

**DOS TESTES PADRONIZADOS COMO MEDIDA À AVALIAÇÃO COMO
PROCESSO FORMATIVO**

Ana Lúcia Cunha Duarte¹

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar os processos avaliativos da Educação superior a partir dos testes padronizados utilizados como medida à avaliação como processo formativo. A discussão segue com as propostas e experiências de políticas de avaliação da Educação superior brasileira desde dos relatórios da perspectiva do Plano Atcon (1965/1966), do Meira Matos e do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), chegando ao debate do processo de criação da política de avaliação desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Concluímos a discussão evidenciando que existe um grande desafio a ser enfrentado nesse nível de educação: o de construir uma cultura avaliativa que priorize o processo formativo.

Palavras-chave: Testes; Medida; Avaliação.

**OF STANDARDIZED TESTS AS A MEASURE TO EVALUATION AS
TRAINING PROCESS**

ABSTRACT

This article aims to analyze the evaluation processes of higher education from the standardized tests used as a measure to evaluation as a formative process. The discussion follows with the proposals and experiences of policies of evaluation of brazilian higher education since the reports from the perspective of the Plano Atcon (1965/1966), of Meira Matos and the Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), arriving at the debate of the creation process of the evaluation policy developed by the Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes). We conclude the discussion by pointing there is a great challenge to be faced in this level of education: that of constructing an evaluation culture that prioritizes the formative process.

Keywords: Tests; Measure; Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

¹ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: duart_ana@hotmail.com.

A avaliação tem sido usada por vários teóricos para conceituar um grande número de fenômenos distintos, passando a ser entendida como julgamento de valor ou mérito de alguma coisa. Contudo, devemos atentar para que esse julgamento seja imparcial, possibilitando apreender o real, de maneira a contribuir no processo de formação do indivíduo.

A discussão não é da importância da avaliação, mas do papel que ela ocupa na política de Educação. Cresceu muito a necessidade de o Estado disponibilizar informações, prestar contas da qualidade da Educação e ampliar os serviços prestados à sociedade. Em função disso, foi reforçada a concepção e a prática de avaliação que a função de regulação e controle predomine sobre a formação e emancipação institucional. É a partir desse contexto que os conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação, neste caso, de avaliação da educação superior vão se aprofundando e se constituindo. A discussão, ora apresentada, inicia com um retrospecto sobre avaliação na perspectiva dos testes até chegar ao contexto educacional; em seguida fazemos um recorte para a avaliação da educação superior, finalizando com o processo de criação do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

2 AVALIAÇÃO DA MENSURAÇÃO: A RECUPERAÇÃO DA DIMENSÃO FORMATIVA

Até o início do século XX, grande parte das atividades direcionadas para a avaliação educacional estava associada à Psicometria que, na definição de (LANDSHEERE, 1992, p. 245), significa

Conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detenção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais etc.

Para Dias Sobrinho (2002), a Psicometria dominou a avaliação desde o final do século XIX a boa parte do século XX. Caracterizou-se, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho por meio dos *Testing Period*, testes padronizados aplicados periodicamente na psicologia para medir a inteligência que por um período foi também usado na área educacional, especialmente na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A preocupação maior era com a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. A tecnologia dos testes e os instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, com objetivos de medida e classificação, tiveram em meados do século XX um notável desenvolvimento. Depois da década de 1930, os testes passaram a ter um papel mais propriamente de medir. Dias Sobrinho (2002) acrescenta que a Educação nesse período participou mais eficazmente dos esforços da recuperação econômica da expansão da indústria. Era necessário formular mais claramente os programas educacionais e medir o seu cumprimento.

Houve uma mudança de ênfase, nessa fase, das técnicas de elaboração dos testes, que ficaram conhecidas como *edumetria*. Para Landsheere (1992, p. 99), é utilizada para designar “o estado quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva”. A avaliação era limitada a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação que garantiam fidelidade e credibilidade.

Assim, a expressão “avaliação educacional” foi usada pela primeira vez em 1934, por Ralph Tyler. A partir de então, começaram a vigorar as propostas de educação por objetivos. A tarefa básica da Educação era cumprir os objetivos previamente estabelecidos em função do desenvolvimento industrial.

É importante ressaltar que a finalidade da avaliação, até o início dos anos de 1960, era classificar o estudante mediante seu nível de desempenho em provas e exames. A partir de meados dos anos 1970 e até início da década de 1980, a avaliação ganhou grande impulso e ampliou seu campo de ação. Nesse sentido, para Stufflebeam; Shinkfield, (2002, p. 19), “avaliar é o processo de deliberar, obter e

proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Dessa forma, a função básica da avaliação seria oferecer um suporte de informações relevantes que possibilitem melhorar a qualidade do que foi ensinado.

Worthen et al. (2004) advertem que a avaliação foi bombardeada por outras definições, quais sejam: (i) equiparada com pesquisa ou mensuração; (ii) consideram-na estimulativa da extensão em que objetivos específicos foram alcançados; (iii) vista como sinônimo de juízo profissional; (iv) equivalente à auditoria ou a diversas variantes do controle de qualidade; (v) ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas que tomam decisões atuarem de forma mais inteligente. Com efeito, os estudiosos da área de avaliação diferem muito entre si acerca do que é avaliação e de que forma deve ser feita.

Embora desde o início do século XX já houvesse a prática da avaliação pautada e organizada com base em recursos técnicos e científicos, que dava ênfase na medida, com objetivos de seleção e classificação, ela somente ganhou destaque e importância na área educacional nas últimas décadas.

Dias Sobrinho (2005) trata a avaliação criticamente a partir de duas concepções de Educação: a primeira, que entende a educação como pública; e a segunda, que trata da Educação na perspectiva da lógica da economia de mercado. A Educação, entendida como bem público, é um processo que busca não uma simples análise quantitativa de dados, mas também uma análise crítica que agregue aspectos qualitativos. A qualidade na Educação superior, segundo a lógica da economia de mercado, está voltada para os dados quantitativos, que permitem a comparabilidade entre as instituições avaliadas. Ainda segundo esse autor, é possível estabelecer-se um grau de comparação entre as duas concepções de avaliação, seguindo quatro critérios: o ideológico que tem como referência a sociedade (a Educação é vista como um bem público) ou a economia; a Educação passa a ser concebida segundo a lógica do mercado; o objetivo que está voltado mais para a produção de conhecimento que favoreça a produção como um todo ou a inserção das instituições educativas num contexto de busca pelo lucro e competitividade; a participação dos indivíduos que pode ter um caráter heurístico e qualitativo em que os sujeitos dos processos

educacionais são os que têm mais conhecimento intelectual e profissional para avaliar; a complexidade que pode ser complexa, quando derivada de “um pensamento constituído do relacional e quantitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62).

A crítica ao economicismo não significa que a Educação superior não deva colaborar para o fortalecimento da economia. A questão está no fato de que as práticas economicistas e os efeitos que produzem não são empreendidos na direção do bem comum, mas como tendência em benefício de indivíduos e grupos.

Para melhor compreender, e até mesmo fortalecer as dimensões educativas e formativas que vêm constituindo historicamente a avaliação, é importante destacar as três características apresentadas por Dias Sobrinho (2002), a saber:

1) avaliação como um mecanismo de seleção social. Considera-se que o sistema de exames e suas representações através de notas e anotações é uma prática que surge com a institucionalização das escolas modernas. Em geral, os resultados desse tipo de avaliação são apresentados como indubitáveis e verdadeiros. Os processos avaliativos, ainda que sigam exigências da objetividade científica, não conseguem ser isentos da subjetividade de quem escolhe os métodos, prioriza os critérios, seleciona os conteúdos, interpreta os resultados e faz a divulgação. Em outras palavras: “a avaliação ultrapassa os âmbitos restritos do campo sobre o qual atua diretamente, por exemplo, sobre indivíduos, grupos e instituições, para operar uma espécie de enquadramento ou organização seletiva da sociedade”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 128).

2) avaliação como medida ou mensuração. Esta tem uma estreita relação como o Positivismo e com a exigência metodológica; é tida como uma prática rigorosamente científica. A cultura da avaliação como técnica foi se constituindo ao longo do tempo, pois o foco está na elaboração de instrumentos capazes de medir, classificar e quantificar de modo confiável. Nesse sentido, o autor esclarece que este tipo de avaliação trata de relacionar e produzir instrumentos que meçam o êxito dos estudantes. No caso da educação superior, a avaliação passou a priorizar a

responsabilidade e a capacidade de a instituição e seus agentes demonstrarem eficiência a partir de resultados quantificáveis.

3) avaliação como recuperação da dimensão formativa ou pedagógica busca no processo de avaliação a melhoria educativa e social. Este tipo de avaliação é muito distinto da avaliação que carrega a tradição da medida e da seleção. Apesar das enormes dificuldades de realização a proposta é deslocamento do polo da informação elaborada, com a finalidade de controle, para o da formação pelo resgate da dimensão pedagógica da avaliação. Para este tipo de avaliação acontecer no âmbito da educação, é necessário existir participação, negociação, debate, formação e democracia nos espaços das instituições educativas. Dentre as várias vantagens e justificativas da avaliação participativa, é importante apontar três:

[...] ela pode obter mais validade em virtude da pluralidade de perspectivas e concepções dos participantes internos e externos; os participantes se sentem mais comprometidos com a avaliação e as ações de melhoramento que ela engendra; a avaliação participativa é superior às outras modalidades do ponto de vista ético porque se baseia na aceitação do direito da expressão. A participação, em princípio, aumenta a legitimidade da ação pública, o que acaba levando a uma aceitação mais ampla pela população. Claro que junto com a participação se deve operar com outros valores éticos, como o respeito à individualidade, à confidencialidade e ao interesse público. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 132).

Conceber, assim, a avaliação resulta compreendê-la com outro projeto de educação e de sociedade. Não podemos resumir a avaliação a produtos de verificação de metas alcançadas e de exigências cumpridas, embora isso também seja necessário no processo avaliativo. A avaliação que defendemos está voltada para a perspectiva formativa, por entender que esse tipo de avaliação pode ser vista para além da dimensão quantificável.

3 BREVE CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A década de 1960 foi marcada pela fase desenvolvimentista do capitalismo que apontava novas demandas para a camada média da população que exigia acesso às universidades. Isso provocou a “racionalização das práticas universitárias como meio de obtenção da eficácia, de produtividade e do controle de processos e resultados”. (SGUISSARDI, 1997, p. 47). Desse modo, começou a ser pensada a primeira tentativa de um processo avaliativo da educação superior brasileira.

Os acontecimentos culturais, políticos e econômicos dos anos 1960 foram marcantes em todas as áreas, em particular na Educação superior. Destacamos inicialmente a avaliação na perspectiva do Plano Atcon (1965/1966), do Relatório Meira Matos e do Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU).

O consultor americano, Rodolph Atcon, a convite à época do Ministro da Educação visitou algumas universidades brasileiras com o objetivo de encontrar argumentos para reformular as universidades, procurando acontecimentos e processos que se coadunassem com a perspectiva de modernização, no modelo norte-americano de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. O resultado desse trabalho foi o documento Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1966 e conhecido como Plano Atcon. Colocava a Educação superior com forte veio de privatização, ideia aceita como modernização. As recomendações apresentadas no documento se referiam a: integração, educação superior, universidade, reforma administrativa e reforma fiscal.

As sugestões e recomendações de adequação da Educação superior e das universidades foram em parte absorvidas pelo projeto da Reforma Universitária de 1968. Um fato importante desagradou o governo militar, gerando restrições quanto a operacionalização do plano que

[...] agradava ao poder o alívio de ir-se desobrigando de financiar a educação, mas não lhe agradava descentralizar o controle político ou jurídico-administrativo da universidade. É sob esta dupla máscara (desobrigação/controlado), que Atcon terá de agir. Um tecnocrata que, proclamando-se neutro e

apolítico, tentou auxiliar na adequação das estruturas universitárias. (FÁVERO, 1991, p. 28).

Podemos considerar que o Plano Atcon constituía em uma forma oficial de avaliação da universidade no Brasil. Zandavalli (2009) acrescenta que deve ser entendido à luz do momento político, no qual a Educação estava atrelada à Segurança Nacional e vista com responsável pelo desenvolvimento do país. Para Atcon era imperativo tomar todas as medidas necessárias para garantir a adequação da educação ao modelo econômico capitalista.

Em 1967, o então presidente Costa e Silva estabeleceu o Decreto nº 62.024, que instituiu uma Comissão Especial tendo a frente o general Meira Mattos, com a função de emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil e supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (FÁVERO, 2006).

Durante quatro meses a Comissão funcionou nas instalações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Rio de Janeiro, mesmo com inúmeras críticas vindas de vários setores da sociedade à Comissão esta elaborou o seu relatório composto de quatro partes: (a) a história; (b) os pontos críticos do sistema educacional; (c) as conclusões; (d) os anexos. Os assuntos tratados no relatório concentravam em grande parte no disciplinamento do movimento estudantil. A Comissão também tratou da crise de autoridade fazendo fortes críticas a organização do Conselho Federal de Educação (CFE), analisando que o mesmo não tinha condições efetivas de atender aos problemas enfrentados pela educação do país.

Outro ponto destacado pela Comissão foi o dos estudantes excedentes dos vestibulares. No levantamento realizado do número de vestibulandos classificados e não contemplados com vagas foi observado que a população estava crescendo e percebendo o valor da instrução como fator de bem estar e de promoção social.

O Relatório Meira Mattos também foi um instrumento oficial de avaliação da universidade brasileira, para Zandavalli (2009, p. 396): “o Estado utiliza subterfúgios

para impor sua força e preconceitos ideológicos e cortar pela raiz as possibilidades de instalação de outra lógica social, política e econômica no país, defendendo a reestruturação da universidade nos modelos empresariais”.

No Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos existiam pontos convergentes, como, por exemplo: o fim da gratuidade do ensino superior; a gestão empresarial das universidades e o estabelecimento de práticas e valores orientados pelo Capitalismo. Estes dois documentos influenciaram fortemente a Reforma Universitária de 1968.

Em julho de 1968, o governo militar, em resposta aos estudantes e professores que cobravam providências na solução dos problemas enfrentados pelas universidades, instituiu pelo Decreto nº 62.937, um Grupo de Trabalho (GT) para estudar as medidas necessárias para sanar a crise da universidade. O objetivo do GT era estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. (BRASIL, 1968). O trabalho do grupo foi dividido em quatro subgrupos, segundo Fernandes (1975), a distribuição foi a seguinte: (a) institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; (b) organização didático-científica, magistério, estratégias de implantação da pós-graduação, pesquisa; (c) recursos para educação e expansão do ensino superior; (d) corpo discente e representação estudantil.

Parte das proposições do GT foi executada marcando ainda hoje a organização e estrutura da universidade brasileira. Percebemos isto na medida em que a Educação superior volta sua gestão em grande parte para as exigências de mercado, a otimização de espaços com condições precárias de funcionamento, tempo cada vez menor para integralização dos cursos de graduação, processo acelerado de privatização desse nível de educação, departamentalização, entre outros.

O relatório elaborado pelo GTRU seguiu a mesma orientação dos seus antecessores quando apresenta a universidade de forma tecnocrática, a gestão voltada para o empresariamento e estabelecimento de um vínculo maior entre instituições e empresas. Embora esses acontecimentos tenham sido na década de 1960, percebemos

que eles estão presentes na atualidade, uma vez que é forte o modelo empresarial determinado pela concorrência instalada na educação superior brasileira.

A década de 1970 foi marcada pela avaliação da Educação superior apenas no sentido da operacionalização da Reforma Universitária de 1968. Entretanto, cabe destacar que, em 1976, ocorreu a primeira experiência de avaliação institucional na pós-graduação pela Capes, que utilizou o método quantitativo e objetivista. O método usado tem como foco a medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, no número de citações recebidas e de outros aspectos relacionados ao prestígio e impacto. Embora não tenha sido uma avaliação realizada na graduação, não podemos desconsiderá-la, uma vez que representa uma experiência bem sucedida de avaliação.

As primeiras iniciativas para tornar a avaliação da Educação superior mais sistemática, acontecerem na década de 1980 com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) e do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres). Na década de 1990, foi a vez do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), dois modelos símbolos da centralidade da avaliação desse nível de educação no país. Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

4 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

No início do primeiro mandato do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a comunidade universitária começou um processo de organização para discutir a avaliação das IES's. A Universidade Federal do Paraná realizou, em março de 2003, o Seminário Internacional de Avaliação Institucional na Educação Superior em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), com o Instituto Internacional de Estudos Avançados em Ciências, Técnicas e Cultura e a Rede de Avaliação das Instituições de Educação Superior (RAIES). O

objetivo era discutir uma rede de cooperação interuniversitária que pudesse contribuir para a formulação de políticas públicas na área de educação superior latino-americana.

A Universidade Estadual de Campinas, por meio da Faculdade de Educação, também em março de 2003, realizou o 3º Seminário de Avaliação Educacional. A partir das discussões foi elaborado um documento com as principais questões: (i) a construção de uma política de avaliação para todos os níveis de educação; (ii) introdução de modificações na gestão do processo de avaliação; (iii) seleção para o acesso à educação superior; (iv) programas de educação continuada; (v) integração dos esforços no desenvolvimento de instrumentos de mensuração e verificação da situação da educação no país; (vi) reconhecimento do papel da universidade em relação à discussão da avaliação em todos os seus níveis.

Em abril de 2003, o Inep realizou, em Brasília, o Seminário Avaliação para quê? Avaliando as Políticas de Avaliação Educacional, na tentativa de envolver a comunidade acadêmica e política para discutir a questão da avaliação. A partir da interlocução com os envolvidos com a temática, um clima de mobilização foi gerado em busca de uma avaliação comprometida com a transformação da educação superior, em uma perspectiva formativa e emancipatória.

Os primeiros estudos e discussões sobre o sistema de avaliação da educação superior brasileira foram iniciados a partir de duas Portarias do MEC/SESu: a de nº 11, de 28 de abril de 2003, e a de nº 19, de 27 de maio de 2003. O Ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003, deu início ao processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). À época, o então Ministro formou uma comissão² composta por: professores de universidades públicas e privadas, representante da SESu, do Inep, da Capes e da União Nacional dos

² Comissão presidida por José Dias Sobrinho (Unicamp), com os seguintes membros: professores Dilvo I. Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Ricardo Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José E. Q. Telles (UFPR), José G. de Sousa Júnior (SESu); José M. de R. Pinto (Inep), Júlio C. G. Bertolin (UPF), Maria A. S. Zainko (UFPR), Maria B. M. Luce (UFRGS), Maria I. da Cunha (Unisinos), Maria J. J. Costa (UFPA), Mario P. Pederneiras (SESu), Nelson C. Amaral (UFG), Raimundo I. S. Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB); Silke Weber (UFPE), Stela M. Meneghel (FURB), e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de S. Costa e Rodrigo da S. Pereira, representando a União Nacional dos Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e Teófilo Bocha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Estudantes (UNE); a presidência ficou com o pesquisador de avaliação institucional, José Dias Sobrinho, professor da Unicamp. Parte da comissão de elaboração da nova proposta de avaliação foi constituída de professores que participaram de outras experiências de avaliação, nas décadas de 1980 e 1990, em especial do Paiub.

A concepção defendida agora é a de uma avaliação institucional, focada na IES, como o local de realização do processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação institucional tem por objetivo oferecer as condições e informações que possam contribuir no diagnóstico da instituição, de forma a permitir a organização e a melhoria da qualidade da educação superior brasileira.

Segundo Queiroz (2008), o documento sugere que a avaliação institucional aconteça basicamente por meio da autoavaliação, complementada pela avaliação externa. Os resultados das avaliações internas e externas serão incorporados ao: Censo da Educação Superior, Cadastro das Instituições de Educação Superior e à avaliação da Pós-Graduação.

Cabe esclarecer que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) não fez parte da proposta de avaliação da educação superior do Sinaes, divulgada em 2003.

O grupo responsável pela proposta (a CEA) reagiu firmemente à ideia de um exame nacional padronizado, focado em conteúdo, com escala referenciada à norma, sem elementos que permitissem comparabilidade ao longo do tempo, e muito caro, como considerava o provão. Havia uma percepção (correta) de que, com o crescimento acelerado da Educação Superior no Brasil, em breve, um exame nacional, censitário, obrigatório e com frequência anual, seria economicamente inviável. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 175).

O que muitos da comissão não contavam era como o apoio de vários membros do Congresso Nacional ao provão³. As negociações começaram a acontecer e

³ Nome popular pelo qual ficou conhecido o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado pela Lei nº 9.131, de 24/11/1995, e regulamentado pela Portaria nº 249, de 18/03/1996. O ENC constituiu-se num dos eixos centrais das reformas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso na presidência da República e do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Foi alvo, também, de intensa propaganda

um novo instrumento foi proposto em substituição ao ENC em razão das cobranças de um instrumento de avaliação que avaliasse os cursos de graduação. Desse modo, surgiu o Enade, como um dos componentes do Sinaes, Lei nº 10.861/04, colocado numa perspectiva de globalidade. À época, foi sugerido que o exame fosse efetivado mediante a verificação do desempenho estudantil em conhecimentos básicos, competências e habilidades por grupos amostrais e pela percepção dos estudantes sobre a evolução da formação, do currículo, das práticas pedagógicas, da infraestrutura, de projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos.

O processo da criação do Sinaes foi um indicativo de que a avaliação institucional é constituída a partir de contestações, porque ela não se dá num vazio conceitual. A finalidade da avaliação evidencia os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de educação superior que se quer desenvolver. Assim, cada proposta de avaliação elaborada representará os valores políticos, sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade. Na Lei nº 10.861/2004, está posto que o interesse do Sinaes é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes para fins de promover a melhoria da qualidade da educação superior.

Para Rangel (2010), o foco central do Sinaes é a avaliação institucional, apresentando como objetivo identificar o perfil e o significado de sua atuação por meio de atividades, cursos, programas, projetos, tendo como roteiro as seguintes dimensões⁴: (i) missão e plano de desenvolvimento institucional; (ii) políticas de

por parte deste governo, o qual apresentava o ENC como panaceia para os problemas da qualidade do ensino superior no país. Na prática, constituía-se de um exame de caráter nacional, homogêneo, elaborado por grupos de “especialistas” de cada uma das áreas do conhecimento avaliadas. A maior parte do exame era composta por testes de múltipla escolha, sendo uma pequena parte de questões dissertativas. O provão atribuía conceitos individuais (A, B, C, D e E) aos candidatos, que, por sua vez, eram obrigados a comparecer ao exame, mas não obrigados a obterem bons conceitos. A ausência do aluno implicava na impossibilidade de acesso ao diploma escolar até que ele prestasse o exame em anos subsequentes. Tendo funcionado entre 1996 e 2002 e produzido diversos *rankings* entre as instituições de ensino. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_provaio.htm

⁴ Dimensões de avaliação, segundo o SINAES, preveem 10 dimensões que têm a finalidade contemplar a Instituição de Educação Superior como um todo. Em 2014 estas dimensões foram reorganizadas em 5 eixos avaliativos. Que são: Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional (Dimensão 8: Planejamento e Avaliação); Eixo 2: Desenvolvimento Institucional (Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento

educação, pesquisa, extensão e pós-graduação; (iii) responsabilidade social da IES; (iv) comunicação com a sociedade; v) políticas de pessoal; vi) organização e gestão da IES; (vii) infraestrutura física; (viii) planejamento e avaliação; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; e (x) sustentabilidade financeira.

A avaliação de curso de graduação tem como objetivo identificar as condições do ensino oferecido aos estudantes e para tal considera: corpo docente; organização didático-pedagógica e instalações físicas. Essa avaliação é realizada obrigatoriamente por meio de visitas ao local de funcionamento dos cursos. As visitas de avaliação são feitas por Comissões de Especialistas encaminhados pelo MEC/Inep. Para a visita *in loco*, a comissão formada por representantes de áreas utiliza vários instrumentos avaliativos. Por sua vez, os resultados da Avaliação de Curso de Graduação (ACG) são apresentados por meio de conceitos em uma escala de 1 a 5; os cursos aos quais falta algum elementos avaliativo são apresentados Sem Conceito (S/C).

No documento do Sinaes, a autoavaliação ou avaliação interna é considerada como essencial no processo de avaliação institucional; sem ela o processo não é completo. A partir da autoavaliação, segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), um curso ou instituição analisa internamente “o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vista à identificação de práticas exitosas, bem como à percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro” (BRASIL, 2004, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à avaliação da Educação superior no Brasil, constatamos que, nas últimas décadas, há uma diversidade de concepções. Uns destacam o aspecto positivo

Institucional e Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição); Eixo 3: Políticas Acadêmicas (Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade e Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes); Eixo 4: Políticas de Gestão (Dimensão 5: Políticas de Pessoal, Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição e Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira); Eixo 5: Infraestrutura Física (Dimensão 7: Infraestrutura Física).

da avaliação, ressaltando a orientação e a valorização dos processos avaliativos realizados pelas instituições, buscando adequar o currículo de cada curso e a qualificação do corpo docente. Outros, os aspectos negativos, como a competitividade, a discriminação na utilização dos resultados quantitativos para medir e *ranquear* as instituições educacionais.

A autoavaliação tem como papel fornecer elementos que provoquem um olhar da IES para dentro de si, buscando encontrar alternativas que possam melhorar a qualidade da educação oferecida por ela. Esse olhar deve refletir criticamente todas as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a fim de revelar os pontos frágeis que devem ser trabalhados e aqueles que precisam ser mantidos.

Com base no exposto, constatamos que a mudança na lógica do processo de avaliação da educação superior provocou embates conceituais, que foram discutidos nos fóruns promovidos pelo MEC, cuja finalidade foi de sugerir complementações.

A Conaes definiu dimensões para agrupar grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição (BRASIL, 2004). No conjunto, esses agrupamentos expressam a perspectiva de abarcar a complexidade institucional, considerando o perfil de cada IES. Evidenciamos, a partir das nossas análises que avaliação da Educação superior exige um grande desafio que é o de construir uma cultura avaliativa que priorize o processo formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. de 1961.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de nov. de 1968.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior**. Brasília, MEC, nov. 1985.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004, n. 72, Seção 1, p. 3-4.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: instrumentos de qualidade educativa. A experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, N. César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-86.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luís Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 112-162.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. **Da universidade modernizada a universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

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

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores associados, 1997, p. 41-70.

STUFFLEBEAM, Daniel. L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática: guía teórica y practica**. Barcelona: Paidós, 2002.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.