

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O EXAME NACIONAL DE CURSOS (PROVÃO) E OS RANKINGS ACADÊMICOS E ÍNDICES NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO PARA A REGULAÇÃO¹

HIGHER EDUCATION ASSESSMENT: THE NATIONAL EXAM OF COURSES (PROVÃO) AND THE ACADEMIC RANKINGS AND INDEXES IN THE CONTEXT OF THE ASSESSMENT FOR THE REGULATION

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL EXAMEN NACIONAL DE CURSOS (PROVÃO) Y LOS RÁNQUINES ACADÉMICOS E ÍNDICES EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN PARA LA REGULACIÓN

Tania-Aparecida Ferreira²
taniaredatora@gmail.com

Adolfo-Ignacio Calderón³
professoradolfoalderon@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, de cunho teórico, fundamentado em uma criteriosa revisão da literatura, se insere nos estudos sobre os *rankings* acadêmicos e as tabelas classificatórias como instrumentos de avaliação externa. Objetiva estudar as tendências das políticas de educação superior no Brasil, tomando como referência o pioneirismo do Exame Nacional de Cursos (1996-2002), no âmbito das políticas de avaliação em larga escala, cujos princípios estruturantes ainda ganham centralidade, vinte e cinco anos após sua criação, no processo de avaliação das Instituições de Educação Superior. Defende-se a hipótese de que, apesar das tentativas de neutralização dos *rankings* como indutores de qualidade, a partir dos defensores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o tempo demonstrou a prevalência dos princípios da Administração Pública Gerencial, bem como a força do ranqueamento na educação superior, no contexto da avaliação para a regulação, como instrumento de transparência de informações, prestação de contas e controle social, em cenários de mercado ou quase-mercado educacional.

1 Este artigo apresenta parte dos resultados da dissertação de Mestrado em Educação defendida pela primeira autora na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (FERREIRA, 2013), sob orientação do segundo autor. A atualização das reflexões engloba-se no projeto "Governança universitária em tempos de RANKINTACs (rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras" (Processo nº 311333/2017-6), coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón, Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas

3 Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PALAVRAS-CHAVE: EXAME NACIONAL DE CURSOS; PROVÃO; RANKINGS ACADÊMICOS; SINAES

ABSTRACT

This theoretical article, based on a careful review of the literature, is included in the studies on academic rankings, indexes and classification tables as instruments of external evaluation. It aims to study the trends of higher education policies in Brazil, taking as reference the pioneering National Exam of Courses (1996-2002), within the framework of large-scale assessment policies, whose structuring principles still gain centrality, twenty-five years after its creation, in the process of evaluation of Higher Education Institutions. It is defended the hypothesis that, in spite of attempts to neutralize the rankings as inducers of quality, from the defenders of the National Higher Education Assessment System, time has demonstrated the prevalence of the principles of the Public Administration, as well as the strength of ranking in the context of evaluation for regulation, as an instrument of transparency of information, accountability and social control, in market or quasi-educational market scenarios.

KEY WORDS: NATIONAL EXAMINATION OF COURSES; PROVÃO; ACADEMIC RANKINGS; SINAES

RESUMEN

El presente artículo, de cuño teórico, fundamentado en una criteriosa revisión de la literatura, se inserta en los estudios sobre los ránquines académicos y las tablas clasificatorias como instrumentos de evaluación externa. Tiene como objetivo estudiar las tendencias de las políticas de educación superior en el Brasil, tomando como referencia el pionerismo del Examen Nacional de Cursos (1996-2002), en el ámbito de las políticas de evaluación a gran escala, cuyos principios estructurantes todavía tienen centralidad, veinticinco años después de su creación, en el proceso de evaluación de las Instituciones de Educación Superior. Se defiende la hipótesis de que, a pesar de las tentativas de neutralización de los rankings como inductores de calidad, a partir de los defensores del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el tiempo demostró la prevalencia de los principios de la Administración Pública Gerencial, bien como la fuerza del ranqueo en la educación superior, en el contexto de la evaluación para la regulación, como instrumento de transparencia de informaciones, prestación de cuentas y control social, en escenarios de mercado o casi-mercado educacional.

PALABRAS CLAVES: EXAMEN NACIONAL DE CURSOS; PROVÃO; RANKINGS ACADÊMICOS; SINAES.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, periódicos como *Avaliação* (v. 13, n. 3, nov. 2008; v. 14, n. 2, jul. 2009; v. 15, n. 1, mar. 2010), *Educação & Realidade* (v. 36, n.1, jan./abr., 2011) e *Educação & Sociedade* (v. 32, n. 114, jan./ mar. 2011) têm publicado uma literatura bastante específica, uníssona e bem articulada, produzida em termos analíticos para compreender as tendências da avaliação da educação superior no Brasil originadas, principalmente, com as mudanças operacionalizadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, doravante Lula, que compreendeu o período de 2007 a 2011.

Trata-se de uma literatura ancorada no chamado paradigma do conflito, pautada por uma crítica ferrenha às políticas rotuladas como neoliberais, condenando, por exemplo, o que denominam como mercantilização e privatização da educação superior, a incorporação de instrumentos de gestão do mercado na administração pública e, especificamente, nas políticas educacionais, além da terceirização de bens e serviços públicos.

Como cerne, em termos discursivos, essa literatura trata, principalmente, do virtuosismo da proposta original e da criação do SINAES, ainda segundo Polidori (2009, p. 445): “reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das Instituições de Educação Superior (IES), entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo”.

Seguindo por essa trilha, a autora defende o conceito de evolução, destacando uma dinâmica que se inicia em 1986, com o GERES e o PARU, e vai até 2003, com a implantação do SINAES (POLIDORI, 2009, p.444). Numa divisão cronológica, Polidori batiza os quatro ciclos como: 1) Primeiro Ciclo, entre 1986 e 1992, com o PARU e o GERES inspirando iniciativas institucionais em torno do processo avaliativo; 2) de 1993 a 1995, temos o Segundo Ciclo, bastante confortável para as IES aderentes ao PAIUB, desfrutando de autonomia para avaliar e corrigir seus processos, cabendo ao Estado apenas as custas; 3) com a reforma do Estado no governo FHC, o Terceiro Ciclo, entre 1996 e 2003, impacta as políticas públicas em educação, por meio da avaliação em larga escala, representada pelo Provão; 4) e, finalmente, o Quarto Ciclo, iniciado em 2003 e laureado como a Construção da Avaliação Emancipatória encarnada pelo SINAES e sua proposta de avaliação formativa.

Atrelada à defesa das potencialidades do SINAES, dentro de uma relação dicotômica e maniqueísta entre o virtuosismo da proposta original desse sistema de avaliação e a retomada de ranqueamento como instrumento na avaliação das IES,

a literatura em questão defende a erradicação da prática de se utilizar os resultados obtidos, na avaliação em larga escala, para se classificarem as IES (BARREYRO; ROTHEN, 2008; POLIDORI, 2009; LIMANA, 2008; LEITE, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008).

Barreyro e Rothen (2008) questionaram os rumos do SINAES, após a criação de dois índices para a avaliação de cursos – o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e Índice Geral de Curso (IGC), aliado a um exame universal, não mais dinâmico e formativo, mas estático e somativo, cujos resultados consideraram apenas o desempenho dos concluintes e ainda propiciaram o ranqueamento pelo próprio governo. Para eles, o papel do Estado tornou-se o de induzir e garantir a concorrência entre as instituições, como uma herança regulatória de FHC, num cenário em que a autoavaliação perdeu o peso.

No artigo já mencionado, Polidori (2009, p. 449) se pergunta como é possível conduzir a avaliação institucional, “desconsiderando o SINAES, sistema de avaliação da educação superior em vigor no país e estabelecido por lei”?

Na mesma linha e denunciando a descontinuidade das políticas públicas, inclusive sem mudança de governo, mas dentro de seus próprios escalões, Limana (2008, p. 872) ataca a criação dos índices, que apagaram o brilho de “uma das mais exitosas políticas de educação no governo Lula, [...] SINAES [...] que se consolidou como alternativa ao tão criticado Provão”. Para ele, os novos índices criados em 2008 tiveram o efeito de “confundir a sociedade brasileira com falsos *rankings* de excelência de instituições de ensino superior e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que aos poucos ia sendo formada” (IDEM, p. 872).

Leite (2008) cita os rankings como uma ameaça às propostas de autoavaliação institucional e às comissões próprias de avaliação (CPAs), também referenciadas por Dias Sobrinho (2008). A esse respeito, destaca-se estudo de Silva e Gomes (2011) ao apontar que, se por um lado, com a “mudança de rota e prioridade na política de avaliação” o INEP “não tem estimulado no nível desejado o trabalho das CPA”, por outro, a CPA e o SINAES “não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma subjetivista e emancipatório, além de crescentemente distanciar-se de seus princípios e proposições” (SILVA; GOMES, 2011, p. 595).

Giolo (2008, p. 855) também fala em retrocesso, lamentando a constituição dos índices derivados do ENADE, como “atalhos destinados a suavizar os compromissos do órgão avaliador”. Ao ouvir seus elogios às visitas das comissões, lembremos que estas tiveram início ainda com o Provão, na Avaliação das Condições de Oferta (ACO). O autor cogita sobre o Brasil estar “abrindo mão da oportunidade de consolidar um amplo e completo sistema de avaliação da educação superior” (IDEM, 856).

Referindo-se a aspectos como a “emergência e o desenvolvimento das estratégias neoliberais das concepções de mercado, de massificação, diversificação, privatização e transnacionalização nos sistemas de educação superior”, Dias Sobrinho (2008, p. 817) critica a avaliação externa por limitar-se a “controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica” (IDEM, p. 819). Lamenta a criação dos índices, já que “o SINAES estava consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings*” (IDEM, p. 820) e arremata, afirmando que

aos Estados cabe a irrecusável responsabilidade de assegurar que um bem público tenha qualidade para todos. [...] Porém, quando exageradamente controladoras e tecnicistas, como é a moda atual e quando rompem a comunicação com a comunidade educativa, muito raramente atingem o conceito de pertinência e relevância social, isto é, a qualidade social (IDEM, pp. 822-823).

Em artigo com o título O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação, Brito (2008, p. 842) fez uma distinção entre o ENADE e o ENC, afirmando que o segundo não substituíra o primeiro: “nem mesmo [...] confunde-se com o ENC [...], permite analisar o progresso dos estudantes [...]. Trata-se de outro paradigma”. Discutido desde o início com a academia, como componente de um sistema mais amplo, para Brito, o ENADE vinha sendo lapidado, porém seus resultados foram tratados de forma equivocada pela imprensa: “comparações e rankings são de grande gosto popular e propagandístico [...] embora nada contribuam para que as IES melhorem” (IDEM, p. 848). A autora conclui, questionando e respondendo a si mesma: “O ENADE evoluiu ou regrediu? Do meu ponto de vista, regrediu. [...] transformações foram impostas na análise do exame” (IDEM, p. 850).

Diante desse arcabouço analítico interpretativo, erigido em torno das mudanças ocorridas no cenário da educação superior brasileira a partir da criação dos índices e rankings no segundo mandato do governo Lula, o presente artigo de cunho teórico, fundamentado em revisão de literatura específica da área, da mesma forma que a literatura supramencionada, tem como objetivo estudar as tendências das políticas de educação superior no Brasil, tomando como referência o pioneirismo do ENC, no âmbito das políticas de avaliação em larga escala, cujos princípios estruturantes ainda ganham centralidade, vinte e cinco anos após sua criação, no processo de avaliação das IES.

Defende-se a hipótese de que, apesar das tentativas de neutralizar os *rankings* acadêmicos como indutores de qualidade, por meio da implantação inicial da proposta original do SINAES, impregnada pela prevalência da chamada avaliação emancipatória, as orientações da administração pública gerencial, a avaliação de resultados e

as ações de *accountability*, com o passar dos governos, acabaram prevalecendo, potencializando-se dessa forma políticas governamentais de ranqueamento na educação superior. Tais políticas se consolidam como instrumentos de transparência de informações, prestação de contas, controle social e avaliação para a regulação dentro de um cenário de educação superior marcado por complexos mercados e quase mercados universitários – nos primeiros interagem predominantemente IES privadas, com ou sem fins lucrativos, já nos segundos concorrem instituições financiadas pelo estado em busca de capital simbólico para a ampliação da captação de recursos estatais.

A PREVALÊNCIA DOS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o lançamento de sua política voltada à reforma do Estado, modificaram-se as relações do governo com o ensino superior. Seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, determina um novo ritmo na marcha da avaliação, por intermédio de três dispositivos, descritos por Bertolin (2004): o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional de Centros Universitários, avaliando os cursos de graduação, com vistas a fazer valer o papel regulatório do governo.

A despeito das visões e paixões, tanto dos docentes quanto dos gestores, que pudessem influenciar os rumos das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino universitário, o Exame Nacional de Cursos consagrou-se como a primeira política de avaliação do ensino superior aplicada de forma universal e obrigatória, inclusive para o estudante, considerando sua prerrogativa condicionante da liberação do diploma.

Dessa forma, a avaliação assume seu lugar na administração pública, visando à melhoria da qualidade dos serviços, a partir de informações sobre a satisfação das necessidades dos usuários. Esse controle social beneficia a prática da *accountability*, a qual pode ser traduzida, neste caso, como obrigação de prestar contas e assumir responsabilidades perante os cidadãos. Isto significa que as universidades devem estar aptas a cumprir junto à sociedade o papel que se propõem, desdobrado, entre outras funções, na produção de conhecimento e formação profissional, sendo, nesse aspecto, pública e legitimamente avaliadas.

A redefinição do papel do Estado trouxe à administração pública práticas de descentralização e lógicas de quase-mercado, assim como também implicou na retração de direitos sociais e no crescimento de processos comparados de avaliação em larga escala, visando atender a demandas por maior transparência na gestão, adotando, para

tal, a prática da *accountability*, no que diz respeito às instituições públicas estatais e também às organizações do terceiro setor.

Nessa acepção, Afonso (2000) descreve o modelo de *accountability*, abarcando os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Entre seus objetivos, figuram os de subsidiar a tomada de decisão relativa à alocação de recursos orçamentários, promover a melhoria da gestão, aperfeiçoar a qualidade dos serviços públicos visando à satisfação dos usuários, proporcionar o acompanhamento de ações descentralizadas e conferir transparência ao governo, além de contribuir para a aprendizagem na administração pública. Para Ceneviva (2007), a avaliação de políticas públicas consiste na atribuição de valor não somente às políticas em si, mas também às suas consequências.

Justamente no terreno das políticas públicas em educação, entre o final da ditadura militar e a consolidação democrática, o Brasil viu-se pronto para deixar de ser o “país do futuro” e agir em prol da juventude de forma mais imediata. Com as atenções voltadas à universalização do acesso à educação básica e, na sequência, ao aumento de anos de permanência na escola, gerou-se um imenso contingente de aspirantes aos cursos de graduação.

Medidas contidas na Constituição Federal de 1988, conforme Durham (2010), atingiram centralmente o sistema educacional, com ênfase para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, abrindo espaço à diversificação de cursos, além de introduzir avaliações regulares em todos os níveis de ensino, inclusive vinculadas ao credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos superiores.

Foi exatamente no intuito de atender a essa última exigência legal que se criou, em novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos, rotulado como Provão. Um instrumento de avaliação que se sustentava, conforme Meneghel *et. al.* (2006), em uma abordagem mais quantitativa, dirigida a mensurar desempenhos e resultados, criando uma hierarquia de excelência e voltada ao funcionamento institucional, chamada concepção classificatória ou regulatória, distante de uma alternativa mais qualitativa, disposta a compreender os processos acadêmicos, suas fragilidades e fortalezas, denominada concepção formativa ou emancipatória.

Consonante ao exposto, o ENC nasce ancorado como mecanismo essencialmente regulador, dentro de uma perspectiva classificatória, condensando princípios tecnicistas no campo da avaliação da educação superior e funcional à nova dinâmica do Estado, em curso naquele momento.

O EXAME NACIONAL DE CURSOS EM FOCO

O primeiro respaldo legal do Provão foi a Lei no. 9.131, publicada em 24 de novembro de 1995, que determinou a avaliação sistemática das IES e seus cursos, assim como a examinação dos alunos egressos. Conforme Gomes (2003), a “missão de colocar o Provão na rua” coube à presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Maria Helena Guimarães de Castro, que descreve o período como “a batalha do Provão”. Para tanto, foram empregados, de acordo com Maia Filho (1998, p. 78), “procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” e um exame de caráter nacional a ser aplicado anualmente a todos os concluintes desses cursos, como integrante do processo avaliativo.

A citação de Mancebo (2001) expressa bem a posição adotada pela academia em relação à nova política:

Entre a avaliação que se proponha à análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização, realizada, a princípio, por todos os membros envolvidos; à avaliação que emana de alguma instância governamental burocrática, e que a partir desse nível gerencial se aplica a amplas parcelas da população compulsoriamente, colocam-se distâncias intransponíveis. (MANCEBO, 2001, p. 20)

No ano seguinte, 1996, a Nova LDB condiciona o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições a um processo regular de avaliação. Nas palavras de Caiden e Caiden (2001, p. 80), “a medição de desempenho, o monitoramento e a avaliação não foram apenas ornamentais nem tiveram uma significação incidental nas reformas. Foram (ou deveriam ter sido) as alavancas essenciais da mudança”.

A avaliação institucional, então sob a responsabilidade do INEP, passava a cobrir o tripé ensino-extensão-pesquisa, não só a partir do desempenho dos estudantes no Provão, na forma do exame, mas também dos relatórios elaborados por comissões de especialistas acerca das condições de ensino, envolvendo questões relativas ao currículo, à qualificação docente, às instalações físicas e bibliotecas, por exemplo. E o mais relevante, conforme afirma Verhine *et. al.* (2006): o ENC caracterizou-se como avaliação do tipo *high stake*, oficializada pelo Decreto nº. 3.860/01, na medida em que pretendia orientar o credenciamento institucional e o reconhecimento e renovação dos cursos, embora, no entanto, somente em casos extremos ao longo da vigência do instrumento se tenham ocorrências de instituições que vieram a perder seu credenciamento. O ENC enquadrou-se como estratégia de avaliação *high stake*, por sua condição de obrigatoriedade para a liberação do diploma do aluno e por suas implicações no reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições.

Convém enfatizar, no entanto, que o ENC não tinha a pretensão de subsidiar, por si só, as decisões acerca das políticas públicas voltadas às IES, de acordo com Maia Filho *et. al.* (1998), pois que seria complementado com a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional, fornecendo um panorama das condições de formação dos estudantes, além de um rol de outros procedimentos, desenhados por comissões de especialistas formados nas lidas da Secretaria da Educação Superior (SESu).

Citando Vianna (2003), o Provão foi incorporado pela sociedade como fator de decisão na escolha de cursos e instituições, apoiado pela publicação dos *rankings*. Já a partir dos resultados do primeiro ENC, divulgados em abril de 1997, foi possível observar uma grande movimentação nas IES em busca de melhorias nas condições de ensino. Movimentação expressada, por exemplo, segundo Maia Filho *et. al.* (1998), na preocupação em qualificar o corpo docente e em equipar adequadamente laboratórios e bibliotecas. E tem sido essa, de acordo com Vianna (2003), a essência da avaliação em larga escala no Brasil, procurando estabelecer a eficiência dos sistemas, mais especificamente, o êxito da ação docente.

O fato concreto, conforme Maia Filho *et. al.* (1998), é uma evolução positiva da qualidade do ensino superior, comprovada após a inserção do ENC: 1) as IES, em geral, tiveram um desempenho superior em relação aos anos anteriores⁴, 2) aumentou a preocupação das IES com a qualificação dos professores, 3) pressionadas pelos alunos e pela sociedade, as IES estão se mobilizando para melhorar as condições de oferta dos cursos, 4) queda do boicote e provas em branco, 5) visibilidade às IES mais bem conceituadas, 6) empenho na colaboração dos coordenadores de cursos com a organização do ENC. São efeitos positivos palpáveis, segundo os autores, em termos de elevação da qualidade do ensino superior, especialmente nas IES privadas, reforçados – ou impulsionados – pela repercussão dos resultados na mídia.

Entretanto, essa leitura, talvez triunfalista do ENC, é profundamente questionada por teóricos que poderiam ser enquadrados dentro do chamado paradigma do conflito (SANDER, 1984), que põem em discussão o fato de ser o exame um instrumento meramente regulador, classificatório e que gera concorrência entre as instituições, incorporando princípios e valores do mercado à avaliação da educação, dentro de uma ofensiva comandada por agências multilaterais, como o Banco Mundial (POLIDORI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2005; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; JOÃO DOS REIS SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999; BARREYRO E ROTHEN, 2008; 2012; FREITAS, 2007).

A despeito da intensa oposição de diferentes fileiras da academia, o governo insistiu na ampla divulgação dos resultados do Provão, indo além da publicação no

4 Desempenho superior em relação ao registrado em 1998, conforme Maia Filho *et. al.* (1998).

site do MEC e chegando à imprensa, com *rankings* elaborados e publicados em destaque nas páginas de jornais de grande circulação e apresentados em tabelas de fácil entendimento ao cidadão-consumidor. Para Durham (2012), a firmeza dessa postura contribuiu muito para tornar a questão da qualidade do ensino superior um objeto de discussão pública. Além disso, o Provão permitiu e orientou uma avaliação *in loco* e mais aprofundada das instituições com os piores resultados, exigindo reformas internas no sentido de melhorar a formação oferecida.

Pesquisa realizada por Ferreira (2013), com base na produção científica em torno do ENC, demonstra que essa política deu ensejo a uma série de impactos positivos, com efeitos rápidos e práticos, em se tratando dos prazos geralmente envolvidos na implantação de políticas públicas, adequando-se à realidade do mercado educacional.

Os impactos sobre as IES, levantados pela análise de 14 teses e dissertações produzidas entre 1999 e 2010, foram elencados em seis eixos temáticos intitulados: Impactos institucionais, Impactos nos cursos, Impactos na gestão, Impactos na configuração regional do ensino superior, Impactos acerca da avaliação institucional no ensino superior e Impactos no sistema do ensino superior. Os relatos demonstraram que, apesar das críticas da academia e da adoção, por algumas IES, de práticas pouco ortodoxas, como o ‘aluguel’ de titulação de professores e de acervos de bibliotecas para receber as comissões externas de avaliação, os principais impactos do ENC frutificaram diretamente na forma de estratégias positivas em torno da organização didático-pedagógica, estrutura física, produção científica, corpo docente, corpo discente, gestão acadêmica e relações com o mercado consumidor.

Entretanto, ainda que se nomeiem os anos 1990 como a década da avaliação, conforme Ferreira (2013, p. 849), “a academia não se encontrava devidamente preparada para ver-se, ela própria, auscultada, colocada sob as lentes das comissões do MEC, enfim, radiografada, e vendo o raio-x de suas estruturas à luz dos números, projetados em conceitos” e evidenciando a comparação entre instituições.

Isso posto, com a assunção de Lula ao poder, uma de suas promessas de campanha a ser cumprida o mais breve possível seria a neutralização do processo avaliativo implantado e firmemente mantido ao longo dos dois mandatos do governo FHC. Articulado ideais emancipatórios a premências regulatórias, foi pensado o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA) (BRASIL, 2007), visando examinar os processos educativos das diferentes áreas do conhecimento, sendo dirigido a alunos dos segundos e dos últimos anos das instituições. A essa medida, seria associada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que ficaria responsável por acompanhar, concomitantemente, a avaliação institucional (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p. 176).

Essa proposta focada na autoavaliação, no entanto, cruzou com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), o qual incorporava a avaliação de quatro itens: o ensino, a aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade social (BRASIL, 2003), além de encorajar o MEC e o INEP como responsáveis pela avaliação da educação superior, como um último ato do ministro da Educação Cristovam Buarque (2003-2004), antes de ser substituído por Tarso Genro (2004-2005). E com a reforma ministerial, evidentemente, novas investidas se deram na definição de diretrizes para as políticas educacionais.

Assim, após idas e vindas, O Sinaes foi criado em 14 de abril de 2004, no segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, por meio da Lei 10.861, gestado com a promessa de uma abordagem sistêmica, ou seja, com foco no desempenho do aluno, mas abrangendo também a instituição, pautando-se na análise de suas várias dimensões, como estrutura, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais. Para atender a essa dupla tarefa, segundo Rothen e Barreyro (2012), cria-se a CONAES, determinada a promover a conciliação entre a avaliação emancipatória e a regulação pelo poder público, em três vertentes: a) autorização de funcionamento dos cursos e credenciamento das instituições; b) avaliação das IES partindo da autoavaliação; e c) aplicação dos efeitos regulatórios (BRASIL, 2004).

Na prática, para Verhine *et. al.* (2006), os efeitos ratificaram a ideia de que cabe ao governo a supervisão e a regulação da educação superior, considerando o uso dos resultados para o credenciamento e o recredenciamento de cursos. Composto por diferentes procedimentos que convergiam para um instrumento de política educacional voltado à qualidade, participação e ética, o Sinaes se apresentava comprometido com a transparência e fundamentado na legislação, integrando as avaliações interna, externa, de discentes e de cursos.

A proposta do Sinaes mostrou-se modificadora quanto à política até então definida para o setor, trazendo como princípio a face formativa da avaliação, cuja lógica defendida vai além do controle e verificação.

Criado em 2004, o Sinaes se baseava em três instrumentos: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e, sobretudo, na aplicação do Exame Nacional do Desempenho do Aluno (ENADE), prontamente associado, pela imprensa e pela opinião pública, ao Provão.

Em sua trajetória, diferenciando-se do ENC, o Enade caracterizou-se pela valorização da dimensão processual e emancipatória – pelo menos em termos teórico-documentais –, de 2003 até 2006, trabalhando com amostragem e submetendo à avaliação alunos ingressantes e alunos concluintes, a fim de medir o valor agregado da aprendizagem.

Contudo, o modelo de avaliação que transcendeu os dois mandatos de Fernando Henrique, tendo na sua centralidade o ENC, não se esgotara. Pelo contrário: já se encontrava consolidado, em que pesem as críticas ao Provão e o discurso hegemônico sobre o uso da avaliação enquanto dispositivo de controle social. Após a última aplicação do Provão em 2003, no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sua institucionalização se via de forma tão concisa junto à opinião pública, que a imprensa continuou estabelecendo um vínculo entre ele e o Enade, como “se fossem instrumentos semelhantes, mas com nomes diferentes”, conforme Calderón e Fiamini (2012, p. 100).

No segundo mandato de Lula (2007-2010), por meio da Portaria Normativa 40, foi lançado o CPC, que viria compor com a nota do exame, IGC, municiando o Enade como elemento principal da avaliação de cursos (ROTHEN; BARREYRO, 2012). Essa adequação permitiu que os resultados passassem a determinar instituições passíveis de terem seus cursos supervisionados, especificamente aquelas que obtivessem no exame conceito abaixo de três. Entre essas mudanças de rumo destaca-se a adoção de medidas como o cancelamento da avaliação dos ingressantes e, sobretudo, a retomada dos *rankings* com ampla veiculação na imprensa, fatos que muito se assemelham ao que ocorreu no período de vigência do extinto ENC.

A trajetória do Sinaes, no entanto, revela uma ampla gama de cores, em camadas projetadas para ofuscar o sucesso do ENC. Esse foi o prisma destacado por Pimenta (2013), em sua dissertação de mestrado, ao constatar a existência de nada menos que 19 instrumentos no auge da burocratização do Sinaes, em 2011. Na tentativa de avaliar a diversidade, respeitando a identidade e heterogeneidade de IES e cursos, o SINAES **acabou burocratizando** o próprio sistema, chegando a dispor, em 2011, de 19 instrumentos diferentes, capazes de permitir a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Foi o que levou o MEC, em 2013, a propor a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), quando o órgão se viu responsável pela regulação e supervisão de 2.667 instituições e 40.748 cursos de graduação, demandando cerca de 7.000 avaliações por ano (BRASIL, 2012). Numa projeção de dados sobre a capacidade operacional da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação (SERES), à época, registravam-se 28.551 processos em tramitação, que, analisados por um corpo de 48 técnicos, demandariam 6, 2 anos para serem concluídos.

Traçando um paralelo entre os dois instrumentos de avaliação, pode-se afirmar que aquilo que começou em 1996, isto é, a classificação de IES e cursos, com o Exame Nacional de Cursos, firmando-se em seu potencial estratégico para o diagnóstico de pontos de melhoria e levando a uma competição entre as IES (DURHAM, 2003),

com vistas à qualidade final junto ao usuário, foi truncado em 2004 com o Sinaes e sua política anti-*ranking*, porém, foi retomado em 2007, quando se criou o CPC, que, associado à nota do Enade, passou a determinar o IGC, possibilitando a utilização de ranqueamento como instrumentos de avaliação para a regulação da educação superior.

Diante da retomada desses instrumentos, Calderón, Poltronieri e Borges (2011) citam Barreyro e Rothen (2008) para questionar: “seria para o governo Lula um constrangimento assumir que o antigo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, estava certo em defender o Provão/Enade como ‘o instrumento por excelência para a regulação da Educação Superior?’” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 822).

Com a sobreposição do pragmatismo da avaliação para a regulação, por meio do CPC e do IGC, retomam-se discussões que haviam sido neutralizadas com o Sinaes. Pois se havia, no plano de governo que levou Lula à Presidência da República, o compromisso de eliminar os “resquícios neoliberais”, o que se viu em seu segundo mandato (2007-2010) foi o aprimoramento das características da administração pública gerencial, conforme consta do texto do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública, criado em 2005: “O Modelo de Excelência em Gestão Pública tem como base os princípios constitucionais da Administração Pública e como pilares os fundamentos da excelência gerencial contemporânea”. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009).

Por trás da descaracterização do ENADE e da adoção de princípios norteadores do extinto ENC, constata-se a manutenção da administração por resultados e a retomada dos princípios da administração pública gerencial, por parte do governo federal, fato que fica evidente na Carta de Brasília, produzida durante o Fórum da GesPública, promovido em 2009 pelo ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), documento no qual consta: “que é fundamental orientar a atuação do Estado para resultados e com foco no cidadão”. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009).

Nesse sentido, tanto o ENC quanto os índices derivados do ENADE (IGC e CPC) acabam incorporando em sua dinâmica elementos da administração pública gerencial, na medida em que empregam o ranqueamento como:

- a) Instrumento de regulação com foco nos resultados (avaliação por resultados), tornando objeto de intervenção estatal as IES que obtêm baixo desempenho;
- b) Elemento indutor de qualidade, a partir das pressões que podem surgir pela abordagem da mídia e pelas escolhas feitas pelos cidadãos-consumidores, formadores de opinião e o próprio mercado;

c) Instrumento para dinamizar e fortalecer o mercado educacional, no qual prima a concorrência entre instituições, pela captação de alunos e recursos, a partir de dados objetivos sobre a qualidade das IES;

d) Ferramenta da transparência de informações, que permite ao cidadão-consumidor fazer suas escolhas a partir de dados de desempenho concretos, fomentando-se, dessa forma, tanto a cultura de uma cidadania consciente, quanto do consumo consciente, no âmbito educacional, atuando como deflagrador de pressões para a melhoria da qualidade.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, pode-se afirmar que os *rankings* do governo brasileiro se instauraram e se mantêm sustentados dentro de um cenário marcado pela ideia de mercado ou quase mercado educacional. Neste, os prestadores de serviço concorrem pelas escolhas dos cidadãos, valorizados por um hibridismo entre a lógica do cidadão e a do consumidor. Cidadão, na medida em que acessa serviços públicos que, dentro da nova dinâmica do Estado e sua capacidade de investimento, deixaram o rol das atividades exclusivas do poder público, para serem prestados por outros agentes regulados, mediante contratos por resultados. Consumidor, num contexto em que a exigência e a transparência recaem sobre os prestadores, sejam eles estatais ou privados que interagem no mercado educacional, uma vez que os usuários, numa crescente cultura da responsabilização, têm acesso a informações sobre a qualidade dos serviços, ainda que providos pelo Estado. Um mercado, segundo o Banco Mundial (1997), pautado por regras (regulação), pressão competitiva (concorrência) e parceria com a comunidade (publicização).

Referindo-se aos quatro ciclos⁵ mencionados por Polidori (2009), no início deste artigo, pode-se afirmar que, com a retomada das políticas de ranqueamento, inaugurou-se o quinto ciclo, conforme Molck (2013):

Propõe-se assim, o começo de um novo ciclo, o Quinto Ciclo, começando em 2007, denominado de Avaliação para a Regulação. Sua característica implica na mudança do arcabouço legal, e de diretrizes para a gestão pública, avaliação por resultados, supervisão e articulação do sistema nacional de educação, desenvolvendo políticas para fortalecer a capacidade gerencial do governo, objetivando sua funcionalidade às políticas de regulação do sistema. (MOLCK, 2013, p. 143)

Mirando o controle da qualidade na educação pública, assim como a regulação da expansão no setor privado, a coordenação, orientação e elaboração de políticas e

⁵ Primeiro ciclo (1986 a 1992): PARU, GERES; Segundo ciclo (1993 a 1995): PAIUB, Terceiro ciclo (1996 a 2003): ENC, ACO, ACE; Quarto ciclo (2003 a 2007): SINAES.

diretrizes para a gestão pública apontaram para uma maior regulação, supervisão e articulação do sistema nacional de educação. O ENADE, vitaminado pelo CPC e IGP, acabou evoluindo e converteu-se em alternativa radical ao ENC, passando a ser um instrumento de regulação estatal e referencial no mercado educacional, inaugurando o Quinto Ciclo (MOLCK, 2013), a partir de 2007, denominado de Avaliação para a Regulação.

E é no contexto da avaliação para a regulação, que se defende, neste artigo, a superação da visão dos rankings, índices e tabelas classificatórias como “pseudoavaliação” ou meras “quaseavaliações”, defendida por importantes teóricos brasileiros da avaliação da educação superior ao longo da década de 2000 (KASSAB, 2003, p. 6; SINAES, 2004, p.64). Nesse sentido, abraçam-se teses formuladas por Calderón e França (2018) que, ancorados na literatura internacional, advogam por visões mais abrangentes e ecléticas, em relação aos *rankings* acadêmicos, como as defendidas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 260), que partem do princípio de que, no âmbito da avaliação, todas as abordagens são úteis, “[...] escolhendo e combinando conceitos das abordagens da avaliação para adaptá-los à situação em pauta, usando partes das várias abordagens quando parecem apropriadas”. Nessa perspectiva, Calderón e França (2018) também citam como exemplo de abordagens mais abrangentes o chamado discernimento pragmático, defendido por Fernandes (2010, p. 18) como “processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar e integrar e para as poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno”.

Para Calderón e França (2018, p. 109), essa perspectiva analítica, que acena para abordagens mais abrangentes e ecléticas:

permitiria abordar os rankings acadêmicos desde outra perspectiva, para além da dicotomização teórico-operacional, tal como é apontado por Altbach (2006), para quem os rankings e as tabelas classificatórias são inevitáveis na era da massificação, uma vez que a educação superior de massas requer a diferenciação de instituições que servem para diversos objetivos, frequentadas por estudantes pelas mais diversas razões. Nesse sentido, os rankings ajudariam a captar a diferenciação institucional e atender à necessidade de informações para a tomada de decisões, por parte dos governos, dos financiadores da educação superior e dos usuários, entre outros atores do cenário educacional. (CALDERÓN; FRANÇA, 2018, p. 109).

Mais do que rotular os *rankings*, índices e tabelas classificatórias, negando suas potencialidades no campo da avaliação externa, neste artigo defendem-se conceitos adotados nos Princípios de Berlin para *Rankings* de Instituições de Educação Superior (2006), por meio dos quais os *rankings* e tabelas classificatórias devem

Ser uma entre várias, diferentes abordagens para a avaliação do ensino superior. Rankings podem fornecer informações comparativas e uma melhor compreensão do ensino superior, mas não devem ser o principal método para avaliar uma instituição de ensino superior. Rankings fornecem

uma perspectiva baseada no mercado que pode complementar o trabalho do governo, das instituições de acreditação e das agências de avaliação independentes. (IREG. OBSERVATORY ON ACADEMIC RANKING AND EXCELLENCE, 2006, p.1)

Compreendidos desde esse prisma, os *rankings* acadêmicos e as tabelas classificatórias seriam instrumentos que poderiam ser úteis em diversas abordagens adotadas no campo da avaliação educacional, tais como: abordagens baseadas nos objetivos; voltadas à prestação de contas; baseadas nas provas objetivas; do monitoramento de resultados; a partir de testes de desempenho; a partir de estudos orientados para a tomada de decisões e prestação de contas; bem como naquelas orientadas aos consumidores, entre tantas outras (CALDERÓN; FRANÇA, 2018, p. 109).

Retomando o início deste artigo, em texto já mencionado, publicado pela revista Avaliação, Brito conclui sua exposição questionando “O ENADE evoluiu ou regrediu?”. A resposta ao questionamento de Brito (2008, p. 847) pode ser dada por sua própria fala: “Em educação, as mudanças não são imediatas e atitudes levam, às vezes, décadas para serem mudadas”.

De 1996, início do ENC, a 2019, mais de duas décadas se passaram e a avaliação para a regulação, apesar de suas limitações e fragilidades, vê-se cada vez mais fortalecida. Será que as atitudes de questionamento radical e neutralização ao ranqueamento na educação superior explicitado no combate ao Exame Nacional de Curso e à sua neutralização via SINAES contribuíram para a ruptura com a cultura de ranqueamento, para a transparência de informações e regulação, que tinha começado a ser instaurada durante a vigência do chamado Provão? Passando da teoria à prática, pode-se afirmar que, com a criação do IGC e CPC, instrumentos não previstos no SINAES, impuseram-se mudanças nos propósitos iniciais do SINAES ao se fazer ressurgir na política de avaliação da educação superior brasileira o ranqueamento de IES.

Da análise realizada neste artigo, desprende-se que, com a proposta original do SINAES, rompeu-se um processo de ascensão de uma cultura de transparência de parâmetros referencias de qualidade, em termos de indicadores objetivos a respeito dos serviços educacionais, públicos e privados, junto ao cidadão-consumidor. Desde o ponto de vista adotado neste artigo, mais do que saber se houve evolução ou regressão com as mudanças realizadas no SINAES, deve-se questionar até que ponto, com a proposta inicial do SINAES, se perdeu a oportunidade histórica de fomentar um sentido de cidadania, via *rankings* e classificações, capaz de pressionar o poder público por maior fiscalização das IES em prol de uma educação de qualidade. Ou, ainda, com o colapso da proposta inicial do SINAES e a retomada de *rankings*, índices e tabelas classificatórias, será que o Brasil encontrou outra oportunidade histórica para retomar a cultura do ranqueamento como instrumento de avaliação para a regulação?

REFERÊNCIAS

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

BARREYRO, Gladys Barreyro; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.1., mar./ 2008, p.131-152

BERTOLIN, Júlio Cesar G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei Híbrida. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, São Paulo, v. 9, n.4, set./ 2004.

BRASIL. MEC. IDES: índice de desenvolvimento do ensino superior; a nova geração da avaliação do ensino superior brasileiro. Brasília: MEC, 2003. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. *Pareceres e Resoluções – INSAES - Observações da CONAES ao PL 4.372/2012.* 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14425-ponderacoes-pl4372-insaes-2013-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em 12. mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social (ACS). Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior. Uma nova sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro. 2003. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Biblioteca_023_Sistema_Nacional_de_Avaliacao_e_Progresso_da_Educacao_Superior_2003.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. SINAES: da concepção à regulamentação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+da+concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+regulamenta%C3%A7%C3%A3o+-+4%C2%AA+ed+ampl/7e62aebc-6bf8-439f-b9cc-3c85cdf16a93?version=1.3>>. Acesso em: 20 mai.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento. GesPública Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. Documento 1, 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/projetos-aco/es/pasta.2009-05-06.4492662834>>. Acesso em 20 mai.2019.

Brito, M. R. F. (2008). O Sinaes e o Enade: Da concepção à implantação. **Avaliação**, 13 (3), 841-850.

CAIDEN, G. E.; CAIDEN, N. Enfoques y lineamiento, la medición e la evaluación del desempeño en el sector público. **Revista do Serviço Público**, ano 52, n.1, pp.25 - 55, 2001.

CALDERÓN, Adolfo I.; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 813-826, 2011.

CALDERÓN, A. I.; FRANCA, C. M. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional. In: José Carlos Rothen e Andréia da Cunha Malheiros Santana. (Org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018, v. 1, p. 95-114.

CENEVIVA, Ricardo. Avaliação e *accountability* no setor público: um vínculo possível e desejável. **Revista Alcance** – UNIVALI, v. 14, n.1, p.7-26, jan./ abr./ 2007.

DIAS SOBRINHO. José. Qualidade, avaliação: do SINAES a ÍNDICES. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov.2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos** – CEBRAP, n.88, São Paulo, dez./ 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009>. Acesso em: 20 mai. 2019.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERREIRA, Tânia Aparecida. Exame Nacional de Cursos: um balanço da produção científica brasileira, com foco nos impactos nas IES e em suas estratégias de aprimoramento institucional (1999-2010). 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Campinas, SP, 2013.

GIOLO, Jaime. “SINAES” intermitentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal no Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.120, p.129-149, 2003.

IREG. OBSERVATORY ON ACADEMIC RANKING AND EXCELLENCE. Princípios de Berlin para Rankings de Instituições de Educação Superior. Berlim: *IREG. Observatory*, 2006. Disponível em: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-portuguese> Acesso em: 05 maio 2019.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla C. O Exame Nacional de Cursos ENC. **Revista Brasileira de estudos em Pedagogia**, v.79, n.192, p.74-91, Brasília, 1998.

MANCEBO, Deise. A Política da educação superior. Anais da 24ª **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, MG: 2001.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T.F., PEREIRA. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o controle. **Educar**, Curitiba, n.28, p.89-106, 2006.

PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues. Os instrumentos de avaliação do SINAES: gestão e qualidade na perspectiva dos coordenadores de curso. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGE e... outros índices. **Revista Avaliação**, Campinas, v.14, n.2, p.439-452, 2009.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar./ 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago.12.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. *SINAES*: do documento original à legislação. **Revista Diálogo Educacional**, p.163-180, maio/ago. 2007.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira; [Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense], 1984.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 03, p. 573-601, dez. 2011.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set./ 2006.

VIANNA, Heraldo M. Avaliações Nacionais em Larga escala: análise e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, 2003.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

SOBRE OS AUTORES

TÂNIA-APARECIDA FERREIRA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e docente da mesma universidade das faculdades de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Artes Visuais - Design Digital e Jornalismo.

ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, formador de mestres e doutores em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP (2000), com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra (2008-2009). Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas em Educação cadastrado no CNPq. Membro titular do Conselho Científico da ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional.

RECEBIDO: 30/05/2019.

APROVADO: 17/07/2019.