

cientistas  
Artigos  
cotidiana



# Avaliação da educação superior: uma análise comparativa entre Brasil e Portugal

**Resumo:** O objetivo principal deste artigo é analisar e comparar os sistemas de avaliação da Educação Superior do Brasil e de Portugal num contexto da globalização e da internacionalização 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. Para fazer essa análise, optou-se pela pesquisa bibliográfica e também pela técnica de recolha de dados empíricos de natureza qualitativa caracterizada pelo planejamento relativamente aberto e flexível, utilizando a entrevista semiestruturada. A população de respondentes foi construída por 18 pessoas (nove do Brasil e nove de Portugal), sendo considerada uma amostra representativa por se tratar de nomes de destaque na concepção e implementação dos sistemas de avaliação dos dois países. Foi utilizada a metodologia comparativa de estudo de casos para estabelecer entre os dois sistemas de avaliação parâmetros de similaridades e diferenças, considerando as categorias de análise selecionadas para este fim. Os principais resultados da pesquisa revelam que a avaliação padronizada e estandardizada é que foi sendo gradualmente apontada como um instrumento importante para a implementação da agenda educacional dos dois países, em detrimento da valorização das diferenciações institucionais. Apesar disso, tem sido concedida maior autonomia às Instituições de Ensino Superior portuguesas para que desenvolvam processos de avaliação interna. No Brasil há fraca internacionalização da avaliação e ainda não há integração do sistema com os demais países do Mercosul. Em Portugal, a avaliação incide com maior intensidade sobre os cursos em geral, não havendo um mecanismo que faça uma análise estratégica de cada instituição como entidade organizacional.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Avaliação da Educação Superior. Avaliação dos Sistemas de Ensino de Portugal e do Brasil. Análise Comparativa.

**Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas**  
Universidade Federal da Bahia.  
a.albertofreitas@hotmail.com

**Robert Evan Verhine**  
Universidade Federal da Bahia  
verhine@ufba.br

## Introdução

A internacionalização da Educação Superior em diversos países é utilizada para alcançar metas institucionais e melhoria dos sistemas educativos, levando em conta sua realidade diversificada, mas, ao mesmo tempo, para representar uma resposta da Educação Superior à globalização com tendência a uma homogeneização de critérios e de políticas (ROQUE NETO, 2010). Neste quadro, torna-se relevante desenvolver processos transnacionais de acreditação que respondam à dimensão internacional, que a Educação Superior vem assumindo, e que possam garantir o estabelecimento de critérios mínimos de qualidade a serem seguidos pelas Instituições de Educação Superior (IES). A acreditação de programas acadêmicos e

(1) Este artigo é parte do resultado da tese de doutorado intitulada Avaliação da Educação Superior. Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, orientada pelo professor doutor Robert Verhine.

o processo de reconhecimento ou validação de títulos universitários estão se tornando requerimentos indispensáveis de “Estratégias de Internacionalização das Universidades” (CHAPARRO, 2010).

Os sistemas de garantia e fomento da qualidade e acreditação estão desempenhando um papel estratégico em diversas regiões do mundo como parte de processos de integração em relação à Educação Superior. As propostas que têm sido feitas nos diversos países assumem papéis também distintos, mas não excludentes. Estudos internacionais estão sinalizando que a característica mais marcante dos sistemas de avaliação da Educação Superior na América Latina e Europa é a existência de problemas semelhantes e adoção de critérios uniformes e padronizados de avaliação entre os países, fruto da globalização econômica e da internacionalização do ensino de terceiro grau, processos pelos quais sistemas de Educação Superior tornam-se cada vez mais convergentes nas suas políticas e estruturas formais (BRENNAN; SHAH, 2000; DURHAM, 1996; ; MOLLIS; MARGINSON, 2002).

Estudos de outros autores estão sinalizando para outra direção, pois revelam que, apesar de existir uma tendência de convergência, há variações importantes nos sistemas de avaliação moldadas por diferenças histórico-culturais. Para esses autores, uma avaliação de qualidade constrói-se na consideração da valorização das especificidades e da diversidade das instituições traduzidas nas suas missões e vocações próprias, indicando que poderá estar existindo uma tendência de avaliação pluralista, plurirreferencial, dinâmica e contextualizada. (CONTERA, 2002; DIAS SOBRINHO, 2004; ESTRELA; SIMÃO, 2003; FELIX, 2008)

Ainda outros autores defendem as tensões existentes entre essas tendências, promovendo, segundo eles, uma interação complexa e contínua entre elementos globais, nacionais e institucionais (MOLLIS; MARGINSON, 2002; ROTHEN, 2006). O campo da avaliação universitária em diversos países do mundo está, de acordo com esses mesmos autores, estruturado pelo poder, tensões e conflitos envolvidos nas tendências internacionais de avaliação acima mencionadas.

É importante, portanto, investigar até que ponto “os sistemas educativos modernos são, no essencial, muito mais similares do que distintos, quaisquer que sejam as diferenças quanto às ideologias, práticas e políticas que separam as sociedades modernas” (BERNSTEIN, 1990, p. 139). Ou seja, as políticas educativas e avaliativas só

podem ser adequadamente compreendidas se forem referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando as limitações das fronteiras dos Estados-Nações. Isso, no entanto, não significa que se devem esquecer as especificidades nacionais, em cada país.

Por vezes, “[...] problemas diferentes, em diferentes países, têm tido respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais” (AFONSO, 2000, p. 63). De acordo com documento da UNESCO (2008, p. 282), apesar de as IES reconhecerem a necessidade de se posicionarem, efetivamente, para a globalização, ao mesmo tempo há uma resolução de se preservar o caráter específico dos sistemas nacionais de educação e avaliação, resguardando os elementos próprios da identidade e das tradições culturais de cada nação.

É com base nessas reflexões em curso que este artigo ganha significado, visto que tem como objetivo comparar duas realidades de dois países em desenvolvimento, sendo um da América Latina, o Brasil, inserido no contexto do Mercado Comum do Sul (Mercosul), e o outro, Portugal, inserido no contexto da União Europeia (UE) e do Processo de Bolonha. Pretende-se analisar como esses dois países, com cultura e história interligadas,<sup>2</sup> vêm formulando e implementando suas respectivas políticas avaliativas para a Educação Superior, quer na forma como parecem sofrer ante o impacto externo dos condicionantes de natureza global, quer na forma como parecem ser influenciados pela necessidade de um maior respeito aos contextos locais e à finalidade e missão institucionais.

Assim, o presente artigo busca comparar os sistemas nacionais de avaliação da Educação Superior no Brasil e em Portugal, buscando identificar graus de manifestação das tendências internacionais de diferenciação e homogeneização. Para alcançar seu objetivo, foi feita a opção por uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, e uma metodologia comparativa para chamar a atenção para semelhanças e contrastes entre os dois sistemas avaliativos<sup>3</sup> (ARROTEIA, 1993; COLLIER, 1993). A etapa de coleta e tratamento de informações integrou duas fases: a pesquisa bibliográfica documental e a recolha de dados empíricos de natureza qualitativa através da técnica de entrevista semiestruturada com especialistas. Esta escolha decorreu da necessidade de escuta dos sujeitos envolvidos diretamente com a avaliação da Educação Superior. Ao todo, foram realizadas 18 entrevistas (nove no Brasil e nove em Portugal), com especialistas na área da avaliação, assim como com

(2) Os dois países possuem um tratado de aliança e amizade por conta dessas afinidades históricas e culturais. Integrando o chamado mundo lusófono, constituído basicamente por Portugal e suas ex colônias, esses países se aproximam “por questões políticas e culturais, permitindo imaginar comunidades de sentido, emergentes da partilha de um mesmo espaço lingüístico”. (NOVOA, 2000, p. 128)

(3) “[...] das diferenças e semelhanças que há entre os sistemas educativos [...] dos fatores contextuais aos sistemas educativos como elementos explicativos dos mesmos [...] das possíveis influências que têm os sistemas educativos sobre determinados fatores contextuais e a melhor compreensão [...] do nosso sistema educativo mediante o conhecimento do dos outros países”. (ARROTEIA, 1993, p. 14)

representantes do Governo dos dois países que participaram na concepção e implementação dos sistemas nacionais de avaliação destes países.

O artigo se inicia contando uma apresentação dos sistemas de avaliação da Educação Superior no Brasil e em Portugal, contextualizando, histórica e legalmente, suas estruturas e propostas. Em seções subseqüentes, examina as semelhanças e diferenças existentes entre os dois sistemas nacionais de avaliação, numa perspectiva de educação comparada. O artigo termina tecendo algumas considerações finais que destacam as principais conclusões geradas para análise comparativa.

### A avaliação da educação superior no Brasil e em Portugal

O processo de avaliação das IES no Brasil teve seu impulso na década de 1990, com implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), cuja base conceitual foi elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Ainda que algumas IES tivessem desenvolvido sistemas internos, nenhuma atividade de caráter nacional tinha sido realizada.

No contexto do PAIUB, a avaliação da Educação Superior era opcional e a adesão foi sendo feita aos poucos pelas IES. O foco maior era na autoavaliação das instituições, respeitando a diferenciação de cada IES e a identidade institucional. Era, portanto, uma avaliação de matriz educativa e formativa.

Em 1996, o Ministério de Educação (MEC) introduziu o Exame Nacional de Cursos, conhecido como o Provão. O referido Exame foi obrigatório para todos os alunos concluintes dos cursos escolhidos pelo Ministério. O PAIUB se configurava como uma avaliação interna, enquanto que a avaliação externa era feita por meio do Provão e do processo de Avaliação das Condições de Oferta (ACO), introduzido em 1997 e que, em 2002, passou a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Em 2003 havia uma avaliação externa obrigatória realizada pelo Governo Federal e outra interna, cuja realização ou não era decidida pela própria IES. O enfoque maior era na fiscalização e no controle por parte do Governo em virtude da expansão desordenada de novas IES privadas com

oferta de ensino de baixa qualidade. Prevalencia uma tendência de avaliação padronizada com adoção de critérios uniformes, através de um exame igual e obrigatório para todas as IES.

Em 2004, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes), que, em sua concepção e princípios, propõe um modelo misto (BRASIL, 2006). De uma avaliação que primava pelo ranqueamento de cursos com base no Provão, passou-se para uma proposta de se ter um sistema de avaliação amplo, integrado e integrador que envolvesse as IES na sua globalidade e que garantisse informações e análises da totalidade da Educação Superior, permitindo, assim, que políticas educativas fossem instaladas tanto em âmbito institucional quanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes. Com o advento do Sinaes, o Brasil passou a adotar uma avaliação para a Educação Superior que associou avaliação educativa e avaliação para regulação no mesmo sistema considerando também como fundamentos a cultura de avaliação, a autonomia, a responsabilidade das IES e a prestação de contas das instituições aos órgãos do Governo, aos contribuintes e à sociedade em geral.

O Sinaes representou um grande avanço em relação ao que tinha acontecido antes, recuperando o caráter educativo do PAIUB e, simultaneamente, o caráter regulador do Provão, objetivando buscar evidenciar o que é preciso mudar e o que é preciso fortalecer e ampliar para obtenção do sucesso relacionado à qualidade da educação superior.

Como forma de atingir concretamente as IES na sua totalidade, o Sinaes possui três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Salienta-se que este modelo de avaliação tem como base conceitual inicial a avaliação institucional que compreende a avaliação externa e a avaliação interna, principalmente através de seu componente central, a autoavaliação (BRASIL, 2006).

O primeiro eixo, a avaliação das instituições, tem como objetivo principal verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica. E neste eixo está incluído o processo de autoavaliação que busca o autoconhecimento, a construção de uma cultura da avaliação na instituição, além de permitir que as IES se preparem para as diversas avaliações externas a que são submetidas. O processo de autoavaliação, que está atualmente sendo desenvolvido nas IES, sugere a busca

(4) A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; Responsabilidade social da instituição; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal; Organização e gestão da instituição; Infraestrutura física; Planejamento e avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; Sustentabilidade financeira.

de informações sobre dez dimensões fundamentais<sup>4</sup> que devem ser analisadas no interior das instituições com a participação dos seus atores, guiados pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Pretende-se, assim, envolver na autoavaliação a comunidade acadêmica para comprometê-la, de forma participativa, com a finalidade de melhorar ou reforçar aspectos que sejam relevantes para as IES.

O segundo eixo se refere à avaliação dos cursos de graduação. Esta é uma prática que já vinha sendo desenvolvida no sistema anterior; no entanto, para atender aos princípios do Sinaes, a avaliação dos cursos adquiriu novas características, consistindo numa avaliação externa de especialistas para avaliar cursos de áreas afins aos quais se junta um avaliador institucional. É muito importante a capacitação contínua desses avaliadores externos de modo a assegurar não só o cumprimento de critérios padronizados através da utilização de formulários eletrônicos, mas, principalmente, a melhoria da qualidade da Educação Superior oferecida no país.

O terceiro e último eixo do Sinaes compreende uma das participações mais importantes neste novo contexto de avaliação – a dos estudantes. Inclusive pode-se dizer que este elemento é um grande diferencial no sistema porque permite uma coleta rica de informações de tal forma a possibilitar às IES a realização de debates e modificações nas questões acadêmicas com base em informações consistentes. O principal instrumento de avaliação junto aos alunos chama-se Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (Enade). De acordo com a legislação vigente e com as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, o Enade avalia o desempenho de competências e habilidades ao longo da trajetória vivenciada pelos alunos em cada curso, ainda que vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprias da área profissional (VERHINE, 2009). O Enade difere do antigo Provão em diversos sentidos, inclusive na sua abrangência e globalidade, na sua capacidade de captar do valor agregado dos cursos avaliados e na ênfase na divulgação de informações de caráter formativo (VERHINE; DANTAS, 2006).

A partir de 2007, apesar da avaliação institucional continuar sendo o objetivo principal e global, há uma mudança de enfoque onde o ENADE assume o papel preponderante nesse processo, considerando a necessidade que passou a existir em relação a uma maior objetivação da avaliação (VERHINE, 2010). Nesse sentido a criação da Comissão Técnica de Acompanhamento da

Avaliação (CTAA) teve papel fundamental para resolver problemas de discrepância entre os resultados das visitas das comissões e as informações advindas do Enade. A diferenciação de critérios avaliativos levando em conta a realidade específica de cada IES passou para uma padronização de critérios e cumprimento de requisitos mínimos por parte das instituições públicas e privadas, integrantes do sistema nacional.

Focalizando nossa análise para o caso de Portugal, passamos o nosso olhar para o sistema nacional de avaliação da Educação Superior nesse país. Em Portugal, há três etapas/ciclos bem distintos da avaliação da Educação Superior. O primeiro ciclo (1995 a 2000), denominado Experiência-Piloto, teve importante participação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação e, 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 através de três pilares: autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa. Além disso, a avaliação dava conta do exercício da autonomia concedida às universidades perante os órgãos governamentais e a sociedade em geral.

O segundo ciclo de avaliação em Portugal (2000 a 2006) 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. Boa parte dos cursos dos setores público e privado (70% de cursos do público e 30% do privado) foi avaliada.

Apesar dos aspectos positivos deste segundo ciclo, representando um grande progresso em relação ao primeiro, sobretudo na objetivação dos resultados, na harmonização de critérios e no cumprimento mais rigoroso do calendário de avaliação, houve também problemas que deram término a este ciclo. As tensões políticas ficaram muito intensas e começou a haver a percepção pública 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 Acre-

dituação da Educação Superior, denominada A3ES. (A3ES, 2010) O objetivo desse ciclo era de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da Educação Superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos com vistas a se tomarem decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados.

Estas mudanças ocorreram diante da necessidade de uma reforma universitária em Portugal, dentro do processo de construção de um país articulado, em estreita cooperação com os demais países da Europa, alargando a base do Ensino Superior português com maior aproximação das redes científicas em nível internacional.

Assiste-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. Manifesta-se, neste novo sistema, 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.

É à luz desta 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. A organização de entidades independentes, responsáveis pela acreditação e pela avaliação da qualidade de Ensino Superior, já foi posta em prática, com êxito, em inúmeros países europeus. Independência não significa, no entanto, distanciamento da agência face aos interesses envolvidos na garantia da qualidade do Ensino Superior; ela é independente no exercício de suas funções sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios. É obrigatório que todos os estabelecimentos de Ensino Superior passem pelos procedimentos de avaliação e acreditação (Decreto nº 74/2006), seja da sua iniciativa, seja da iniciativa da agência.

A Agência A3ES, instituída por recomendação da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), além da avaliação e acreditação de instituições e cursos de graduação e pós-graduação, é também responsável pela garantia da qualidade do sistema de ensino e pela inserção de Portugal no sistema europeu de qualidade do ensino superior. A crítica que se fazia ao sistema anterior apontava a falta de suficiente eficiência e consistência

operacional e a falta de consequências, já que nenhum curso havia sido fechado como resultado das avaliações. Além disso, o CNAVES foi acusado de não funcionar de acordo com os Standards and Guidelines, determinados pela ENQA, que são padrões mínimos de qualidade assumidos pelos Ministros encarregados do Ensino Superior, em cada país da União Europeia (UE) e que passam a ser válidas nos sistemas de avaliação dos países membros. Muitas agências em cada país devem seguir essas orientações gerais da ENQA, válidas por toda a Europa, também em função do Processo de Bolonha, que pretendeu unificar os procedimentos entre os países membros da UE. Essa instituição verifica se as agências de cada país obedecem ou não a esses padrões e se essas agências entram ou não no registro e, portanto, são reconhecidas ou não, se obedeceram ou não a esses padrões gerais de qualidade.

O processo de acreditação desenvolvido pela Agência Portuguesa (A3ES), 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. Avaliação e acreditação têm objetivos diferentes, mas são complementares e indissociáveis: avaliação visa à promoção da qualidade do 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 e foi essa a posição sempre assumida pelas universidades desde 1993, o que corresponde ao que está expresso nos Standards and Guidelines. Ao enfatizar a autoavaliação, as universidades portuguesas se anteciparam ao consenso que veio a ser construído na Europa, a partir da década de 1990, embora tenha havido, mais recentemente, uma mudança de ênfase com enfoque maior na avaliação externa, como já foi referido.

Dentro do panorama europeu, incluindo Portugal, há, portanto, uma mudança substancial dos processos de avaliação da Educação Superior. A agência assume o princípio que a responsabilidade pela qualidade do ensino cabe, antes de mais nada, a cada instituição, mas é necessário que se realizem 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.

### Elementos comuns e divergentes entre os dois sistemas nacionais de avaliação

Para alcançar o objetivo de comparar os sistemas de avaliação de educação superior no Brasil e em Portugal, é necessário identificar os aspectos que eles têm em comum e os que são divergentes. Quanto aos aspectos comuns, destacam-se os que são analisados a seguir:

- Os dois sistemas abrangem instituições de Educação Superior e cursos de graduação e preveem que os processos de avaliação deem conta desses dois componentes avaliativos. No Brasil, há uma diferença grande em relação a Portugal, considerando que o Sinaes prevê, também, o Enade como componente constitutivo do Sistema Nacional relacionado aos cursos. É importante enfatizar que em ambos os países, cada nível de avaliação (instituição e curso) contribui com o outro e, embora haja independência entre eles, há também uma relação de interdependência e complementaridade entre esses componentes avaliativos. Pode-se dizer que nos ciclos avaliativos dos sistemas de avaliação dos dois países parte-se, no caso do Brasil, do Enade e, no caso de Portugal, da autoavaliação dos cursos para o componente mais abrangente que, em ambos os casos, é a avaliação institucional. As informações de cada componente inicial, no seu conjunto, alimentam a avaliação dos cursos que, por sua vez, no seu conjunto, alimentam a avaliação institucional, na qual vários elementos vão sendo, portanto, acrescentados.
- Os dois sistemas se desenvolveram em dois momentos essenciais que constituem duas modalidades de avaliação que guardam uma relação de independência entre si e que, ao mesmo tempo, são complementares: a avaliação interna ou autoavaliação, conduzida por comissões internas de avaliação, e a avaliação externa, conduzida por comissões externas. Em ambos os países os relatórios de autoavaliação constituam a base de todo o processo de avaliação interna e externa e existe grande preocupação com a formação e capacitação dos avaliadores para que essas etapas cumpram a sua função.

- A avaliação externa funciona como um processo de confirmação/certificação e exploração dos indicadores levantados pelos relatórios de autoavaliação. O processo de avaliação externa é composto por duas etapas: a visita de avaliadores à instituição e a elaboração de um relatório global final. Estas duas modalidades avaliativas têm o objetivo principal, nos dois países, de contribuir para a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos. Há uma articulação nos dois países entre o processo de avaliação que, na sua essência, tem um componente educativo muito forte, e a avaliação para fins de regulação, considerando que as informações advindas das etapas de avaliação podem ser usadas pelos órgãos de regulação dos dois países.
- Nos dois países há órgãos responsáveis pela coordenação do processo de avaliação e esse é também um ponto comum entre os dois sistemas nacionais. Em relação à avaliação no Brasil, a gestão do Sinaes é feita pelos seguintes atores: Conaes (Coordenação), Inep (execução), CTAA (acompanhamento) e CPA (gestão local). Em Portugal havia o Cnaves com o objetivo de coordenar e integrar o sistema de avaliação e, nesse sentido, exerceu um papel importante até 2007 quando foi substituído pela agência de acreditação A3ES com o apoio dos órgãos e Conselhos representativos dos vários subsistemas. São eles o CRUP, o CCISP e a APESP.<sup>5</sup> Esses órgãos continuam tendo um papel importante fazendo a interface com o novo órgão coordenador e integrador do sistema de avaliação em Portugal, a A3ES, junto com o Conselho Consultivo e a Direção Geral no Ensino Superior (DGES).

(5) Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas; Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e Associação Portuguesa do Ensino Superior Particular, respectivamente.

Tanto em Portugal como no Brasil há, portanto, similaridades em diversos aspectos da avaliação compreendida como sistema. São exemplos: a existência de um órgão coordenador assim como órgãos de execução e acompanhamento de todo processo de avaliação; a integração entre os diversos componentes da avaliação (avaliação das instituições e de cursos; avaliação interna e externa); a inclusão no sistema o ensino superior público e também privado; a forte relação dos resultados da avaliação com os processos de regulação.

Por outro lado, vale ressaltar que existem muitos pontos divergentes entre os sistemas dos dois países. Como já foi referido, a avaliação da Educação Superior no Brasil, como sistema, prevê a aplicação de três componentes: o Enade a partir das quais se realiza a Avaliação de Cursos que, por sua vez, no seu conjunto, alimenta

(5) O MEC pretende iniciar processos de acreditação no âmbito do ARCU-SUL no decorrer do ano de 2012, começando com as áreas de Arquitetura e Agronomia.

a Avaliação Institucional. Embora esta lógica também se aplique a Portugal, há uma diferença crucial em relação ao Brasil. Além da ênfase ser essencialmente nos cursos, iniciando por processos de autoavaliação, não há em Portugal nenhuma avaliação do desempenho dos estudantes, no contexto geral do Sistema Nacional de Avaliação. Há em Portugal um exame nacional para os estudantes no final do ensino secundário (o correspondente no Brasil ao ensino médio) que capacita o aluno a ingressar no Ensino Superior sem vestibular, mas mesmo assim, esse exame só avalia conteúdos e competências relacionadas às áreas de Português e Matemática.

Em relação à internacionalização da avaliação há também pontos diferentes nos dois países. Foi criada no âmbito do Mercosul uma associação de Ministros da Educação encarregada pela integração na área da Educação. Vários protocolos de reconhecimento de estudos foram assinados entre os países membros, mas ainda não há validação de tais estudos no Brasil, o que demonstra que o processo de internacionalização neste país ainda é muito incipiente, apesar de já haver iniciativas experimentais, a exemplo do Mecanismo Experimental de Avaliação (Mexa) e Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados partes do Mercosul e Estados Associados (ARCU-SUR), que se propõem a fazer a acreditação de cursos nessa região.<sup>6</sup>

Em Portugal, as prioridades da avaliação de Educação Superior estão voltadas para aspectos mais abrangentes ligados à cooperação entre os países membros. Apesar das críticas, o Processo de Bolonha é muito mais consistente do que o Mercosul, tendo como base um sistema europeu de créditos transferíveis, uma espécie de “moeda única” da Educação Superior, permitindo que os estudantes transitem por qualquer universidade europeia tendo aproveitamento integral dos estudos e tendo a empregabilidade como objetivo máximo. Além disso, pretende promover, por meio da educação, a identidade europeia, aumentando assim sua competitividade em relação a outros países fortes como, por exemplo, os Estados Unidos. O nível de trânsito profissional na Europa é uma realidade, assim como a mobilidade acadêmica entre docentes e discentes e isso precisa avançar também no âmbito do Mercosul. Neste contexto, torna-se relevante no Brasil desenvolver processos de acreditação que respondam à dimensão internacional e que possam garantir o estabelecimento de critérios mínimos de qualidade.

Este aspecto de internacionalização é um ponto em que os dois sistemas se diferenciam na medida em que, em Portugal, os objetivos do sistema estão relacionados não apenas aos interesses nacionais, mas também ao crescente desenvolvimento da rede europeia de ensino e investigação vinculada à UE e às diretrizes do Processo de Bolonha. No Brasil o sistema de avaliação está vinculado diretamente às políticas nacionais, apenas com alguma abrangência ao Mercosul, embora haja também influência de órgãos internacionais na formulação das políticas de avaliação no Brasil, a exemplo do Banco Mundial e Unesco. É importante enfatizar que os sistemas de avaliação em ambos os países não deixam de estar condicionados a uma dependência internacional apesar de não ser da mesma natureza e intensidade essa dependência, como foi referido.

Outro ponto bastante diferente nas duas realidades está relacionado ao tamanho do sistema. Apesar de haver similaridade na sua intenção de desenvolvimento de uma avaliação global e integrada, o Sinaes não conseguiu colocar em prática tudo daquilo previsto em lei. Sob o ponto de vista técnico e operacional pode-se afirmar, com base na pesquisa bibliográfica e nos resultados das entrevistas, que há uma diferença muito grande entre os dois países no que se refere ao cumprimento dos ciclos avaliativos previstos. Em Portugal, talvez pelo fato de o país ser pequeno ou de maior agilidade na operacionalização das políticas, houve mais facilidade de implementar todas as fases do processo de avaliação.

No Brasil, as dificuldades técnicas de operacionalizar o sistema de avaliação têm sido grandes, considerando o tamanho do país, os quantitativos de IES, a lentidão na operacionalização das políticas públicas e o fato de que o sistema brasileiro de avaliação é, na visão dos entrevistados, muito mais ambicioso que o português. Foi neste contexto que foi criado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) para os cursos de graduação na tentativa de se resolver o problema operacional de não ser possível cumprir, em um ciclo de apenas três anos, todas as visitas a todos os cursos vinculadas ao sistema, conforme foi previsto em lei (VERHINE, 2010).

Este aspecto não tem paralelo em Portugal já que o país é muito menor. No segundo ciclo houve condição de se realizar todas as visitas fazendo algumas correções em relação ao primeiro ciclo, como já foi referido.

(7) Em julho de 2012, existiam acordos entre o MEC (Sesu/Conaes) e apenas dois estados brasileiros: Bahia e Santa Catarina, contemplando, nos dois casos, uma participação parcial do Estado no Sinaes.

Ainda outro aspecto importante e também diferente nos dois países é que no Brasil há questionamentos sobre a globalidade do Sinaes, considerando que, a partir do novo ciclo, nem todos os cursos são visitados, conforme razões já explicitadas, além de que as universidades estaduais estão fora do sistema. Em Portugal, contrariamente, todas as instituições e todos os cursos são avaliados in loco. No Brasil, quando foi publicada a Lei nº 10861/04 que instituiu o Sinaes ficou claro que o Sinaes estava voltado para o sistema federal de ensino, que abrange instituições federais e privadas, mas não as estaduais. Por outro lado, a organização de um sistema nacional depende da adesão dos Estados, conforme decorre a Constituição Federal (artigo nº 211). Considerando que o Brasil adota um sistema federativo, a integração de cada um dos Estados ao Sinaes depende da vontade própria de cada um deles, pois suas políticas de regulação precisam apenas obedecer ao disposto em suas constituições e leis.<sup>7</sup> Por tudo isso, existe até o momento uma lacuna na compreensão do sistema nacional de avaliação brasileira numa perspectiva global e integrada.

Mais um ponto em que há diferenças entre os dois países, ainda no que se refere ao sistema de avaliação Brasil x Portugal, é a relação entre avaliação para fins educativos e para a regulação. Há mais clareza em Portugal em relação ao papel de cada uma dessas modalidades. O sistema é de avaliação e os resultados são referencial básico para a regulação, mas as duas guardam entre si uma relação de independência e, ao mesmo tempo, de complementaridade. No Brasil essa relação é bastante diferente pelo fato de o Sinaes ser um sistema misto e coexistirem essas duas dimensões no mesmo sistema. Não tem sido tarefa fácil no Brasil a compreensão dessas duas modalidades avaliativas, também porque nem sempre fica evidente as diferenças dos objetivos, meios e fins de cada uma delas. Nem mesmo no âmbito governamental tem havido clareza sobre as implicações dessas duas modalidades para instituições de educação superior.

A Portaria nº 40 de 12/12/2007 busca esclarecer melhor essas funções e fica mais claro, a partir desse aumento, que a avaliação é desenvolvida pelo Sinaes através do cumprimento de um ciclo de três anos envolvendo a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes.

A regulação é parte de um processo de controle e regulação do Estado estabelecendo regras para a autorização e reconhecimento

de cursos, além de credenciamento e recredenciamento das IES. Mas como o sistema é misto, essas duas modalidades de avaliação se confundem e tem havido mais dificuldade de separar as funções educativas e reguladoras da avaliação. A diferença entre os dois países prende-se, em grande parte, às características históricas dos modelos de controle e de supervisão adotados pelo Estado, desenvolvidos diferentemente entre os dois países.

Ocorreu em Portugal uma transformação das relações entre as IES e o Estado, que é descrita como a passagem do modelo de controle estatal para o de supervisão estatal. Neste processo se verificou que uma das exigências indispensáveis para o desenvolvimento de um modelo onde o controle é realizado centralmente pelo Estado é a necessidade de uma grande quantidade de mecanismos de regulação e uma fiscalização através de diversos controles e variadas legislações.<sup>8</sup>

Uma das características do modelo de controle estatal, considerando a literatura (POLIDORI, 2003), é a existência do Princípio da Homogeneidade Legal que determinava a uniformidade das formações ministradas pelas diversas universidades de um mesmo país, fixando centralmente os currículos de cada licenciatura. A passagem do modelo de controle estatal para o de supervisão estatal em Portugal foi resultado de um conjunto de pressões a que o primeiro modelo não conseguiu responder, entre as quais se podem destacar: o aparecimento do setor privado; a massificação do ensino; o aumento da velocidade de transformação do conhecimento; o papel excessivo do Estado como regulador principal do sistema.

Como consequência dessas pressões, houve diversas alterações no relacionamento entre o Estado e as IES. Segundo os entrevistados, tais alterações contemplavam a tendência para diminuir controles centralizados e excessivos da parte governamental, a atribuição às instituições de uma autonomia necessária para que estas possam desenvolver as suas funções, a mudança da regulação que seria feita com outros atores, substituindo-se os controles a priori por controles realizados a posteriori.

No Brasil é importante salientar que o sistema de regulação se identifica mais com o modelo de controle Estatal, embora também possua características do segundo modelo de supervisão estatal, ou seja, o país possui um sistema amplo de avaliação de Educação Superior que é uma característica de modelo de supervisão. No entanto, é interessante verificar que, apesar de o sistema de

(8) Para Neave e Van Vught (1994), o grau de autonomia desfrutado pelas instituições é inversamente proporcional ao volume de legislações nacionais, ou seja, quanto menor for a quantidade de leis, regulamentos, regimentos e demais formas de controle, maior será a autonomia de uma IES.

(9) O Decreto-Lei nº 271/89 de 19/08/1989 estabelece que o ensino superior particular e cooperativo se rege por legislação e estatuto próprios e deve haver respeito pelos critérios legais e pelo exercício da liberdade de ensino; princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa. Um ano depois, em 1990, uma lei específica (Lei nº 54/90 de 05/09/1990) concedeu autonomia aos politécnicos públicos, porém com uma menor abrangência que as universidades públicas (autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira – art. 2º nº 4).

avaliação ser uma das características do modelo de supervisão, ele foi instalado pelo Governo Central sem uma participação efetiva das instituições. Esta determinação de um sistema de avaliação por parte do Governo, sem participação das instituições, mostra que este não se enquadra integralmente num modelo de supervisão (POLIDORI, 2003). Ou seja, embora a existência de um sistema de avaliação seja uma característica do modelo de supervisão estatal, a forma da sua implementação segue os caminhos do modelo de controle estatal já que foi instalado a partir de uma ação política do Governo Federal.

O modelo de Estado de controle estatal adotado no Brasil sustenta-se nos valores da eficiência, produtividade e competitividade, embora também contenha aspectos e mecanismos de autoavaliação, concedendo algum grau de autonomia às IES (POLIDORI, 2003). Neste sentido, o Brasil se assemelha a alguns países, a exemplo do Canadá, que embora dê ênfase às medidas de insumos, por razões ligadas a pressões econômicas e expansão crescente e desordenada do sistema preponderantemente pela via privada, passou de um foco nos insumos para um foco nos resultados e monitoramento da prestação de contas do rendimento do sistema (BOCLIN, 2005).

A questão da autonomia das instituições de ensino superior representa outro processo que tem sido historicamente diferente nos dois países. Em Portugal, em 1988, aprovou-se a lei da autonomia das universidades (Lei nº 108/88 de 24/09/1988), a qual concedeu autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar às universidades públicas.<sup>9</sup> Esta lei permitiu maior poder de gestão institucional, possibilitou a realização de ações inovadoras e necessárias para o desenvolvimento do ensino superior e teve como pilar principal a responsabilidade primeira das próprias instituições pela qualidade da Educação Superior nesse país.

O processo de autonomia da Educação Superior em Portugal foi consolidado em 1994 quando a lei determinou que uma proposta de lei de avaliação fosse apresentada na Assembleia da República e, após ampla negociação, a lei foi aprovada por unanimidade, estabelecendo as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das IES universitárias e politécnicos públicos e não públicos. Esse processo de avaliação português tem como princípios básicos fundamentais: o caráter independente e imparcial da instituição avaliadora e com fidedignidade dos resultados; juízes de valor im-

parciais e independentes, face ao Estado e às instituições avaliadas; periodicidade regular e informação permanente, incentivando a implantação do processo de autoavaliação na instituição e a garantia da publicidade dos seus resultados (POLIDORI, 2003).

A lógica utilizada pelo Brasil é diferente de Portugal, pois o sistema de avaliação da educação superior, com a titularidade concentrada no Ministério da Educação e não nas instituições, é o mecanismo utilizado para alcançar uma maior autonomia nas universidades públicas do país, principalmente as universidades federais.

A realidade brasileira apresenta um forte sistema de regulação da educação superior por parte do governo, ao contrário de Portugal, e o alcance de uma maior autonomia para as IES no Brasil está fortemente vinculado à avaliação desse nível de ensino. Dessa forma a lógica é “avaliar para alcançar a autonomia”.

De qualquer forma é importante salientar que em ambos os países, mesmo que o grau de autonomia em Portugal seja maior, as IES têm autonomia relativa, pois o Estado continua desempenhando um papel que se caracteriza pela vontade de manter a sua capacidade de comandar o sistema de ensino superior de acordo com os “interesses superiores da nação.” No que se refere às instituições e à comunidade universitária, este interesse volta-se para a ideologia e para o pensamento de que o Estado não pode e não deve eximir-se da responsabilidade pelo funcionamento normal das instituições públicas e privadas do país.

## Considerações finais

Pelas análises comparativas realizadas ao longo desse trabalho, pode-se afirmar que o interesse mais recente pela avaliação do ensino superior nos dois países se deve a um crescente impacto e a uma relação direta com as exigências da regulação externa por parte dos Estados.

Dessa forma, pode-se afirmar que os principais resultados da pesquisa revelam que a avaliação padronizada e estandardizada é que foi sendo gradualmente apontada como um instrumento importante para a implementação da agenda educacional dos dois países, em detrimento da valorização das diferenciações institucionais. Apesar disso, tem sido concedida maior autonomia às Instituições de Ensino Superior portuguesas para desenvolverem

processos de avaliação interna. No Brasil, há fraca internacionalização da avaliação e ainda não há integração do sistema com os demais países do Mercosul. Em Portugal, a avaliação incide com maior intensidade sobre os cursos em geral, não havendo um mecanismo que faça uma análise estratégica de cada instituição como entidade organizacional.

Além disso, a avaliação nos dois países assume grande potencial de transformação e de melhorias no interior das instituições, fortalecendo suas missões e vocações próprias e contribuindo, dessa forma, para a qualidade do ensino e, num plano mais abrangente, para a qualidade da educação superior nos dois países. As etapas avaliativas que correspondem a um processo integral e dinâmico estão associadas à responsabilidade e compromisso social das instituições do ensino superior de cada país e com o reconhecimento da diversidade institucional de cada realidade. Nos dois países, os resultados finais desse processo avaliativo articulam-se com as políticas da regulação.

Para concluir, vale ressaltar que apesar das diversas semelhanças e diferenças destacadas, existe uma grande diferença entre o Brasil e Portugal que repercute diretamente na implementação dos dois sistemas de avaliação e explica as dificuldades de operacionalização de todas as etapas e componentes avaliativos, no caso do sistema brasileiro. O Brasil é oficialmente uma República Federativa, formada por Estados Federados e Municípios. Essas unidades federativas são entidades autônomas dotadas de governo e legislação próprias e isso tem dificultado o desenvolvimento do sistema de avaliação nacional. Apesar de o país se constituir em uma Federação e, em tese, os sistemas estaduais deveriam ter mais autonomia, é grande a centralização política existente. Essa centralização se manifesta na avaliação da Educação Superior e foi incentivada pela expansão rápida do setor privado que, como já foi referido, levantou dúvidas em relação à qualidade da oferta da Educação Superior.

Em Portugal esse processo é diferente. O sistema educativo superior é regulado pelo Estado. É um sistema centralizado e unitário sem haver os Governos de Estados como no Brasil. Ao mesmo tempo em que o Governo é unitário, é concedida maior autonomia às instituições de Ensino Superior, principalmente porque as universidades públicas e os institutos politécnicos públicos ainda têm maior participação na composição do sistema de Educação

Superior e são dotados de leis de autonomia próprias, consagradas na Lei nº 46/86. Os processos de autonomia no Brasil são ainda incipientes e as experiências de avaliação das instituições são muito frágeis, principalmente no que se refere à avaliação dos cursos, um componente que, em Portugal, tem especial destaque, se fundamentando na autoavaliação e se constituindo a base para a formulação de políticas de melhoria do sistema da Educação Superior naquele país.

### Evaluation of Higher Education: a comparative analysis of Brazil and Portugal

**Abstract:** This article aims to analyze and compare the higher education evaluation systems of higher education in Brazil and Portugal in the context of globalization and internationalization of Higher Education identifying common and different aspects, especially concerning the characteristics of universality and specificity in the evaluation practices. In order to perform this analysis, a bibliographic study was conducted and qualitative information was collected under a relatively open, flexible planning approach, by means of semi-structured interviews. Eighteen interviewees participated, nine from Brazil and nine from Portugal, constituting a representative sample of prominent experts dealing with the conception and implementation of the evaluation systems in both countries. A case study was carried out so patterns of similarities and differences could be identified, considering that categories of analysis selected. The main results indicate that standardized evaluation has become an important tool for the implementation of the educational agenda in both countries, to the detriment of appraisals of institutional differentiations. Nevertheless, the Portuguese higher education institutions have been granted more autonomy to develop their internal evaluation processes. In Brazil there is a low level of internationalization and still very little integration with the systems of other Mercosur countries. In Portugal, evaluation focuses primarily on courses of study, with no mechanism to undertake a strategic review of each institution as an organizational entity.

**Keywords:** Higher Education. Evaluation in Higher Education, Portuguese and Brazilian evaluation systems. Comparative study.

### Referências

- A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior. Normas para avaliação externa. Disponível em: < [www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/normas-para-avaliacao](http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/normas-para-avaliacao) >. Acesso em: 23 jul. 2010.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROTEIA, J. *Estudos em educação comparada: contributo para a elaboração de uma tipologia de sistemas educativos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993.

- BERNSTEIN, B. *Poder, educación y consciência: sociologia de la transmisión cultural*. Barcelona: El Rome, 1990.
- BOCLIN, R. *Avaliação institucional: quem acredita?* Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação da educação superior: diretrizes e instrumentos*. Brasília, 2006.
- BRENNAN, J.; SHAH, T. *Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries*. London: Centre for higher Education Reseach and Information, Open University, 2000. p. 331-349.
- CHAPARRO, F. O. Acreditação, reconhecimento de títulos e mobilidade como instrumentos de integração. *Boletim IESALC Informa de Ensino Superior*, n. 203, 2010. Disponível: <[http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1713:acreditacion-reconocimiento-de-titulos-y-movilidad-como-instrumentos-deintegracion&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=br](http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1713:acreditacion-reconocimiento-de-titulos-y-movilidad-como-instrumentos-deintegracion&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=br)> .
- COLLIER, D. The comparative method. In: FINIFTER, A. W. (Org.). *Political Science: The state of discipline II*. Washington: American Political Science ssoiation, 1993. p. 105-119.
- CONTERA, C. Modelos de avaliação da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). *Avaliação democrática*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004.
- DURHAM, E. R. Los studios comparativos de la educación superior – variaciones sobre um mesmo tema em América Latina. In: ROLLIN, K. (Comp.). *Los temas críticos de la educación superior em America Latina: estudios comparativos*. México: Fondo de Cultura Economica, 1996.
- ESTRELA, M. T.; SIMÃO, A. M. V. 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, v. 16, n. 1, 2003.
- FELIX, G. T. *Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal*. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MOLLIS, M.; MARGINSON, A. *The assessment of universities in Argentina and Austrália: between autonomy and heteronomy higher education*. 2002. p. 311-330. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)> .

NEAVE, G.; VAN VUGHT. F. Conclusion. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Chang*. London: Pergamon, 1994. p. 264-319.

NOVOA, A. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educação, 2000.

POLIDORI, M. M. O papel da universidade no contexto contemporâneo: os desafios da avaliação. *Educação Santa Maria*, v. 28, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/veice/2003/01/a2.htm>> .

ROQUE NETO, C. J. *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. 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.

UNESCO. *Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Tradução do Fórum da UNESCO, 2003 – Paris, por Carlos Tiinnermann e Marilena Chauí. Brasília: UNESCO, 2008.

VERHINE, R. E. *Novos rumos da avaliação educacional do ensino superior no Brasil: o ENADE e suas polêmicas*. Salvador: UFBA, 2009.

VERHINE, R. E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 632-650.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. Do provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

---

Recebido: 01/04/2013 | Aprovado: 13/07/2013

