto destaca-se a dimensão política da avaliação, que reflete necessariamente os interesses e valores de quem avalia, considerando que a avaliação é “uma atividade**

### que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (HOUSE, 1992; pág. 52).

São, portanto, muitas as dificuldades operacionais e as contradições sociais e políticas que envolvem os processos avaliativos das IES, em razão das complexas relações que se estabelecem entre os distintos segmentos educacionais e governamentais. As reflexões e leituras desenvolvidas na elaboração desse estudo indicam que, quando se estabelece um sistema nacional de avaliação, toda essa complexidade de relações deve ser levada em consideração e é absolutamente necessário assegurar a coerência entre objetivos, critérios e mecanismos de avaliação. Se o objetivo prioritário da avaliação for a melhoria das instituições, então é fundamental que estas se autocrítiquem, que procurem descobrir, com transparência, seus pontos fortes e fracos e, nesse contexto, a autoavaliação é essencial. Porém se o objetivo é definido pelo governo que pretende, por exemplo, fixar um critério para o financiamento, então uma avaliação realizada por agentes externos às instituições é necessária. Neste caso, pode-se fazer uso de padrões preestabelecidos como forma de garantir o cumprimento dos objetivos almejados, ocasionando, dessa forma, uma comparação e a elaboração de um *ranking* de instituições; os resultados devem ser públicos para legitimar a política governamental (AMARAL, 2007; NOVAES, 2002).

**A**s intenções avaliativas dos governos, na maioria dos países, encontram alguns entraves decorrentes das características específicas das IES: o primeiro refere-se ao fato de que as IES “não são um terreno muito fácil de julgar em termos de resultados *versus* satisfação dos clientes ou em termos de custos-benefícios” (STARAPOLI, 1987, p. 125). O segundo entrave é de natureza conceitual e refere-se à ideia de avaliação como forma de controle, o que entra em colisão com a cada vez maior demanda por autonomia e liberdade de ação na gestão das IES. Assim, os mecanismos de

avaliação nacionais de natureza mais universal, em que todas as IES são abordadas de forma idêntica pelos governos, com especial destaque para o uso de indicadores quantitativos e *standards* mínimos de realização e que na literatura é denominada avaliação estandardizada (AFONSO, 2000; CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002), passaram a coexistir com “movimentos de avaliação das universidades”, de caráter mais qualitativo, que se centram na IES e em suas características locais e específicas (DUBOIS, 1996).

Na esteira dessas afirmações dos vários autores citados, parece evidente que a chave para explicar as diferenças entre os sistemas educativos tem não só um caráter nacional, considerando o contexto histórico e cultural que rodeia as diversas instituições e componentes dos sistemas educativos, mas também um caráter externo e que vai muito além das especificidades mais próximas, ou seja, a abordagem comparativa permite não só apreciar as semelhanças e os contrastes encontrados entre diversos sistemas educativos, tendo em conta os aspectos contextuais de cada um, com o objetivo de poder compreendê-los melhor, mas também, e acima de tudo, verificar até que ponto determinados fatores extrínsecos aos sistemas nacionais são condicionantes desses sistemas educativos – aspecto que, neste trabalho, interessa sobremaneira diante dos fenômenos da globalização e da internacionalização e seus efeitos sobre a educação superior (BOCLIN, 2005; QIANG, 2003; KNIGHT, 2010).

Como síntese de todas estas reflexões, defende-se neste artigo a complementaridade entre elas e a importância de ambas para a consolidação dos sistemas de avaliação dos diversos países. O respeito às vocações e missões das instituições é de fundamental importância, mas não tem se mostrado, por si só, suficiente para dar contribuições às transformações que se fazem necessárias.

O que deve ser enfatizado é que as duas tendências que se manifestam no cenário internacional em maior ou menor grau, através da avaliação

interna e externa, e que, apesar dessas tendências (homogeneização e diferenciação), pertenceram a matrizes teóricas distintas, não se excluem mutuamente. Não se trata de uma simples oposição em que uma deve ser aceita e a outra excluída. Não se trata de adotar apenas procedimentos de ordem eminentemente educativos e com valorização daquilo que é local e próprio das instituições e longe das grandes questões internacionais que afetam hoje todas as instituições, mas também não é recomendado que se adotem apenas procedimentos e critérios homogêneos e padronizados de matriz global que nivelam todas as instituições e que não consideram a contextualização, a riqueza dos significados que se produzem nas instituições e que se constroem na base do diálogo, da participação efetivada pela procura de soluções que afetam cada comunidade educativa.

O papel das IES não pode estar circunscrito a essa dimensão educativa que tem limitações, como foi visto ao longo deste trabalho. É necessário que elas estejam conectadas com o mundo

global e com a internacionalização da educação superior, que é cada vez mais uma realidade. É importante que haja uma regulação do sistema como um todo para que a educação cresça com equilíbrio, tenha continuidade e perenidade e possa desempenhar o papel importante que lhe está sendo atribuído no desenvolvimento cultural, social, econômico e científico. O Estado exige qualidade para cumprir a sua responsabilidade pública de garantir os padrões mínimos de desempenho das instituições. É preciso que as instituições de educação superior saibam que, naturalmente, os Estados tendem a impor maiores controles se os padrões de qualidade não são atendidos. Para que a universidade de hoje possa atingir as “missões santas”<sup>[2]</sup> (Santos, 2003), ela precisa estar preparada, precisa ter uma visão de gestão atualizada, precisa articular qualidade e sustentabilidade e precisa estar estrategicamente bem definida, com objetivos e metas bem posicionadas, conectadas com o mundo global e em contato com experiências e boas práticas que acontecem nos diversos lugares do planeta.

---

[2] As “missões santas” da universidade, segundo Souza Santos (2003), são a autenticidade da procura do conhecimento, produção e difusão de conhecimento e prestação de serviços à comunidade.

---

**ALDERMAN, Geoffrey; BROWN, Roger.** Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, Oxford, UK, v. 59, n. 4, p. 313-328, 2005.

**AFONSO, Almerindo Janela.** *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

**AMARAL, Alberto.** A reforma do Ensino Superior Português. In: *Políticas do ensino superior: Quatro temas em debate*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Portugal, 2007.

\_\_\_\_\_. Sistemas Europeus de Avaliação de Qualidade. *Revista Portuguesa de Gestão*, v.1, 1997.

**BARROSO, João.** *A escola pública, regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa, 2003.

\_\_\_\_\_. *L'État e La regulation locale de l'éducation. Reflexiones sur lo situation au Portugal*. Paris: PUF, 2001.

**BILLING, David.** International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, Netherlands: Kluwer Academic, n. 47, p.113-137, 2004.

**BLACKMAR, Douglas.** A critical analysis of the INQAAHE Guidelines of Good Practice for higher education quality assurance agencies. *Higher Education*, Netherlands: Kluwer Academic, n. 56, p. 723-734, 2008.

**BOCLIN, Roberto.** *Avaliação institucional. Quem acredita?* Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, 2005.

**BRENNAN, John; SHAH, Tarla.** *Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries*. Buckingham, GB: Centre for Higher Education Research and Information, Open University, 2000.

- BROWN, Roger.** *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. London: Routledge-Falmer, 2004.
- CATANI; OLIVEIRA; DOURADO.** A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: **DIAS SOBRINHO; RISTOFF** (Org.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.
- CHAPARRO, Fernando O.** Acreditação, reconhecimento de títulos e mobilidade como instrumentos de integração. *Boletim IESALC Informa de Ensino Superior*, fev. 2010.
- CLÍMACO, M. C.** *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: ME/GEP, 1992. (Série Desenvolvimento dos Sistemas Educativos).
- CONTERA, Cristina.** Modelos de avaliação da educação superior. In: **DIAS SOBRINHO; RISTOFF** (Org.). *Avaliação democrática*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José.** *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Dilemas de Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas/Sorocaba, v. 13. n. 03, 2008.
- DURHAM, Eunice Ribeiro.** Los estudios comparativos de La educación superior – variaciones sobre um mesmo tema em América Latina. In: **KENT, Rollin** (Comp.). *Los temas críticos de la educación superior en America Latina*. Cidade de Mexico: Ed. México, 1996.
- ESTRELA, Maria Teresa; SIMÃO, Ana M. Veiga.** Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir de informação recolhida no projeto Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe (EVALUE). *Revista Portuguesa de Avaliação*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 1, 2003.
- FELIX, Glades Tereza.** *Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- FERNANDES, D.** Para uma teoria de avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006.
- FILIPPAKOU, Ourania; TAPPER, Ted.** Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, Oxford, UK, v. 62, n. 1/2, p. 84-100, 2008.
- MONTEIRO DE FREITAS, Antônio Alberto da Silva.** *Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2010.
- GOMES, Alfredo Macedo.** Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.
- HOECHT, Andreas.** Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*, Netherlands: Kluwer Academic, n. 51, p. 541-563, 2006.
- HOUSE, Ernest R.** *Tendencias en evaluación*. Revista de Educación, n. 299. Madri, 1992.
- JAMMAUD, Antoine.** In: **CLAM, Jean; MARTIN, Gilles** (Org.). *Les transformations de La regulation juridique*. Paris: Librairie Generale de Droit et de Jurisprudence, 1988.
- KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena.** Actores, arenas y temas básicos. In: **KENT, Rollin**(Comp.). *Los temas críticos de la educación superior da América Latina*. Cidade de México: Ed. Mexico, 1996.
- KNIGHT, J.** Updating the Definition of Internationalisation. In: *International Higher Education*, Boston, n. 33, 2003.
- LEITE, Denise.** *Reforma universitária: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARGINSON, Simon.** *The Global positioning of Australian higher education: Where to from here?* Melbourne: Dream's Lecturer Series. 2007.

- MOLLIS, Marcela; MARGINSON, Simon.** The assessment of universities in Argentina and Australia: between autonomy and heteronomy higher education. *Higher Education*, Netherlands: Kluwer Academic, n. 43, p. 311-330, 2002.
- NOVAES, Glaucia T. F.** *Habilidades e competências do Exame Nacional dos cursos de medicina*. 2002. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, PUC/SP, São Paulo, 2002.
- QIANG, Zha.** Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, Toronto, v. 1, n. 3, 2003.
- RHOADES, Gary; SPORN, Bárbara.** Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, Netherlands: Kluwer Academic, n. 43, p. 335-390, 2002.
- RIBEIRO, Elisa Antonia.** As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Campinas/Sorocaba, v. 17, n. 02, 2012.
- ROQUE NETO, Carnot Jacy.** *Elementos de Internacionalização da Educação Superior na experiência ARCU-SUR - Arquitetura*. Monografia de conclusão de curso – Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Paraná, 2010.
- ROTHEN, J. C.** O vestibular do provão. In: **DIAS SOBRI-NHO, J.; RISTOFF, D. I.** (Org.) *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Belo Horizonte, v. 15, n. 27, p. 119-137, 2006.
- SANTIAGO, Rui.** Modelos de Governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 01, p. 77-99, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa.** *Pela mão de Alice. O social e político na pós-modernidade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, Antônio de Almeida.** *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. 2 ed. [S.l.]: Gradiva, 2003.
- SIMONS, H.** A avaliação e reforma das escolas. In: **ESTRELA, A; NÓVOA, H.** (Org.). *A avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências de Educação).
- SINAES.** *Da concepção à regulamentação*. 4. ed. Brasília: INEP, 2007.
- SPEE, A; R. BORMANS.** Performance indicators in government institutional reports: The conceptual framework. *Higher Education Management*, p. 139-155, 1992.
- STARAPOLI, A.** The Committee for National Evaluation: Preliminary results of a French Experiment. *European Journal of Education*, v. 22, n. 2, p. 123-131, 1987.
- TAVARES, M.G.M; OLIVEIRA, M.A.A; SEIFFERT, O.M.L.B.** Avaliação da educação superior na Revista Ensaio e políticas públicas em educação: ênfases e tendências. *ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, 2011.
- UNESCO.** *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Trad. Laura Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- VAN VUGHT, C; WESTERHEIJDEN, D. F.** *Quality management and quality assurance in European Higher Education: methods and mechanisms*. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Commission, 1993.
- VERHINE, Robert E.** O novo alfabeto do Sinaes: Reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: **DALBEN A.; DINIZ J.; LEAL L.; SANTOS L.** *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 632-650.