

# AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E RISCOS

José Dias Sobrinho

Professor do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
– Uniso, Sorocaba – SP [Brasil]  
jose.sobrinho@uniso.br

Avaliação e acreditação<sup>1</sup> constituem núcleos centrais da agenda da educação superior no mundo todo e, especialmente nestas duas últimas décadas, na América Latina e no Caribe. A crescente força instrumental e política desses processos se deve, em grande parte, à questão da qualidade, que vem adquirindo novos significados em consequência dos fenômenos interligados do que se convencionou chamar de “globalização” e de “sociedade do conhecimento”. No cenário das discussões sobre educação superior, o tema da qualidade muitas vezes vem associado a pertinência, responsabilidade social, acreditação, sociedade do conhecimento, desenvolvimento sustentável e outros semelhantes. Todos esses termos carregam múltiplas acepções, não só distintas, mas também muitas vezes, contraditórias, dependendo das posições relativas que os diferentes grupos de interesse que as sustentam ocupam no campo social. De algum modo, é a palavra “qualidade”, agora banhada de significados próprios do mundo dos negócios, que está no centro das referências de todas as outras, e essa é mais uma constatação da grande influência do mercado, particularmente da indústria e da gestão empresarial, sobre a educação.

1 O par avaliação-acreditação quase sempre anda junto. Embora a palavra acreditação esteja adquirindo maior centralidade na maioria dos países, em razão de seu poder regulatório, este texto versará mais detidamente sobre a avaliação, que, no Brasil, é a expressão mais correntemente utilizada.

2 Essa é a perspectiva defendida neste texto.

É bem verdade que a qualidade educativa também é associada, por muitos acadêmicos<sup>2</sup>, à ciência socialmente relevante e à formação humana integral. Essa concepção constitui valioso argumento para a implementação de processos de avaliação, de acordo com os princípios da educação e do conhecimento como bens sociais para benefício de todas as pessoas e em prol da humanidade. Nessa perspectiva que prioriza o social, a educação é reconhecida como fator central do desenvolvimento humano integral e sustentável, isto é, de todas as dimensões humanas, de todas as mulheres e de todos os homens e ao longo de toda a vida.

No entanto, os argumentos mais eficientes que apresentam hoje em dia, especialmente por parte dos governos, em estreita combinação com o mercado, ligam-se à massificação da educação superior e aos novos papéis que lhe são atribuídos no desenvolvimento da economia global. Nesse caso, tendem a predominar a concepção e a prática de avaliação instrumentalizada à educação vinculada aos interesses do mercado.

Mesmo admitindo a grande diversidade de entendimentos e expectativas sobre os papéis da educação superior, não há como deixar de reconhecer que ela ocupa lugar destacado nestes tempos conhecidos como da informação e da sociedade de economia global, seja na capacitação de profissionais para os mais diferentes postos de trabalho e para a vida social, seja no desenvolvimento das comunidades nacionais e regionais. Em outras palavras, a educação superior também recebe demandas de tipo novo que a obrigam a transformar-se para poder cumprir os papéis que lhe conferem grande centralidade nas realidades nacionais e na sociedade global. A capacitação profissional, embora não seja a única e exclusiva função da educação superior, é uma das importantes e legítimas demandas da sociedade, cujo cumprimento, com qualidade, as instituições, os educadores e pesquisadores não podem recusar.

As necessidades de crescimento de cada país e dos blocos continentais ante o ou diante do aumento da competitividade internacional, o protagonismo do conhecimento útil como base da acumulação econômica, o fantástico

desenvolvimento das novas tecnologias e de seus múltiplos impactos na vida das pessoas e no mundo dos negócios, o esfacelamento das fronteiras nacionais, notadamente no que se refere à oferta de serviços educacionais transnacionais, a crescente mobilidade laboral para além dos limites físicos dos países, o estabelecimento dos acordos políticos e econômicos sub-regionais, a criação de redes de intercâmbios e cooperação solidária, a expansão do mercado da educação; enfim, as complexas transformações que, em todos os níveis da vida humana, a globalização econômica e a famigerada sociedade do conhecimento e da informação vêm produzindo exigem constituir organismos, mecanismos e normas para avaliar e controlar, com mais rigor, a qualidade dos sistemas, das instituições e dos programas de educação superior. A grande questão que aí se instala é derivada dos múltiplos e contraditórios conceitos de qualidade.

Há um amplo entendimento de que, em razão das múltiplas e rápidas mudanças que ocorrem na sociedade, no trabalho e na própria educação, deve haver também mais freqüentes e mais abrangentes avaliações da educação superior, sobretudo para verificar se ela se adapta aos novos papéis que lhe são impostos no mundo da economia globalizada e da sociedade do conhecimento e da informação.

Nos tempos de economia globalizada, os sistemas de educação superior evoluíram de modelos institucionais razoavelmente homogêneos, constituídos basicamente pelas universidades tradicionais, em sua maioria públicas, para organizações complexas, que comportam vários tipos de instituição, que vão desde as macrouiversidades ramificadas ao longo de um país, podendo mesmo plantar suas filiais no estrangeiro, a pequeníssimas instituições locais; as instituições se ampliaram nos grandes centros urbanos e também se deslocaram às pequenas cidades do interior; aos currículos orientados aos perfis profissionais tradicionais, acrescentam-se, agora, as novas escolas técnicas e vocacionais para atendimento de demandas específicas trazidas pelas mudanças no mundo da produção e do trabalho; da predominância de instituições públicas se está passando para uma avassaladora onda de privatização e, mais

que isso, de comercialização da educação superior e mercantilização da formação e do conhecimento; depois de séculos de predomínio dos homens, a matrícula feminina já é majoritária em muitos países...

As relações das instituições educativas com o saber e com a formação se estão alterando ampla e rapidamente, sob o impacto das novas tecnologias, que redefinem os meios e as condições de produção, aprendizagem, socialização, apropriação e usos do conhecimento. Os tradicionais conteúdos disciplinares se redefinem e, especialmente em algumas áreas das ciências duras e tecnológicas, muitos deles, em brevíssimo tempo, vão-se tornando obsoletos, sendo rapidamente substituídos por outros, que ainda mais velozmente também serão superados. As exigências de mercado impõem à educação superior a capacitação de profissionais que tenham um desempenho competente num mundo que está mudando de modo acelerado, produzindo grandes alterações no campo laboral e social.

A grande dificuldade é ter alguma certeza sobre como formar, em um presente de grandes incertezas, para um futuro ainda mais imprevisível. Esse é um dos grandes desafios que a educação, em geral, e a avaliação da educação, em especial, enfrentam tanto na esfera teórica e filosófica quanto na prática.

Com o crescente valor atribuído ao conhecimento como motor da economia globalizada, o fenômeno da internacionalização da educação superior assume alta relevância. A internacionalização introduz, de modo cada vez mais pronunciado na agenda da educação, superior os temas da cooperação solidária, redes, associações, intercâmbios acadêmicos, mobilidade estudantil, reconhecimento de estudos e homologação de títulos estrangeiros, serviços educativos transnacionais, educação a distância, transferência de tecnologias. Por outro lado, aumentam a competitividade e a rivalidade sem escrúpulos da mercantilização num cenário de históricas e agora agravadas assimetrias sociais<sup>3</sup>. A educação superior não consegue acompanhar a velocidade das transformações no mundo dos saberes nem tampouco atualizar seus currículos,

<sup>3</sup> Importante entender que o problema não consiste necessariamente na oferta privada como totalidade. No Brasil, esta é um direito constitucional e uma necessidade, desde que essa educação cumpra as normativas do Estado e as determinações de sentido público, ou seja, tenha qualidade técnico-científica e relevância social. O que deve ser criticado é a mercantilização, isto é, a transformação da educação em mercadoria, com o único objetivo de lucro sem fim, como qualquer outra empresa comercial.

formas de aprender, socializar, transferir e utilizar as aquisições dos conhecimentos e técnicas.

Tudo isso remete à questão da importância da pertinência e da relevância social, que se relaciona com o papel ético-político da educação superior no desenvolvimento humano sustentável, na geração de riquezas eqüitativamente distribuídas, no fortalecimento das identidades nacionais, na construção de sociedades mais justas, na superação das desigualdades sociais, na construção de uma cultura de paz. Entretanto, essa concepção ético-política tem de enfrentar os fortes interesses voltados à acumulação econômica e ao fortalecimento do individualismo possessivo e competitivo.

Assim se vislumbram claramente objetivos distintos que acabam impondo modelos diferenciados à avaliação. Seja do ponto de vista de quem privilegia a educação como um bem público e social orientado à formação humana integral e à construção de sociedades fundadas nos princípios da eqüidade, da solidariedade e da responsabilidade coletiva, seja para aqueles que vêem a educação exclusivamente como base para a mera acumulação econômica e para o sucesso individual, para mencionar apenas os dois pólos opostos, não há como abrir mão de processos de avaliação. No entanto, essa não é uma tarefa fácil para ninguém, pois avaliar não se reduz a soluções técnicas, por evoluídas que sejam e produzam tranquilos consensos. Com a crescente complexificação da sociedade, sobretudo com o fenômeno da grande explosão epistêmica e das transformações no mundo da produção e do trabalho, os papéis da educação superior relativamente à formação de indivíduos, ao avanço da ciência e ao desenvolvimento da sociedade se estão tornando cada vez mais complexos e, obviamente, mais complexa também a sua avaliação.

As novas realidades da economia e da sociedade, tendencialmente mais e mais globalizadas, interferem vigorosamente nos sistemas e nas concepções de educação superior e, então, nos conceitos de qualidade. Uma das funções irrecusáveis da educação superior, repito, é a formação de profissionais, ainda que essa função não possa ser absolutizada a ponto de restringir-se a isso a

função principal das instituições educativas. Além disso, a grande questão é saber de quais sentidos de formação se está falando. Trata-se de adaptação técnica às exigências pontuais do mercado? Trata-se da formação profissional de alto nível? Formação geral ou especializada? Aprendizagem ao longo da vida? Qual aprendizagem? Em verdade, todas essas questões não podem elidir a idéia de que o que se deve requerer da educação superior é a formação integral do ser humano, aí compreendidas as dimensões técnicas, éticas, estéticas, políticas e outras que constituem, de modo complexo, a realidade de mulheres e homens em seus processos de vida pessoal e social.

Então, a avaliação precisa pôr em questão também a formação profissional, aspecto importante do desenvolvimento pessoal, do fortalecimento da economia nacional e da maior competitividade internacional. A educação superior não pode escapar de sua obrigação de formar profissionais competentes para o atendimento das mais diferentes áreas de necessidades da sociedade. Cabe aos poderes públicos e à sociedade civil avaliar, entre muitas outras coisas, se as instituições educativas, em geral, e cada uma delas, em particular, estão cumprindo essa determinação social de bem formar os profissionais para os mais diferentes setores e campos de atividade. Em seus próprios âmbitos, as instituições têm o dever de promover processos que avaliem como estão desempenhando essa e outras incumbências sociais.

Indiscutivelmente, os perfis profissionais hoje requeridos não são os mesmos de anos atrás. Então, é importante insistir: os conceitos de qualidade profissional, da mesma forma que os leques de atividades laborais, também estão em processo de aceleradas mudanças e impõem à educação superior demandas de tipo novo, que precisam ser constantemente avaliadas. No entanto, isso não pode resumir-se a meras visões técnicas e formais, destituídas de significações sociais e de interesse público. Com certeza, a formação humana ultrapassa largamente a capacitação técnica, e toda formação profissional está carregada de valores, ideologias, interesses.

Não se pode avaliar a educação superior (ou de outro nível) sem discutir minimamente o conceito de formação, pois é precisamente a formação que constitui o eixo central dos objetivos de uma instituição dessa natureza. No fundo, mesmo que seja importante tematizar perfil dos docentes, resultados dos estudantes, bibliotecas, laboratórios, tempos, utilização dos recursos, currículos, relações com a sociedade etc., a questão que resta e mais importa é: qual o significado essencial da formação que a instituição educativa (ou um de seus cursos) está realmente promovendo a seus estudantes? Em outras palavras, o que primordial e essencialmente significa para a comunidade educativa mais diretamente envolvida (estudantes, professores, funcionários e respectivas famílias) e para a sociedade mais ampla (aí compreendidas as dimensões da ciência, da política, da economia etc.) o conjunto de atividades pedagógicas e de relações interpessoais que se desenvolve numa determinada instituição educativa? Obviamente, essas questões não se satisfazem com o visível e palpável do cotidiano institucional; atingem dimensões qualitativas e vitais – de valores, ideologias, interesses, modos de ser, de ver e de pretender a vida.

Tenho insistido em vários outros textos<sup>4</sup> que a formação humana, especialmente por meio da produção e da socialização de conhecimentos e da reflexão sobre os valores, é o escopo central da dimensão educativa de uma instituição de educação superior. Então, o objeto central da avaliação deve ser também a formação, e isso lhe acrescenta camadas e camadas de questões e possibilidades.

Dadas as dimensões valorativas, o conjunto complexo de atividades de formação é constituído de processos intermináveis que concernem à vida de indivíduos e sociedades em permanente transformação e cujos sentidos fundamentais vão muito além dos produtos visíveis, medíveis, quantificáveis. Muitos dos significados desses processos, vistos do ponto de vista da construção dos sujeitos e da sociedade, dificilmente podem ser demonstrados e reduzidos a indicadores, a índices e a fórmulas estatísticas. Entretanto, ainda

4 As referências completas dos textos mencionados estão no final. Ver, especialmente, nas Referências: DIAS SOBRINHO, 2002; 2003a, 2003b; 2005a, 2005b; 2007 e 2008.

que não sejam mais do que índices, indicadores e estatísticas, esses recursos são imprescindíveis para dar uma certa direção objetiva à avaliação.

No atual estágio da civilização, a partir de diferentes perspectivas teóricas e ideológicas e de distintos objetivos dos mais diferentes e contraditórios grupos de interesses, não resta dúvida de que produzir conhecimentos é um aspecto importantíssimo do desenvolvimento econômico, da construção das sociedades e da identidade das nações, fundamental para assegurar as boas condições de vida atual e futura da humanidade. Os conhecimentos são importante fator de fortalecimento das empresas e dos países. Porém, em termos de desenvolvimento humano sustentável, é necessário atribuir à produção, à apropriação e ao uso social desses conhecimentos outros significados distintos dos meramente produtivistas e economicistas. Os conhecimentos precisam ser produzidos e apropriados em benefício da maior dignidade humana universal.

Muitos têm sido produzidos e utilizados sem respeito à vida e aos valores de equidade e bem-estar social. É preciso compreender que os conhecimentos e o progresso não têm um significado unívoco, como se fossem sempre irremediavelmente ligados a uma evolução positiva e irrefreável da civilização humana, pois são fenômenos históricos e datados que se produzem em contextos sociais eivados de ideologias e interesses. Por isso, são contraditórios, polissêmicos e não podem reduzir-se a esquemas objetivos e neutros. Portanto, não é adequado simplesmente quantificar os produtos científicos, em cega obediência a parâmetros hegemônicos pela cúpula da comunidade científica internacional, que engendrou o darwinismo acadêmico do *publish or perish* nos países industrialmente avançados e o impôs a contextos nacionais menos desenvolvidos e portadores de realidades, necessidades e prioridades distintas daquelas do mundo rico.

A avaliação precisa pôr em questão e produzir significados sobre a pertinência e a relevância social dos conhecimentos não apenas relativamente aos interesses das empresas, mas, sobretudo, com referência aos valores primor-



diais e às prioridades da sociedade na qual e para a qual são produzidos. Dessa forma, não basta catalogar os produtos; é fundamental avaliar seu significado social e, nessa perspectiva de sentido público, tematizar os processos de produção da ciência e de formação de novos pesquisadores.

Todos os processos de ensino e aprendizagem são, por essência, pedagógicos, pois geram a socialização, ou seja, desenvolvem-se como relação entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo. São, portanto, formativos, ainda que disso nem sempre haja consciência no cotidiano escolar, pois constroem a subjetividade ao integrar significativamente as atitudes gerais dos indivíduos ante a vida. No plano da promoção dos valores e das atitudes sociais, os processos de ensino e aprendizagem têm impactos mais duradouros e decisivos para a história individual e social que a mera aquisição de conteúdos organizados nas formas das disciplinas, quando estes são neutralizados, ou seja, apresentados como se não portassem ideologias, conflitos e interesses dos contextos sociais em que foram e são produzidos.

As universidades e todas as demais instituições de educação superior – ainda que muitas delas se orientem por interesses e lógicas de mercado e exercitem uma gestão explicitamente mercantilista – são históricas, sociais e devem cumprir um papel educativo. Mesmo que mergulhada no caldo ideológico do comércio, uma instituição educativa não pode negar sua natureza educativa. Nesse sentido, cada uma, a seu modo e de acordo com suas possibilidades, não pode eximir-se da responsabilidade coletiva e solidária de desenvolver os objetivos públicos da educação, tampouco abdicar das estratégias nacionais de elevação dos patamares de conhecimento da população e de fortalecimento da cidadania crítica e construtiva. Em outras palavras, nenhuma instituição educativa, independentemente de quem a mantenha e de sua natureza jurídica, pública ou privada, pode abrir mão de sua função fundamental de formar profissionais competentes e cidadãos críticos e criativos.

Para além das respostas ao mercado, a principal função da educação superior é cumprir com qualidade, tanto do ponto de vista técnico-científico

quanto ético-político, as principais determinações da população, isto é, o conjunto de incumbências que uma sociedade concreta lhe atribui com respeito à formação dos cidadãos-profissionais com as competências necessárias para o desenvolvimento humano integral e sustentável. Fundamentalmente, trata-se de formar cidadãos com elevadas capacidades éticas e científicas, ou seja, contribuir para o desenvolvimento social e humano mediante as atividades de formação, no sentido mais profundo e pleno, e de produção de conhecimentos e tecnologias com relevância científica e grande valor para a população.

No caso de países ainda em desenvolvimento, com profundas carências e injustiças sociais e de frágil democracia, é imprescindível que a formação e a produção e socialização de conhecimentos tenham forte sentido de pertinência social, ou seja, de enraizamento em uma realidade social concreta. Dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, éticas, políticas etc. constituem a totalidade complexa e inseparável da formação humana e construção do conhecimento. Tudo isso deve estar coerente com as estratégias nacionais de desenvolvimento da sociedade. A educação superior precisa formar cidadãos com competências cívicas, morais e técnicas para o fortalecimento da democracia e de seus valores, tais como a justiça social, a solidariedade (entendida como responsabilidade coletiva) e o respeito às diferenças. Para além das exigências da formação profissional e das competências para o desenvolvimento da economia, as instituições de educação superior têm a responsabilidade de ser referências críticas, éticas e epistêmicas para a sociedade.

Nessa tarefa, a formação e o conhecimento são os eixos estruturantes de todo o fenômeno educativo, e é preciso insistir que se distinguem radicalmente os objetivos finais das instituições de educação dos de outras organizações de caráter meramente econômico. As atividades que constituem o fenômeno educativo se multiplicam e se desdobram em uma variada gama de procedimentos, tematizados ou não no cotidiano institucional, mescla de caráter volitivo, técnico, científico, artístico, político, axiológico; enfim, do todo complexo que constitui a vida de indivíduos e de grupos organizados no

interior de cada instituição e nas relações desta com o mundo social e econômico. A multiplicidade de formas e conteúdos que caracteriza a produção e a disseminação de conhecimentos, técnicas e métodos e põe em confronto as relações humanas cheias de ideologias e valores, constitui um fenômeno cujo significado essencialmente ético e político é de formação de pessoas e construção de uma sociedade desenvolvida e justa em todos os seus aspectos. Compreender os significados e méritos desse fenômeno formativo, eis o que um processo avaliativo deveria pôr-se como desafio central.

Para tanto, uma instituição educativa deveria se pôr em questão de modo radical, amplo e de conjunto. Pôr-se em questão é buscar compreender, articuladamente, os significados mais profundos de suas atividades, estruturas e relações, por meio de análises, reflexões, diálogos, interpretações e críticas protagonizados pelos atores internos e externos. Esse mergulho crítico e reflexivo na realidade institucional visa a oferecer bases mais confiáveis para o estabelecimento de ações que possam sistematicamente revigorar a institucionalização dos princípios e valores que fundam cada instituição e orientam seus compromissos científicos e sociais.

Os procedimentos avaliativos mais freqüentes buscam a objetividade e a facilidade, acreditando que, por exemplo, o desempenho de estudantes em provas/exames, a quantificação da produção científica ou a aplicação de uma fórmula predeterminada, isoladamente, possam assegurar neutralidade e fidedignidade, além da presunção de que índices e fórmulas estatísticas “são” a qualidade educativa de uma instituição ou programa. Esses requisitos, assim neutralizados e supostamente descontaminados de ideologias, interesses e vícios “acientíficos” da subjetividade, seriam importantes para eliminar discussões a respeito dos resultados e permitir as comparações objetivas, que constituem as bases dos *rankings* e dos índices de qualidade.

Ainda que possam fazer parte de processos mais complexos, as microavaliações e a mera justaposição de ações restritas a um dado momento ou aspecto limitado, quando executadas isoladamente, são insuficientes para pro-

picar uma visão integrada do conjunto institucional. A avaliação não termina quando estabelece índices e esquemas comparativos. Ela se completa quando cavouca fundo, buscando os sentidos da realidade objetivamente constatada, questiona, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação, estabelece metas e estratégias, investe em programas e projeta futuros desejáveis. A avaliação examina o passado, o realizado, mas o que mais importa é o futuro e o que está por se cumprir.

No mundo dos negócios, por motivos pragmáticos, as organizações comerciais, inclusive as educacionais, precisam avaliar-se constantemente para saber se estão atingindo seus objetivos de eficiência e lucro. É de sua natureza. No âmbito da educação como bem público a serviço da sociedade, a avaliação é também uma exigência ético-política. Uma instituição pública precisa ser eficiente e cuidar para não desviar-se das funções que o interesse geral lhe determina.

Esse tipo de exigência social que se faz à educação como bem público também impõe à avaliação seu caráter público e social. Em nome da avaliação, não basta listar produtos, inventariar quantidades de serviços, organizar bancos de dados, classificar alunos de acordo com seu desempenho em instrumentos de supostas medições de aprendizagem. É certo que tudo isso é importante, mas somente constitui parcela de um fenômeno muito mais amplo e complexo. O fenômeno educativo deve suscitar à avaliação questões filosóficas, éticas, políticas etc., não apenas os dados catalogáveis que uma instituição pode demonstrar objetivamente. Então, a avaliação não pode denegar o questionamento a respeito de quais são os valores sociais do conhecimento que uma instituição educativa produz, seleciona e transmite, quais os significados públicos da formação dos estudantes, que tipo de sociedade ela projeta e ajuda a construir.

Essa concepção, acima esboçada claramente, enfrenta a contra-correnteza daquilo que os Estados, a partir das duas últimas décadas do século XX e de modo cada vez mais intenso neste terceiro milênio, esperam da avaliação:

que desempenhe um papel central na administração, na transformação e na justificação de importantes programas públicos. Dizendo de um modo mais claro: espera-se que a avaliação exerça a função de organizador central das reformas do Estado. O setor mais agudo das avaliações estatais é o da educação, de acordo com a seguinte lógica: a educação é o motor da economia; para o desenvolvimento econômico, é fundamental que seja funcional à economia, e isto significa que a noção de “qualidade” se submeta aos ditames do mercado; há problemas no mundo econômico e político, em grande parte porque a educação não cumpre, com qualidade, os objetivos funcionais e instrumentais que lhe são impostos; é necessário, então, promover reformas na educação; a avaliação deve ser o eixo estruturante dessas reformas.

Com isso se produz um desvio importante da natureza propriamente educativa da avaliação, que se afasta das questões mais atinentes à formação e ao sentido social do conhecimento para cumprir papéis relacionados a metas econômicas do setor produtivo e de controle da eficiência e da produtividade das instituições por parte dos governos. A avaliação se tornou, sobretudo, um instrumento de averiguação de quanto as instituições e o próprio sistema são capazes de demonstrar objetivamente no que se refere às suas responsabilidades de bem usar os recursos de que dispõem e de como cumprem as demandas da sociedade, notadamente da produção e do trabalho.

Um núcleo central do conceito dessa avaliação é a *accountability*. Por meio de indicadores, critérios e instrumentos nacionais, internacionais e supranacionais, a avaliação vem ganhando corpo em quase todos os países como um importante sistema de responsabilização da educação superior por meio do controle sobre os produtos e rendimentos das instituições e do desempenho dos estudantes e professores, coletiva e individualmente. Olhando especificamente a questão da produção científica, é importante mencionar que a *accountability* representa também a assunção de responsabilidade dos efeitos sociais do trabalho e dos produtos por parte dos pesquisadores mais comprometidos com o sentido público de sua atividade investigativa. Diferente dessa

atitude é a daqueles que pensam e fazem a ciência sem se preocupar com suas implicações, como se essa fosse neutra, descontextualizada e só à sua própria normatividade tivesse de prestar contas.

Como tendência geral, observa-se que aumenta a força fiscalizadora sobre os resultados finais da educação superior num cenário de flexibilização dos meios. Em outras palavras, a avaliação se tornou mais dura em relação à cobrança dos fins, isto é, dos produtos que as instituições são obrigadas a demonstrar objetivamente: número de titulações estudantis, relação professor-aluno-funcionário, produção científica de acordo com critérios e indicadores objetivos e externamente fixados, quantidade de livros e computadores, professores em tempo integral e com titulação de pós-graduação, desempenho de estudantes em exames nacionais, índices de qualidade etc.

Entretanto, ao maior rigor com os resultados e produtos tem correspondido uma crescente flexibilização e liberalização dos meios e processos, que consiste na ampliação das facilidades de criação e de organização de instituições de diversos tipos, tamanhos e natureza, e maior liberdade de gestão, sobretudo para facilitar a obtenção de recursos financeiros alternativos. Ocorre uma aparente expansão da autonomia; entretanto, essa maior autonomia se restringe ao sentido operacional: maior liberdade de organização e gestão para obtenção de maior eficiência nas respostas a um complicado cenário de redução de recursos públicos, aumento de competitividade, grande expansão quantitativa das matrículas, demandas variadas e muitas vezes contraditórias da sociedade, transformações vertiginosas da ciência e mais ainda da tecnologia e uma espécie de perda de referências valorativas.

Assim, a autonomia processual e operativa se expande e a autonomia dos fins e objetivos é limitada pela avaliação. E os fins estão cada vez mais determinados e controlados por forças externas à universidade, seja pelos organismos multilaterais ou governamentais, parcela da comunidade acadêmico-científica ligada a instâncias da administração central, seja pelas imposições do mercado. O critério de utilidade vai substituindo o de busca da verdade

na ciência e dos valores socialmente reconhecidos. O conceito de autonomia passa por um processo de ressignificação e a universidade perde parte de sua legitimidade social quando não se adapta à exigência de capacitar profissionais e produzir conhecimentos financeiramente rentáveis.

A perda da autonomia da universidade em relação aos fins atinge diretamente o conceito de formação. Se o critério de utilidade mercadológica prevalece sobre o valor social e o bem comum, então o conhecimento a ser produzido/difundido/apropriado deve ser aquele que interessa à produção e à competitividade individual e, portanto, à sociedade dominada pelos interesses da economia global; a ser esse o critério, a formação, em vez de integral e plena, vai-se reduzir à capacitação técnica em níveis variáveis de aprofundamento e rigor, conforme necessidades específicas dos diversificados tipos de postos de trabalho, privilegiando como valor mais importante a rivalidade/competitividade, e não a solidariedade/responsabilidade coletiva.

Como afirmei em texto recentemente publicado (DIAS SOBRINHO, 2008, p.197), a avaliação não é somente um processo de conhecimento e juízo de valor auto-suficiente ou encerrado em si mesmo. É também, e nisso consiste sua força política, um processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos quanto em termos de políticas públicas e de sistema. A avaliação da educação superior cada vez menos pertence aos educadores; faz parte do universo dos valores públicos, do controle do Estado e dos interesses diversificados da sociedade. Sendo uma prática social de interesse e sentido públicos, para além de sua dimensão meramente técnica, tem um profundo significado ético e político.

Quando se realiza como mero instrumento de fiscalização e controle, a avaliação tende a priorizar as fórmulas estereotipadas e não admitir discussões e interpretações subjetivas. Quando se realiza como processo participativo e social de reflexão e comunicação, não encerra, não fecha as significações, não conclui, não explica definitivamente. Se também explica, ela mais implica, isto é, abre os sentidos para questões sempre renovadas.

Os processos e instrumentos de avaliação costumam focar principalmente duas perspectivas: a metacognitiva, que trata dos processos de conhecimento, ao qual seria necessário agregar as relações do ensino e da aprendizagem com os valores; a metaorganizacional, que analisa os temas relativos à organização, estrutura e funcionamento de uma instituição, curso, programa ou sistema. Essas perspectivas, se vistas separadamente ou exclusivamente, acarretam um empobrecimento dos processos avaliativos. É o que ocorre, por exemplo, quando se aplicam provas ou exames para constatar ou verificar o desempenho estudantil, confundido, em geral, com aprendizagem. A aplicação desses instrumentos é sustentada pela crença de que avaliação é verificação da coerência/incoerência entre o ser (isto é, o realizado; no caso, o desempenho) e o dever ser (a norma, o ideal). A avaliação, aí, é tomada por alguns instrumentos (prova, teste, exame, verificação de aprendizagem) e por sua expressão matemática (notas, índices). O mais comum é que esses instrumentos produzam explicações, que, se não vêm acompanhadas de análises e reflexões por parte dos sujeitos educativos, paralisam os questionamentos e ações conseqüentes. Em 1988, já dizia Helen Simons:

Ao focar a atenção exclusivamente na aquisição por parte do aluno de objetivos de aprendizagem predefinidos, o governo conserva uma visão de avaliação que já se encontrava ultrapassada nos anos 60 quando se reconhecia a necessidade de análises mais sofisticadas, que permitissem uma utilização da *avaliação como instrumento de inovação curricular*. (SIMONS, 1993, p. 158, grifos do autor).

Ocorre também um empobrecimento e uma despolitização do conceito de avaliação quando se tomam aspectos isolados de uma instituição (gestão, biblioteca, currículo, corpo docente, boa apresentação estrutural etc.), desarraigando-os dos processos relacionais, das missões e objetivos institucionais, dos sentidos de pertinência e relevância sociais. É por meio das relações entre os sujeitos que uma organização pode ir além de sua forma auto-suficiente e auto-referenciada e se torna uma instituição, isto é, incorpora à sua exis-



tência a construção de valores e objetivos sociais e públicos, que é dimensão essencial da educação. Em outras palavras, não basta averiguar o desempenho estudantil sem levar em conta os processos relacionais da aprendizagem e o que significam em termos de formação humana, nem se há de considerar as relações entre sujeitos e objetos e entre sujeitos e sujeitos sem religá-las às condições estruturais, da mesma forma que estas só adquirem sentido se relacionadas com a missão institucional e os objetivos sociais. Por se tratar da questão humana, a educação é sempre plurívoca, e plurirreferencial há de ser sua avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204).

Tudo isso se relaciona também com duas faces da avaliação: autonomia e heteronomia. Isto pode ser dito de outra maneira: a autonomia, o exercício e a promoção da liberdade, dentro dos horizontes possíveis, respondem pela auto-regulação; a heteronomia produz a regulação externa, entendida como controle necessário para o estabelecimento dos horizontes de possibilidades, garantia pública e legitimação social. A questão que aí se levanta é dos limites e papéis de uma e outra. Há um grande risco de incorrer-se no burocratismo e autoritarismo da avaliação, quando esta se processa como instrumento da regulação formal, que se impõe unilateralmente como norma a ser cumprida acriticamente, sem margem a qualquer exercício criativo da autonomia e da auto-regulação. Outro problema grave é entender, falsamente, que a instituição educativa é só interioridade, que não precisa prestar contas a nada que lhe seja exterior.

A avaliação pode ser, e freqüentemente o é, um instrumento de poder do professor, do administrador e dos atores ministeriais, mas também pode ser instrumento valioso que ajuda a compreender e melhorar as instituições e os sistemas, fundando as possibilidades para os processos reflexivos que produzam sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas.

Este texto não tem a pretensão de analisar os modelos e, muito menos, os instrumentos de avaliação da educação superior praticados atualmente no Brasil. Entretanto, quero fazer muito rapidamente dois registros relativamente

às experiências brasileiras de avaliação da graduação e da pós-graduação: em primeiro lugar, houve muitos avanços na teoria e na prática; em segundo, apesar de importantes conquistas, há também sérios problemas e riscos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em sua formulação original (2003), insistia muito na perspectiva da totalidade. Defendia enfaticamente que a avaliação precisaria instaurar-se como um sistema que articula e produz significados sobre o conjunto das dimensões do fenômeno educativo por meio de questionamentos e reflexões coletivas. A articulação dar-se-ia no âmbito das próprias instituições e entre estas e os organismos do Estado, o que poderia assegurar um adequado funcionamento da relação necessária entre auto-regulação e regulação externa. Por razões que não cabe discutir neste espaço, a idéia de sistema, princípio central do Sinaes, pouco a pouco se vai perdendo, após os seus quatro anos iniciais de difícil implantação, em favor do protagonismo agora concedido a um único instrumento – o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)–, presumindo-se que, como nos tempos ainda recentes do Provão, os resultados do Enade poderiam ser os mais importantes e visíveis elementos indicadores da “qualidade” e as bases de legitimação técnica da aplicação de algumas “políticas” do Ministério da Educação (MEC).

A avaliação da pós-graduação brasileira, já bastante consolidada após quatro décadas de existência, está centrada no princípio do reconhecimento da qualidade dos programas, mediante, em grande parte, a prática conhecida como revisão por pares (*peer review*), sendo a qualidade entendida, sobretudo, como produtividade científica, medida pela quantidade de publicações em periódicos de boa reputação na área.

A produção de conhecimentos é sempre histórica e deve estar associada aos objetivos de acrescentar dignidade humana aos indivíduos, a uma dada sociedade e à humanidade universal. Conhecimentos se produzem em contextos de diferenças ideológicas e interesses muitas vezes discrepantes nos grupos sociais. Por serem polissêmicos do ponto de vista dos valores e das

concepções de mundo e poderem estar a serviço de diferentes grupos de interesses, eles não podem ser neutralizados em esquemas meramente numéricos. Não há dúvida de que a quantificação é medida importante da produtividade e de que não há qualidade sem quantidade. No entanto, é preciso ir além da mera quantificação de produtos científicos, em geral, induzida pelos grupos hegemônicos da comunidade científica internacional. Afinal de contas, a qualidade não se reduz a representações objetivas e à obediência formal a normas e padrões estereotipados.

Nações com histórias diferentes e que se encontram em estágios desiguais de desenvolvimento têm necessidades e prioridades distintas e muito próprias, que não necessariamente coincidem com as dos países industrialmente avançados. O *publish or perish* da ciência *mainstream* nem sempre leva em conta as demandas prioritárias de conhecimentos e tecnologias dos países em desenvolvimento, da mesma forma que o mero enquadramento em estereótipos formais não assegura, por si, a relevância social.

A avaliação da produção científica, além dos critérios quantitativos e de cientificidade internacionalmente sedimentados, também precisa provocar reflexões sobre a pertinência e a relevância social dos conhecimentos, isto é, tematizar se são importantes para a sociedade, se democráticas as suas apropriações e se relevantes os efeitos que produzem em termos do desenvolvimento social e econômico das populações para as quais são produzidos. Não basta quantificar os produtos e classificar os produtores da ciência; é preciso ir além e tematizar os significados sociais dos conhecimentos e técnicas, os processos de produção da ciência e de formação de novos pesquisadores.

A avaliação, quando excessivamente produtivista e classificatória, gera nos meios acadêmicos um clima de permanente competitividade entre indivíduos e instituições, que têm de lutar por todos os meios por maior visibilidade, melhor reputação, mais prestígio e influência, aumento do poder individual, o que redundará em conceitos mais altos e mais recursos e apoios financeiros, em detrimento da autonomia. Essa prática cria um círculo de influência: os

cientistas competem por maior poder, reconhecimento e recursos, investem em sua participação nos círculos que determinam os critérios, regras, procedimentos e classificações, reforçando a idéia de que somente os cientistas, de preferência os de maior visibilidade e reconhecimento no meio, têm legitimidade para decidir sobre as prioridades da pesquisa, avaliar a ciência e orientar a distribuição dos incentivos e financiamentos. Além da exclusão de outros importantes atores – políticos, administradores, destinatários em geral –, esse modelo de avaliação apresenta ainda outros problemas. Entre as críticas mais recorrentes, destacam-se as seguintes tendências: produz a idéia de que não há diferenças entre as áreas científicas e, portanto, todas podem receber o mesmo tratamento; reforça o corporativismo, o isolamento e a “sacralização” da ciência; ao privilegiar a “excelência” (justa adequação às normas), aumenta o “dirigismo”, alimenta os mais “fortes”, mas dificulta o crescimento dos “emergentes”, aumenta a competitividade individual e institucional, não questiona as próprias regras e procedimentos; tende a isolar a pós-graduação dos demais subsistemas educativos e de contextos não-acadêmicos.

Esse modelo de avaliação da pós-graduação e, associadamente, da pesquisa e da ciência, reconhecidamente bastante consolidado e com muitos aspectos elogiáveis, é inspirado em práticas dos países hegemônicos, o que assegura boas possibilidades de consistência e solidez. Entretanto, e essa é uma questão importante, nem todos os critérios e prioridades daqueles países correspondem às realidades e necessidades dos países pobres ou emergentes em matéria de formação de alto nível e de produção de conhecimentos e muito freqüentemente não consideram relevantes as dimensões sociais, cívicas e éticas da ciência.

São bastante recorrentes nas avaliações da educação superior algumas lógicas e procedimentos praticados na indústria, identificando a qualidade educativa com termos e conceitos de natureza mercantil, como índices de desenvolvimento, rentabilidade, cálculos de custos-benefícios, rendimentos econômicos dos investimentos, taxas de aumento de matrículas, diminuição

de tempos, proporção professores-estudantes, quantidade de produtos científicos e de programas de extensão, capacidade de captação de recursos, empregabilidade etc.<sup>5</sup>. Tudo isso tem lá sua importância, especialmente para os responsáveis pelas políticas públicas setoriais. O problema é que a avaliação não pode limitar-se a isso, especialmente em países como o nosso, que arrasta tantos e tamanhos problemas sociais.

Em outras palavras, a avaliação precisa levar em conta os papéis sociais que a educação deve cumprir não apenas para o desenvolvimento econômico, mas, muito mais amplamente, para o desenvolvimento humano sustentável, que, entre tantas outras coisas, significa processo jamais acabado de construção de conhecimentos científica e socialmente relevantes e de formação de sujeitos ética e tecnicamente competentes para participar nas estratégias de consolidação de sociedades justas e democráticas. Por tudo isso, é importante valorizar as políticas de pertinência social, de democratização do acesso e de permanência.

A avaliação da educação superior precisa pôr em questão a pertinência social de cada instituição, em particular, e de todo o sistema. Isso implica avaliar como as expectativas da sociedade estão sendo cumpridas, como se realizam as relações entre educação superior e o resto dos sistemas educativo e científico-tecnológico, os setores produtivos e, de modo especial, as categorias sociais tradicionalmente desfavorecidas. Num paradigma de desenvolvimento humano integral e sustentável, é fundamental a formação de homens e mulheres dotados não só de conhecimentos e técnicas, mas também de valores essenciais ao exercício crítico e criativo da cidadania e de todas as atitudes que fortaleçam a cultura da paz e da responsabilidade coletiva. Isso implica reconhecer que o conceito de qualidade é pluridimensional e está estreitamente vinculado com a pertinência e a responsabilidade social, isto é, com os papéis e objetivos que a sociedade atribui à educação superior. Ensino, pesquisa, currículos acadêmicos, programas de extensão, bolsas, equipamentos, recursos financeiros, bibliotecas são meios para a realização da finalidade essencial

5 A OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) tem grande influência na adoção dos indicadores basicamente quantitativos e com propósitos de estabelecer comparações sobre financiamentos e custos. Seus principais indicadores são: gastos da educação com relação ao PIB, parcela do ensino nos gastos públicos, distribuição dos recursos por nível de ensino, fontes de financiamento, custos por aluno e nível de ensino, custos por aluno em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), pessoal empregado, quantidade de alunos por professor, fluxo de alunos por nível, número de diplomas, taxas de acesso, dados do mercado de trabalho, contextos demográficos etc. (DIAS SOBRINHO, 2003c, p. 139).

da educação, que é a formação de sujeitos socialmente responsáveis, que, ao mesmo tempo, é desenvolvimento sustentável da sociedade e expansão das liberdades humanas.

Se a mais importante função da educação superior de qualidade é a construção da cidadania e de sujeitos socialmente responsáveis como dimensões fundamentais para a formação da democracia, então lhe estão sendo atribuídos um sentido público e um papel social, independentemente da natureza jurídica das instituições.

A cidadania, que confere a todo membro de um grupo social as condições e prerrogativas de interferir conscientemente nos valores e processos constitutivos de uma sociedade, é, por princípio, pública. A responsabilidade social é uma dimensão essencial da cidadania e da vida democrática republicana. Ao Estado, em grande parte por meio de suas instituições sociais, como é o caso das instituições educativas, compete assegurar que a construção dos sujeitos sociais e da sociedade democrática se realize, em contextos de valores e princípios de paz, solidariedade, justiça, equidade, garantias jurídicas, respeito à diversidade e à vida.

*La igualdad democrática republicana asegura a todos el derecho de acceder al saber, es propio de la ciudadanía el derecho y el deber de todos para integrarse constructivamente a una sociedad regida por leyes y orientada por proyectos democráticos. Así, dialécticamente, la institución educativa se integra a la vida democrática republicana, y la República ha de ser garante de la existencia de la institución pública de calidad. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 24-25).*

Aos meios acadêmicos mais comprometidos com os valores propriamente formativos, éticos e sociais da educação e dos conhecimentos, causa inquietação a intervenção quase exclusiva de atores externos e ligados às esferas do poder, bem como de modelos estrangeiros e estranhos ao campo

das instituições educativas nacionais. Não que ao Estado não caiba a responsabilidade de propor e realizar avaliações. O que reclama boa parte da comunidade acadêmica e científica é a possibilidade de dialogar e ter alguma voz e presença em todos os estágios de discussão, elaboração e execução desses processos.

A educação é sempre relacional, psicossocial, pois se realiza na interação interpessoal e dos sujeitos com o mundo. Da mesma forma, se a avaliação tem como foco central os processos educativos de enriquecimento da humanidade, na perspectiva da formação de cidadãos-profissionais e de desenvolvimento de toda a sociedade, então deve concitar a participação de todos os atores implicados: estudantes, professores, pesquisadores, técnicos e membros da sociedade mais diretamente concernidos. Não é propriamente o lucro, como natural nas empresas, o que mais importa a uma instituição educativa, e sim o quê e como ela está fazendo para cumprir sua finalidade essencial de formação humana no sentido amplo da capacitação profissional e do aprofundamento social, ético e político. Para tanto, a avaliação da educação deve ser participativa e inclusiva.

A avaliação participativa é mais propícia às reflexões, ao diálogo e à responsabilidade coletiva; portanto, mais eficaz para a compreensão global de uma instituição e para a melhoria do ensino e da pesquisa. Ela ajuda a criar e promover os espaços públicos dos debates e críticas, que são elementos importantes da dimensão profissional e política dos docentes. A avaliação participativa também contribui para o reforço da autonomia profissional e institucional e do cumprimento das responsabilidades sociais da universidade, especialmente no que se refere ao exercício da crítica e à produção do conhecimento de interesse social.

Assim, a avaliação deve levar em conta os contextos históricos, os objetivos gerais e as estratégias sociopolíticas das sociedades a que servem as instituições educativas. Portanto, não só os responsáveis pela administração central, instalados nos organismos do Estado, mas também os atores sociais,

especialmente aqueles mais diretamente envolvidos com o trabalho educativo (professores, estudantes, funcionários, membros ativos da comunidade de entorno), precisam ser reconhecidos como protagonistas da avaliação.

A educação é um feixe de relações abertas. Daí que necessita, para ser compreendida mais amplamente, de um conjunto de procedimentos avaliativos coerentes, articulados entre si e fundamentados em princípios e intencionalidades comuns. Um sistema de avaliação precisa constituir-se num conjunto integrado de princípios, objetivos, agentes e ações, buscando, por meio de diversos procedimentos e instrumentos articulados entre si, conhecer, interpretar, valorar em sua complexidade as instituições e o sistema de educação superior, como estratégia de transformação e melhoramento.

A avaliação educativa tem também função de controle e regulação, mas não se pode esquecer que sua principal razão de ser é melhorar a educação e, para tanto, é preciso ir além do controle isolado e da cultura burocrática. O sentido pedagógico-formativo é primordial; a ele, o controle e a regulação devem estar submetidos. Portanto, a avaliação não há de restringir-se à fiscalização e ao cumprimento burocrático de normas, tampouco há de ser funcional às demandas de mercado. Não se confunde com seus instrumentos nem existe, primordialmente, para produzir hierarquizações (*rankings*) de instituições e pessoas.

Já visando à síntese, transcrevo aqui algumas idéias que expus em outro texto (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40):

A avaliação institucional deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada claramente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e



sua responsabilidade social, e não atrelada às necessidades de momento dos governos e do mercado, a avaliação é uma resposta à exigência ética da melhoria do funcionamento institucional, elevação da efetividade científica e política, aumento da conscientização da comunidade acadêmica e responsabilidade social [...] Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser *democrática e participativa* (grifos do autor).

E termino citando umas poucas linhas de outro texto meu, que ajudam a resumir algumas das mais importantes idéias que pretendi trazer à reflexão:

A educação tem como função essencial a formação de sujeitos autônomos entendida como núcleo da vida social. Daí que a avaliação da educação também deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem comum, seja ela provida pelo Estado ou por iniciativas privadas. Então, deve ser uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida esta principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política. [...] a avaliação deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social, a elevação material e espiritual da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 236).

## Referências

COLOMBIA, Consejo Nacional de Acreditación - CNA . *Programas acreditados. Catálogo 2001*.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação das universidades: experiências e tensões. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J. M. *Os desafios da educação na América Latina*: Petrópolis: Vozes, 2002. p. 115-156.

\_\_\_\_\_. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior: São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. O sentido ético da avaliação. In: APPEL, E. (Org.). *A universidade na encruzilhada*. Universidade: por que e como reformar? Brasília, DF: Unesco/MEC, 2003b. p. 109-120.

\_\_\_\_\_. Modelos de evaluación institucional y políticas de educación superior brasileña en los años noventa: tendencias y tensiones. En: Consejo Nacional de Acreditación (ed.). Colombia, *Educación superior, calidad y acreditación*, Tomo II, CNA/Colombia, Bogotá, 2003. p. 133-154.

\_\_\_\_\_. Autonomía y evaluación. En: *Reencuentro*, número 40, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, ago. 2004, p.21-30.

\_\_\_\_\_. *Dilemas da educação superior*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

\_\_\_\_\_. Avaliação como instrumento da formação e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação, In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. (Org.). *Avaliação participativa*. Perspectivas e debates: Brasília, DF: Unesco/MEC/INEP, 2005b. p.15-38.

\_\_\_\_\_. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en: *La educación superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, J.; SANYAL, B. C. (Eds.). Global University Network for Innovation GUNI/Unesco. Madrid/Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa: 2006a.

\_\_\_\_\_. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior: Autonomia e heteronomia. In: VESSURI, H. (Org.). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2006b. p. 169-191.

\_\_\_\_\_. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Universidade e educação geral*. Para além da especialização. Campinas: Alinea, 2007. p. 155-170.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-208, mar. 2008, p. 193-206.

\_\_\_\_\_. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Org.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008b. p. 87-112.

SIMONS, H. *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation*. London: Falmer Press, 1987.

### Para referenciar este texto

SOBRINHO, J. D. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 67-93, 2008.

