



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICAELLE CARDOSO DE SOUZA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO
EQUADOR EM PERSPECTIVA COMPARADA: TRAÇOS NEOLIBERAIS EM
DEBATE**

Manaus
2024

MICAELLE CARDOSO DE SOUZA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO
EQUADOR EM PERSPECTIVA COMPARADA: TRAÇOS NEOLIBERAIS EM
DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado E Sociedade Na Amazônia.

Apoio: FAPEAM e CAPES.

Manaus
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729p Souza, Micaelle Cardoso de
Políticas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador em perspectiva comparada: traços neoliberais em debate / Micaelle Cardoso de Souza . 2024
179 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Camila Ferreira da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas de avaliação. 2. Avaliação da Educação Superior. 3. Calidad de la Educación Superior. 4. Brasil. 5. Equador. I. Silva, Camila Ferreira da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MICAELLE CARDOSO DE SOUZA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO
EQUADOR EM PERSPECTIVA COMPARADA: TRAÇOS NEOLIBERAIS EM
DEBATE**

Dissertação submetida à Banca Examinadora, referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aprovada em 21 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva (Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia (Membro Interno do PPGE)

Prof. Dr. Tomás Fonaines-Ruiz (Membro Externo - Universidad Técnica de
Machala/Ecuador)

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza (Membro Externo – UFRR)

Dedico aos meus pais, que mesmo sem compreender esse desafio, sempre se mostraram solícitos a me ajudar e nunca me deixaram desistir.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jozilene e Mozandir, que sendo os filhos mais velhos de suas famílias precisaram largar os estudos para ajudar financeiramente em casa, e mesmo sem terem concluído o ensino fundamental foram os maiores mestres que a vida me deu. Alguns ensinamentos e valores nem mesmo as melhores escolas do mundo seriam capazes de transmitir. Vocês me ensinaram que a simplicidade e a força de vontade podem nos levar a lugares que jamais imaginamos. Nenhum passo seria dado sem que estivessem ao meu lado, essa conquista não é somente minha, é nossa.

As minhas irmãs, Mirelle e Marcelle, que me ouviam falar sozinha, respeitavam parcialmente o momento de silêncio e sempre se mostravam solícitas a me ajudar nas atividades domésticas ou com palavras de incentivo.

À minha querida orientadora, Profa. Camila Silva, obrigada pela oportunidade de alcançar voos jamais imaginados por uma graduanda que já no sétimo período ainda não havia conseguido realizar um PIBIC e que agora concluir o curso de mestrado percebe a importância da participação em todos os processos formativos. Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava, sua forma de enxergar e vivenciar o mundo me inspira a ser uma estudante e profissional melhor. Te admiro demais e espero que a parceria acadêmica e pessoal que nasceu de uma disciplina ainda na graduação se fortaleça cada dia mais, obrigada por demonstrar com tanto carinho e paciência como é prazeroso fazer pesquisa!

Aos membros da banca, Profa. Fabiane Maia, Prof. Ângelo Souza e Prof. Tomás Fontaines, pelo aceite e o cuidado com a leitura desde a qualificação e pelas significativas contribuições que refletem o compromisso desses educadores com a pesquisa e com a universidade pública. Esperamos ter conseguido nessa versão final do texto incluir os principais tópicos identificados nos exames de qualificação e defesa, qualificando a pesquisa com a partir das indicações feitas por professores que são referência nas temáticas da educação superior e avaliação.

Ao Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação – GRUPESPE, pelos momentos de ricas discussões, os momentos de leveza e pesquisa com entusiasmo. Em nome dos professores Felipe Negrão, Luciano Magalhães, Rodrigo Lopes, Rita Luna e Ruth Cunha, agradeço as sinceras contribuições do grupo desde a construção ainda embrionária do projeto de seleção, durante a apresentação do

projeto já matriculada no programa e todas as indicações ao longo desses dois anos em nossos eventos anuais. A pesquisa é sempre mais prazerosa quando se tem com quem contar em momentos de alegria e angústia, o GRUPESPE representa esse espaço de crescimento coletivo e pessoal e identificação com a pesquisa, que nossos caminhos estejam sempre se cruzando e resultando em grandes descobertas.

Agradeço às amigas que fui estabelecendo ao longo do caminho, em especial a minha amiga Talita Silva, que de uma gentileza no ônibus e depois uma monitoria na disciplina de Didática, nos conectamos e depois disso não nos desgrudamos mais. Que nossa amizade possa continuar forte e verdadeira como a vontade do Jão em fazer música triste.

A todas/os aquelas/es que fizeram parte da minha vida em algum momento e por circunstâncias da vida nossos destinos nos separaram, saibam que foram importantes para a realização de mais essa meta acadêmica, profissional e pessoal.

Ao PPGE/UFAM, pela grata oportunidade de cursar o mestrado em um programa de tanta qualidade, que nos desafia desde o momento da matrícula a sermos pesquisadoras/es cada vez mais qualificados, éticos e compromissados. Pela oferta das disciplinas *Pesquisa com Documentos de Políticas Educacionais*, ministrada pelas Profas. Dras. Camila Silva e Rita Luna, *Redação Científica*, ministrada pelas Profas. Dras. Camila Silva e Michelle Bissoli e *Bourdieu e a Educação*, ministrada pela Profa. Dra. Camila Silva e o Prof. Dr. Armando Brito. Tais disciplinas dialogavam epistemologicamente e metodologicamente com a presente investigação e foram fundamentais na ruptura de pré-noções e na compreensão ampliada das etapas de uma pesquisa. Agradecer ao PPGE também pelas várias oportunidades de formação com os encontros formativos, aulas inaugurais, diálogo com a coordenação da CAPES, realização da 41ª ANPEd Nacional e participação presencial na 5ª ANPEd Norte.

A FAPEAM, que apoiou esta pesquisa por meio da bolsa de mestrado, a condição de bolsista me permitiu dedicação exclusiva ao PPGE e ao curso de mestrado, bem como à CAPES, pelo apoio crucial para a continuidade do PPGE. Espero que a pesquisa contribuía para o fortalecimento da pesquisa em Educação no estado do Amazonas.

RESUMO

A expansão da criação de sistemas de avaliação com o objetivo de aferir a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990, demonstra a forte influência externa de organismos internacionais no entendimento do Estado sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. A lógica neoliberal, ao adentrar os países considerados periféricos e semiperiféricos na geopolítica capitalista, nos impõe o desafio de pensar como as instituições de educação superior públicas podem construir frentes de resistência face às disformidades das avaliações em larga escala em contexto de consolidação do ideário neoliberal no campo da Educação. Nesse sentido, a relação entre os campos sociais da Educação e da Economia é tomada à análise neste trabalho como contexto de emergência desta dissertação, uma vez que as políticas educacionais, e em específico as de avaliação, em muitos casos são elaboradas direta ou indiretamente por agentes ligados a conglomerados econômicos nacionais e internacionais, o que influencia no entendimento da sociedade como um todo sobre a avaliação, a noção de qualidade e a própria universidade e seu papel social. O objetivo geral da investigação de mestrado aqui apresentada consistiu em analisar as expressões e influências do campo econômico nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador. Epistemologicamente, trabalhamos com a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu nos aspectos do poder simbólico, do conceito de Estado e da teoria dos campos sociais, combinamos esta perspectiva com a Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès. Nosso tipo de pesquisa é a Pesquisa Comparada, no sentido da compreensão da complexidade da avaliação nos países em questão, que, apesar de semelhanças como influências internacionais no sentido da homogeneização das políticas educacionais e o fato de figurarem ambos na América Latina, possuem suas especificidades intrarregionais, histórico-sociais, políticas e educacionais. Utilizamos ainda a Pesquisa Documental para o trabalho que desenvolvemos com os documentos das políticas públicas de avaliação do ensino superior brasileira e equatoriana, aqui, a partir de um diálogo com Laurence Bardin e Eneida Oto Shiroma, realizamos levantamento, seleção, construção do corpus documental, categorização e análise de leis, portarias, relatórios técnicos e guias dos dois países investigados. Desenvolvemos uma análise comparada a partir das seguintes categorias: Classificação, Papel do Estado e Concepção de Universidade. Comparativamente conseguimos identificar como, mesmo em distintas realidades, expressões do Neoliberalismo são incorporadas nos modelos de avaliação e acreditação, com ênfase no desempenho e nos resultados, nos processos de responsabilização docente e estudantil, na naturalização de modelos empresariais de gestão de qualidade no interior da universidade e na próprio *habitus* individual e coletivo da sociedade diante da função da educação e da universidade no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Políticas de avaliação; Educação Superior; SINAES; CACES; Brasil; Equador.

RESUMEN

La expansión de la creación de sistemas de evaluación con el objetivo de medir la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina en las décadas de 1980 y 1990 demuestra la fuerte influencia externa de los organismos internacionales en la comprensión estatal del papel de la educación en la sociedad contemporánea. La lógica neoliberal, al entrar en países considerados periféricos y semiperiféricos en la geopolítica capitalista, nos impone el desafío de pensar cómo las instituciones públicas de educación superior pueden construir frentes de resistencia contra las disfunciones de las evaluaciones a gran escala en un contexto de consolidación de la ideología neoliberal en el campo de la educación. En este sentido, la relación entre los campos sociales de la Educación y la Economía es analizada en este trabajo como el contexto en el que surgió esta disertación, ya que las políticas educativas, y específicamente las políticas de evaluación, son a menudo elaboradas directa o indirectamente por agentes vinculados a conglomerados económicos nacionales e internacionales, lo que influye en la comprensión que la sociedad tiene de la evaluación, de la noción de calidad y de la propia universidad y su papel social. El objetivo general de la investigación de maestría que aquí se presenta fue analizar las expresiones e influencias del campo económico en las políticas de evaluación de la educación superior en Brasil y Ecuador. Epistemológicamente, trabajamos con la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu sobre los aspectos del poder simbólico, el concepto de Estado y la teoría de los campos sociales, combinando esta perspectiva con la Sociología Francesa de la Acción Pública de Pierre Lascombes y Patrick Le Galès. Nuestro tipo de investigación es la Investigación Comparada, en el sentido de comprender la complejidad de la evaluación en los países en cuestión, que, a pesar de similitudes como las influencias internacionales hacia la homogeneización de las políticas educativas y el hecho de estar ambos en América Latina, tienen sus especificidades intrarregionales, histórico-sociales, políticas y educativas. También utilizamos la Investigación Documental para el trabajo que realizamos con los documentos de políticas públicas de evaluación de la educación superior en Brasil y Ecuador. Aquí, a partir de un diálogo con Laurence Bardin y Eneida Oto Shiroma, realizamos una recopilación, selección, construcción del *corpus* documental, categorización y análisis de leyes, ordenanzas, informes técnicos y guías de los dos países investigados. Desarrollamos un análisis comparativo basado en las siguientes categorías: Clasificación, Papel del Estado y Concepto de Universidad. Comparativamente, pudimos identificar cómo, incluso en realidades diferentes, las expresiones del Neoliberalismo se incorporan en los modelos de evaluación y acreditación, con énfasis en el rendimiento y los resultados, en los procesos de rendición de cuentas de docentes y estudiantes, en la naturalización de modelos empresariales de gestión de la calidad dentro de la universidad y en los propios *habitus* individuales y colectivos de la sociedad sobre la función de la educación y la universidad en el mundo contemporáneo.

Palabras-clave: Políticas de evaluación; Educación superior; SINAES; CACES; Brasil; Ecuador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho metodológico da dissertação.....	25
Figura 2 – Síntese dos documentos analisados no Brasil.....	107
Figura 3 – Síntese dos documentos analisados no Equador.....	108
Figura 4 – Categorias De Análise Do Corpus Documental.....	109
Figura 5 – Nuvem de palavras da categoria Classificação no Brasil.....	119
Figura 6 – Nuvem de palavras da categoria Classificação no Equador.....	123
Figura 7 – Nuvem de palavras da categoria Papel do Estado no Brasil.....	130
Figura 8 – Nuvem de palavras da categoria Papel do Estado no Equador.....	137
Figura 9 – Critérios do modelo de avaliação do CACES 2023.....	140
Figura 10 – Nuvem de palavras da categoria Concepção de Universidade no Brasil.....	147
Figura 11 – Nuvem de palavras da categoria Concepção de Universidade no Equador.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de institutos de educação superior vigentes no Brasil em 2022.....	114
Gráfico 2 – Quantitativo de institutos de educação superior vigentes no Equador em 2022.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão de literatura nas bases de buscas.....	31
Quadro 2 – <i>Corpus</i> documental da pesquisa no Brasil.....	34
Quadro 3 – Corpus documental da pesquisa no Equador.....	35
Quadro 4: Sistematização dos conceitos de Neoliberalismo nas Ciências Sociais.....	58
Quadro 5 – Documentos de organismos internacionais relacionados à educação.....	65
Quadro 6 – Síntese da incidência das categorias de análise no corpus documental de Brasil e Equador.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categoria – Classificação no Brasil.....	118
Tabela 2 - Categoria – Classificação no Equador.....	122
Tabela 3 - Categoria – Papel do Estado no Brasil.....	129
Tabela 4 - Categoria – Papel do Estado no Equador.....	128
Tabela 5 - Categoria – Concepção de Universidade no Brasil.....	134
Tabela 6 - Categoria – Concepção de Universidade no Equador.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação de Condições de Oferta de Cursos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CACES	<i>Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEAACES	<i>Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior</i>
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAIE	<i>Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador</i>
CMS	<i>Coordinadoría de los Movimientos Sociales</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONUEP	<i>Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas</i>
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GRTU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
GRUPESPE	Grupo de Pesquisa em Sociologia Política
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOES	<i>Lei Orgánica de Educación Superior</i>
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEINPE	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação

SES	<i>Sistema de Educación Superior</i>
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Educação Superior
SNEA	<i>Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación</i>
UCE	<i>Universidad Central do Ecuador</i>
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PERCURSO METODOLÓGICO	28
1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E OS AGENTES INTERNACIONAIS	38
1.1 O Estado em Bourdieu	38
1.1.1 As políticas educacionais sob perspectiva bourdieusiana	42
1.1.2 Discutindo sobre o Neoliberalismo	49
1.2 Para além dos Estados nacionais: a atuação dos organismos internacionais no direcionamento das políticas educacionais de avaliação da educação superior	60
2. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO EQUADOR: ENTRELAÇAR DOS CAMPOS POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL	69
2.1. O contexto brasileiro	71
2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária	76
2.1.2 Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES)	79
2.1.3 Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES)	82
2.1.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	84
2.1.5 Exame Nacional de Cursos (ENC)	87
2.1.6 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	88
2.2 O campo político e econômico do Equador	91
2.2.1 A instabilidade política e econômica equatoriana e seus reflexos nas políticas públicas	92
2.2.2 A Educação Superior e os Conselhos de Avaliação equatorianos	98
2.3 Contextos políticos, econômicos e sociais e o reflexo na educação superior e modelos de avaliação no Brasil e Equador	102
3. EXPRESSÕES DO CAMPO ECONÔMICO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA E EQUATORIANA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL, CATEGORIAL E COMPARADA	104
3.1 Categoria: Classificação	110
3.2 Categoria: O papel do Estado	126
3.3 Categoria: Concepção de Universidade	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	173
Apêndice 1: Sistematização do inventário documental do Brasil	174
Apêndice 2: Sistematização do inventário documental do Equador	176

INTRODUÇÃO

Neste momento de apresentação da dissertação proponho inicialmente o desafio de reconstruir a minha trajetória acadêmica no ambiente escolar e na Universidade, entendendo que esses espaços me possibilitaram experiências pessoais e acadêmicas que me formaram e continuam me formando como pessoa, mulher, pedagoga e futura pesquisadora na área da educação.

Minha experiência escolar durante o ensino fundamental e médio foi realizada inteiramente em escolas públicas de Manaus, e foi por meio do sistema público de ensino que pude ter acesso às informações sobre as etapas para adentrar em uma Universidade pública. Recordo-me de não ter tanta clareza sobre o que era a Universidade e o que ela poderia me proporcionar, mas a ideia de continuar estudando e escolher o curso e a profissão que poderia exercer futuramente, me chamou atenção e fez surgir o desejo de ingressar na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Durante os dois primeiros anos do ensino médio existia um desejo de ingressar no curso de Jornalismo, entretanto, com a proximidade da terceira etapa do processo seletivo, realizado no terceiro ano do ensino médio, fui aconselhada por familiares e amigos a optar pela Pedagogia. A justificativa seria que o curso estava mais alinhado ao meu perfil como pessoa e que oferecia amplas oportunidades de estágio e emprego após a graduação. Atualmente, como argumentado por Pierre Bourdieu (2020), percebo como essa “decisão” individual foi, em parte, influenciada pelos agentes e pelo campo social no qual estava inserida, em uma perspectiva de pensar a escolha de um curso de ensino superior visando o retorno econômico quase que imediato e até o reconhecimento e *status* de ser a primeira pessoa da família a concluir um curso em uma Universidade pública.

Apesar de ter a plena convicção de que a Universidade poderia me proporcionar experiências que marcariam a minha vida pessoal e profissional, a identificação com o curso de Pedagogia não foi instantânea. Os primeiros semestres foram desafiadores, especialmente em relação às disciplinas que estavam no currículo do ensino médio, mas que eram tratadas de maneira superficial, enquanto na Universidade, tais disciplinas, como: História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, tinham uma estrutura mais complexa, com uma base teórica muitas vezes desconhecida por mim até então.

Essa identificação com o curso de pedagogia e a profissão em si, se iniciou com as disciplinas mais específicas relacionadas à educação, quando consegui me identificar como uma futura profissional da área educacional e pude experimentar práticas de pesquisa, despertando o desejo de realizar um projeto de iniciação científica, mesmo nos últimos períodos do curso.

Destaco, em particular, a disciplina “Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”, realizada no 7º período, em 2019, como um marco significativo nesse processo, visto que no fim do semestre algumas estudantes, incluindo eu, foram convidadas pela professora regente da disciplina, Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva, para fazer parte de um grupo de estudos sobre julgamento professoral e avaliação. Desse grupo de estudos originou-se o Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM)¹, do qual faço parte até hoje e considero um importante espaço de aprendizagem coletiva e troca de experiências.

Em 2020, tivemos a crise da Covid-19, que paralisou as atividades presenciais na universidade, tanto de ensino como de pesquisa e extensão. Foram praticamente 2 anos em casa, realizando atividades de modo remoto, nos quais pude participar de muitos eventos, projeto de extensão da Faculdade de Educação (FACED) da UFAM, e além de continuar as atividades do grupo de estudo na pesquisa e escrita de artigos sobre avaliação em larga escala a nível estadual e municipal. Nesse tempo também participei como comissão organizadora do XIX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE), realizado pelas/os estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

A participação neste evento foi um momento crucial, pois foi a partir desse primeiro contato com a pesquisa de pós-graduandas/os, a pesquisa passou a ser uma possibilidade da minha profissão para além do ensino. Dessa participação no evento, tive a chance de realizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com a professora Camila Ferreira da Silva e, em 2021-2022, nos debruçamos no projeto de pesquisa que foi intitulado “O processo de construção do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental: adequação ou especificidade?” A realização dessa pesquisa me trouxe mais segurança para começar a entender as etapas de uma pesquisa, desde a construção de um projeto, a fase de revisão de

¹ Espelho do GRUPESPE no Diretório de Grupos de Pesquisa no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/757598>. Página do Instagram do GRUPESPE: <https://www.instagram.com/grupespeufam/>.

literatura, diálogo com os autores, coleta de dados, criação das categorias de análise até a síntese da pesquisa, além da participação em eventos internos e externos à UFAM, compartilhando os resultados desta investigação. Este foi o único projeto de iniciação científica que realizei ao longo da graduação e representou um passo significativo que me fez perceber que a pós-graduação não era uma meta tão distante quanto eu imaginava. Dessa maneira, ainda concluindo o curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2022, resolvi tentar o processo seletivo para o mestrado em Educação no PPGE/UFAM.

O interesse pela temática de Políticas de avaliação da educação superior se materializa na união de discussões teóricas realizadas no grupo de pesquisa sobre avaliação em larga escala no contexto amazônico e a própria vivência da avaliação no ensino superior. No último ano do curso de pedagogia fui selecionada para realizar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado periodicamente por universitários concluintes dos cursos de graduação. A dinâmica da própria Faculdade de Educação, ao propor aulas antes da prova e a estrutura que as faculdades particulares realizaram no dia do exame me fez refletir e questionar a importância dessa avaliação para as universidades públicas e para as faculdades particulares. Então, mesmo que de forma inconsciente, a temática de avaliação da educação superior se apresentava como uma curiosidade pessoal que poderia se tornar um caminho de pesquisa posteriormente.

Nesse sentido, concordamos com Mills (2009), ao propor que a vida cotidiana não se separa do trabalho intelectual, até mesmo nos mais admiráveis cientistas e é, portanto, uma oportunidade de unir tais experiências em um exercício de examinar e interpretar continuamente o mundo social, a partir da compreensão da relação intrínseca entre a vida e o ofício, neste caso intelectual. O trabalhador intelectual passa constantemente por um processo de formação interna à medida que trabalha no sentido de aperfeiçoar o seu próprio ofício. Dessa maneira, a trajetória acadêmica, que vai desde o acesso à universidade, às experiências vivenciadas ao longo da graduação com o projeto de iniciação científica e à vivência em grupo de pesquisa, me possibilitou reunir a teoria e a prática em um projeto de pesquisa submetido na seleção do PPGE/UFAM. O estudo começou a moldar-se em direção ao ensino superior, com um foco específico nesse processo de avaliação em nível nacional. E assim surgiu a versão submetida no processo seletivo, que tinha como título “Políticas de avaliação da educação superior: o SINAES em foco”.

Após as primeiras apresentações do projeto para o grupo de pesquisa foram percebidas algumas fragilidades e aspectos que poderiam ser retirados para um melhor direcionamento e foco da pesquisa. Da primeira versão do projeto de seleção, nem tudo foi descartado. O foco ainda se faz presente a partir da política de avaliação da educação superior no Brasil, com acréscimo de outro país latinoamericano definido a partir de pesquisas exploratórias realizadas em plataformas de buscas de artigos e periódicos científicos, visando inicialmente identificar países que possuíam avaliações da educação superior a nível de graduação. Conseguimos identificar inicialmente países como Argentina, Uruguai, Chile e Equador, e pensando a realidade amazônica optamos pela seleção de um país amazônico para compor a amostragem da pesquisa.

No Brasil, a avaliação desta etapa de ensino já tinha historicamente um caminho percorrido com início na década de 1970, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com ênfase nos cursos de Mestrado e Doutorado (Polidori; Marinho-Araújo; Barreyro, 2006; Magalhães, 2023). Nas décadas posteriores foram desenvolvidos programas que tinham por objetivo avaliar a qualidade da educação superior ofertada nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas do país. Dias Sobrinho (2008) ressalta que essa noção de qualidade atualmente é associada a termos como pertinência, responsabilidade, acreditação, sociedade do conhecimento, desenvolvimento sustentável e entre outros termos, que carregam consigo múltiplas conceituações que não apenas são distintas, mas em muitos casos, contraditórias, a depender das posições ocupadas pelos diferentes grupos de interesse que as sustentam e dominam no campo social.

No caso do Brasil e da grande maioria dos países da América Latina, essa perspectiva sobre a avaliação e a educação superior se desenvolveu especialmente a partir das reformas econômicas, sociais e educacionais ao longo das décadas de 1980 e 1990, que tinham o intuito de estabelecer parcerias com agentes financiadores e agentes políticos da época, estabelecendo como finalidade o enxugamento de gastos com serviços que julgavam ser exorbitantes aos cofres públicos e que poderiam ser executados ou concedidos ao setor privado.

É nítido que existem características muito semelhantes nas avaliações realizadas em diferentes países no contexto latinoamericano e, dessa forma, é importante conhecer as tendências gerais dos denominados “países

desenvolvidos”, assim como as recomendações dos organismos internacionais para compreender de forma mais clara as políticas de reforma de Estado introduzidas a partir de estratégias neoliberais na tentativa de substituir políticas de proteção social por outras que tinham predominantemente concepções de mercado e privatização dos serviços públicos, incluindo nessa esteira a educação (Dias Sobrinho, 2005; Lamarra, 2004).

Esse é o caso da Reforma do Estado, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 e 2002, e que privatizou e terceirizou a maioria dos setores de infraestrutura que davam sustentação ao Estado, incluindo uma ofensiva sobre o setor educacional que resultou em processos sociais de legitimação e de financiamento do setor privado muitas vezes em detrimento do setor público, incluindo no caso do ensino superior uma modernização conservadora (Martins, 2009; Polidori, 2009). O Estado, pautado na lógica de descentralização de suas responsabilidades com a educação, saúde, trabalho, lazer e moradia, passou a atuar de forma a ampliar o espaço de incidência do setor privado e do terceiro setor sobre os diferentes níveis da educação brasileira.

De modo geral no contexto brasileiro, como apresentado por Polidori (2009), a evolução e o desenvolvimento do processo avaliativo podem ser divididos em quatro ciclos, sendo eles: Entre as décadas de 1980 e 1990 com várias iniciativas de organização de processos avaliativos, como por exemplo o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Segundo ciclo entre os anos de 1993 a 1995 com a Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Entre 1996 a 2003 com o desenvolvimento e implementação da proposta governamental do Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou popularmente conhecido como Provão e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que depois passou a se chamar Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e, por fim, a vigência atual que foi firmada com a Lei 10.861/2004, que ficou conhecida como a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A aproximação temporal entre a criação dos sistemas de avaliação da educação superior surgiu como critério para a seleção do país que comporia a pesquisa comparada neste trabalho de mestrado. O Equador foi selecionado para a investigação juntamente ao Brasil a partir da busca de artigos, teses e dissertações sobre a temática da avaliação da educação no contexto latinoamericano, foi realizada

uma busca exploratória em bases de produções científicas nacionais e internacionais, como o Scielo Brasil, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Scopus, que apresentaram inicialmente duas alternativas: a primeira seria seguir com um país latinoamericano como a Argentina, que tem um amplo aporte teórico e um número considerável de pesquisas e publicações acerca da temática por ser o primeiro país a desencadear uma reforma da educação superior com a Reforma de Córdoba em 1918. Entretanto, não se encaixaria no critério de país amazônico, que definimos como crucial para o nosso projeto.

A segunda alternativa seria o desafio de desenvolver um estudo a partir da perspectiva equatoriana que, como apontam Carvalho e Malavasi (2020), teve aprovação das funções de avaliação e acreditação definidas pela Lei Orgânica de Educação Superior (LOES), em 6 de outubro de 2010, entretanto, tal função só se efetivou em 2013 a partir do Conselho de Garantia da Qualidade da Educação Superior (CACES). As autoras ressaltam ainda que a acreditação institucional obrigatoriamente aplicada às universidades e escolas politécnicas equatorianas, que compõem assim o sistema de educação superior, tem por objetivo determinar o grau de cumprimento dos padrões de qualidade definidos no modelo em vigência. As instituições que receberem resultados satisfatórios no processo avaliativo são acreditadas por cinco anos, seguindo quatro categorias: A, B, C e D. A categoria D é destinada a IES que ainda se encontram no processo de acreditação e possuem um prazo para se adequarem, caso isto não ocorra podem configurar-se como instituições não acreditadas.

Além do contexto latinoamericano, do território amazônico e do recorte temporal dos sistemas de avaliação no qual se inserem o Brasil e o Equador, podemos argumentar que, apesar de estarem inseridos no mesmo continente, os países em questão possuem em suas raízes, diversidades culturais, sociais e étnicas que refletem na educação superior e nos seus respectivos sistemas de avaliação de modo particular, o que nos coloca uma tarefa bastante interessante do ponto de vista analítico, posto que a pesquisa comparada nos possibilita, então, promover um diálogo entre tais realidades. Tais sistemas, ainda que tenham liberdade de criação e aplicação, são de certo modo induzidos a buscar a utilização de indicadores que assegurem sua qualidade e consequentemente seu reconhecimento e comparação internacional aos chamados “países desenvolvidos”, por meio dos organismos internacionais. Como ressaltado por Dias Sobrinho (2008, p. 817), em um contexto de

explosão de sistemas de educação superior e múltiplas demandas sociais, é cada vez mais crescente o número de diferentes agentes sociais que disputam os papéis que seriam da educação superior frente ao Estado, à sociedade, ao mercado, comunidade acadêmica, aos “clientes” e ao setor produtivo como um todo. Nesse contexto de disputa por espaço e pela liderança nos *rankings* nas avaliações, aparecem em destaque as noções de qualidade e os modelos de avaliação e garantia da qualidade espelhados em uma lógica mercantilista e neoliberal e cada vez mais internacionalizados.

O Equador encaixa-se, portanto, em critérios como: Geograficamente estar inserido na América Latina e nos chamados países amazônicos; Temporalidade aproximada de institucionalização de políticas de avaliação da educação superior, no Equador em 2000, e no Brasil em 2004; Modelos de avaliação com etapas ou critérios semelhantes, nos casos brasileiro e equatoriano a autoavaliação é um dos critérios importantes para a composição do sistema de avaliação e da nota recebida pelas instituições e cursos, além da avaliação feita pelos estudantes no caso brasileiro por finalistas de diferentes blocos de conhecimento, e no Equador, por estudantes de cursos de interesse público que podem pôr em risco essencialmente à vida, saúde e integridade pública; E como uma escolha política pensando as complexas relações entre agentes que compõem o campo político e burocrático dos dois países, podendo identificar tendências nas políticas educacionais conforme a atuação de governos mais progressistas ou conservadores ao longo dos anos nos dois países. Caracteriza-se, assim, o estudo em uma perspectiva comparada entre os países e suas políticas de avaliação da educação superior em vigência seguindo os critérios discutidos anteriormente.

Diante das reflexões iniciais acerca da temática, das leituras e estudo da literatura especializada na área da Educação, dos primeiros achados documentais dos países e da interseção ocasionada pela questão latinoamericana, o processo de construção do nosso objeto de pesquisa nos levou a elaboração do seguinte problema da pesquisa: **Que expressões do campo econômico, no cenário neoliberal contemporâneo, marcam as políticas de avaliação da educação superior brasileira e equatoriana?**

Apesar da vasta literatura acerca da temática da educação superior na América Latina, da avaliação e também do SINAES que é a política institucional vigente até os dias atuais no Brasil, a maioria dos estudos ainda se configura de modo concentrado

em regiões como sul e sudeste do país. Em uma breve busca realizada durante o mês de junho de 2022 no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o termo SINAES aparece com 419 resultados, já em 2024 essa mesma busca nos apresenta um total de 489 resultados, demonstrando a crescente da temática em pesquisas com predominância na área de conhecimento da educação.

As pesquisas em questão têm em maioria a tarefa de reunir historicamente as diferentes avaliações do ensino superior ao longo dos anos; compreender os conceitos e finalidades identificando aspectos mais regulatórios ou emancipatórios da avaliação; tratar de alguns dos pilares do SINAES como a Autoavaliação Institucional, a avaliação do curso ou o próprio ENADE; E também pesquisas sobre os reflexos desta avaliação nos currículos de cursos de graduação. Nesse sentido, pesquisas sobre o SINAES estão sendo realizadas no país inteiro e em diferentes áreas de conhecimento, ainda que tenham predominância de estudos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Nosso estudo se justifica a partir da relevância de uma temática que vem se consolidando na área de conhecimento da educação e demais áreas, assim como a realização da pesquisa em uma universidade da região Norte, inserida em um contexto amazônico e que visa a correlação com um país também amazônico, que enfrenta desafios de invisibilização e aculturação pautados em uma lógica capitalista de homogeneização de culturas, sistemas educacionais, economias e estilos de vida.

Portanto, baseando-me em um diálogo com a literatura especializada da área, a realização desta pesquisa tem como objetivo geral: **analisar as expressões e influências do campo econômico nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador**. Para este fim, elencamos como objetivos específicos:

- a) **Compreender o movimento de participação dos organismos internacionais na materialidade das políticas educacionais de avaliação brasileira e equatoriana;**
- b) **Mapear o processo de institucionalização das políticas de avaliação da educação superior brasileira e equatoriana;**
- c) **Identificar os reflexos econômicos e neoliberais das políticas de avaliação no Brasil e no Equador em um contexto de mundialização da educação.**

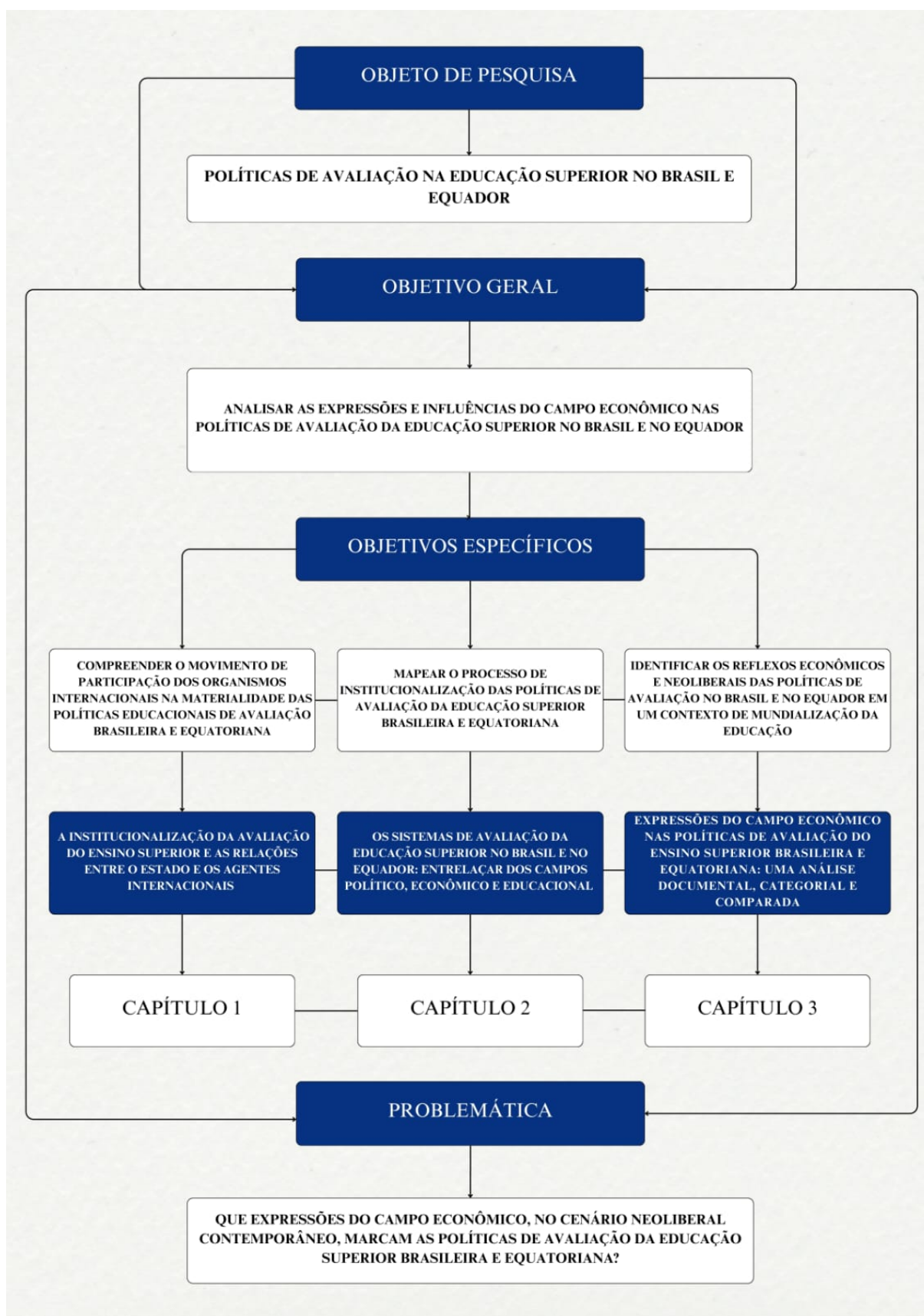
Do ponto de vista epistemológico, nosso principal aporte é a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu com foco nas discussões sobre o poder simbólico, o Estado e a teoria dos campos sociais. E combinamos esta perspectiva com a Sociologia da Ação Pública francesa de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2012), este modelo de análise é, pois, sistematizado a partir de 5 elementos, que formam o que os autores chamam de “Pentágono das Políticas públicas” e são caracterizados a partir de: Atores; Representações; Instituições; Processos e Resultados. Seus estudos, assim como os de Pierre Bourdieu, apresentam uma ruptura com a maneira tradicional de olhar o Estado como uma entidade neutra e imparcial, quando na realidade esta entidade utiliza de recursos simbólicos e culturais, legitimando relações de poder e acentuando as desigualdades sociais entre os diferentes grupos nesta sociedade capitalista. Das obras bourdieusianas buscaremos relacionar conceitos desenvolvidos pelo autor, como a teoria dos campos sociais, a concepção de Estado e os processos de luta a partir de uma lógica dialética que une os aspectos material e simbólico da vida social, e com isso provocar reflexões acerca do campo científico ao qual nos debruçamos na pesquisa, assim como nas disputas de poder presentes nas elaborações das políticas e nos diferentes contextos que envolvem o campo educacional no Brasil e no Equador.

Nosso tipo de pesquisa, caracterizado a partir da Pesquisa Comparada, busca compreender os complexos processos nacionais de avaliação de dois países que possuem suas especificidades, apesar de algumas similaridades e influências internacionais no sentido da homogeneização das políticas educacionais no cenário contemporâneo. Nesse sentido, no campo educacional e na pesquisa em educação é necessário o exercício crítico de problematização e reflexão de uma noção própria de comparação, evitando assim práticas generalistas e simplistas sobre o objeto investigado. Dessa forma, é necessário à pesquisa científica que se dispõe ao trato com a pesquisa comparada, “o exercício contínuo de reflexão para que não reproduza discursos de naturalização, a investigação comparada exige o escrutínio dos discursos de naturalização e homogeneização das práticas educativas bem como as estratégias de conformação da ação dos sujeitos aos determinismos sociais” (Rezende; Isobe; Moreira, 2013, p. 231).

Desenvolvemos, no sentido dos nossos objetivos investigativos, uma Pesquisa Documental, com foco nos documentos das políticas públicas de avaliação do Ensino Superior do Brasil e do Equador. Entendemos como pesquisa documental um

processo no qual os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos e que se utilizam métodos e técnicas diversas para o processo de apreensão, compreensão e análise. O objetivo dessa frente de pesquisa consistiu, então, em extrair informações contidas nesses documentos, visando à compreensão desse fenômeno (Fávero; Centenaro, 2019; Kripta; Scheller; Bonotto, 2015). Tal tipo de pesquisa mostrou-se interessante para esta dissertação, ao passo que nosso objeto se materializou a partir de documentos educacionais construídos por diferentes agentes, com diferentes intencionalidades no Brasil e no Equador. E compreendemos que, ao traçar como meta a Pesquisa Comparada, estamos direta e indiretamente buscando aproximar a pesquisa do contexto latinoamericano e amazônico no qual estamos inseridos como PPGE/UFAM, além entender e explicar como as distintas sociedades e culturas vivenciam e atuam em processos de mudanças sociais, econômicas e políticas, isso nos permite nos formatar e agir sobre o futuro por meio de um conhecimento comparativo melhor elaborado de nossas práticas no presente e suas possíveis consequências futuras, como afirma May (2004). A síntese com todas as informações metodológicas da pesquisa encontra-se na *Figura 1*, abaixo:

Figura 1 – Desenho metodológico da dissertação



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para que possamos nos aproximar dos objetivos propostos na pesquisa, organizamos esta dissertação em três capítulos seguidos pelas considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado *A institucionalização da avaliação do ensino superior e as relações entre o Estado e os agentes internacionais*, tem por objetivo apresentar como a literatura especializada discute os processos de institucionalização das políticas públicas a nível global e local, o conceito de Estado na perspectiva de Pierre Bourdieu nos ajuda a relacionar a epistemologia aqui incorporada com o objeto de investigação, buscando estabelecer conexões de como esse conceito pode nos auxiliar a compreender as realidades de Brasil e Equador.

Discute-se ainda como as políticas educacionais estão sendo analisadas à luz da teoria bourdieusiana, com vistas a identificar os aspectos centrais, potencialidades e fragilidades. O Neoliberalismo aparece como um subtópico importante neste capítulo, porque é desse fenômeno que identificamos expressões que são presentes nos documentos de políticas educacionais e para isso apresentamos no subtópico que fecha esse capítulo o debate sobre como diferentes agentes nacionais e internacionais têm atuado no cenário político e educacional e suas implicações nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais de países considerados periféricos no capitalismo contemporâneo, como é o caso do Brasil e do Equador.

O segundo capítulo, denominado *Os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador: entrelaçar dos campos político, econômico e educacional*, por sua vez, apresenta como as políticas educacionais de avaliação da educação superior foram institucionalizadas nos dois países, com destaque aos diferentes campos que se interconectam com o campo cultural/educacional, especialmente os campos econômico e político, que cada vez mais se sobrepõem ao campo cultural ditando as regras, lógicas e normas que devem ser seguidas. Destacamos como historicamente as políticas de avaliação nos dois países foram e continuam sendo desenvolvidas a partir de intensas disputas entre distintos agentes e instituições públicas e privadas, na qual interesses individuais vão sendo incorporados como interesse coletivos de toda uma sociedade, como um processo de dominação que toma parte na ação do Estado.

E por fim, o terceiro capítulo, intitulado *Expressões do campo econômico nas políticas de avaliação do Ensino Superior brasileira e equatoriana: uma análise documental, categorial e comparada*, aborda a análise que construímos a partir dos documentos que compõem o nosso *corpus* documental da pesquisa e como foi

possível identificar expressões econômicas e neoliberais nas políticas de avaliação de Brasil e Equador, a partir da legitimação social de uma espécie de consenso sobre a universidade, a educação e a própria forma de viver em sociedade a partir de processos e lógicas classificatórias. As categorias de análise ganham centralidade neste último capítulo, são elas: Classificação, Papel do Estado e Concepção de Universidade. A seguir apresentamos uma breve seção que tem por objetivo caracterizar e discutir mais detidamente o percurso metodológico que foi desenvolvido nesta pesquisa de mestrado.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta subseção apresenta o percurso metodológico que trilhamos nesta investigação de mestrado. Ressaltamos que o caráter inicial do projeto refletiu também nas próprias escolhas metodológicas que serão melhor desenvolvidas neste tópico da dissertação. Conforme explicita Hissa (2013, p. 125), existem processos na pesquisa que podem desencadear novos caminhos e que estão estritamente ligados como os objetivos e a metodologia pretendida. Tais caminhos podem, a partir da concepção teórica subjacente ao problema de pesquisa, mobilizar novas alternativas de abordagem metodológica ou de perguntas que podem sugerir caminhos de pesquisa distintos. Ressalta-se ainda que cada pesquisa pode corresponder a um conjunto de alternativas metodológicas e que não existem manuais ou receitas prontas que servem absolutamente para todas as investigações.

E, partindo dessa premissa, finca-se este estudo na epistemologia de Pierre Bourdieu com a Sociologia Reflexiva, com foco principalmente nas discussões sobre o Estado, o poder simbólico e a teoria dos campos sociais. No marxismo o Estado poderia ser conceituado como um aparelho ideológico a serviço da classe burguesa em detrimento da classe proletária, enquanto para Bourdieu (2014), a própria enunciação de Estado é colocada de maneira diferente, visto que, para o autor, na verdade, é possível substituí-lo por atos de Estado, que seriam atos políticos com pretensão de efeitos simbólicos e materiais no mundo social. Tais atos dependem da crença e da legitimidade dada pela criação ilusória de seus agentes – a questão da distinção de classe não é deixada de lado por Bourdieu, mas ela ganha uma outra dinâmica, que compreende as relações entre os diferentes grupos sociais a partir de uma sociologia posicional e disposicional, que nos ajuda a avançar no debate em torno das lutas cotidianas que estão na base da dominação material e simbólica que se efetiva por meio dos processos de interposição de um ponto de vista específico [de um grupo social] sobre toda a sociedade por meio dos atos do Estado.

A Sociologia da Ação Pública de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès soma-se a este marco epistemológico e nos oferece um caminho teórico-metodológico para aprofundar nossa compreensão de Estado e de políticas públicas no campo da educação e, mais especificamente, no Ensino Superior. Esta teoria compreende as políticas públicas como um elemento constante e onnipresente na vida humana contemporânea, posto que elas permeiam todas as dinâmicas sociais, o que evidencia

a centralidade do Estado na solução dos problemas públicos face a presença crescente de grupos distintos de pressão que vão ganhando espaço na sociedade e na relação entre sociedade civil e Estado (Silva, 2018). Esta perspectiva nos possibilita, portanto, avançar no mapeamento e compreensão das diferentes percepções, posições e projetos de sociedade e de educação em disputa no jogo político em determinado contexto histórico social, A Sociologia da Ação Pública trata do constructo Estado-Sociedade a partir de um olhar integrativo e multidimensional, com foco na pluralidade de agentes envolvidos na arena política e nas convergências que acabam ganhando terreno nas relações de poder que vão se desenhando nessa relação entre Estado e Sociedade (Lascoumes; Le Galès, 2012).

Epistemologia e teoria complementares aqui nos permitem vislumbrar uma mirada para as lutas sociais e os processos de dominação que estão na base da construção das políticas públicas educacionais, especialmente no caso das políticas de avaliação do Ensino Superior, que são responsáveis por processos de reconhecimento, acreditação, monitoramento do desempenho e classificação das instituições, dos sujeitos e dos bens culturais que compõem o campo universitário. Tal mirada, nos casos brasileiro e equatoriano, é basilar para analisar realidades específicas que são interligadas por disposições e posições periféricas na América Latina no capitalismo contemporâneo.

A pesquisa pretende situou-se ainda em uma abordagem qualitativa, que pode ser conceituada um estudo “[...] que começa com pressupostos e uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2014, p. 50). Utilizamos tal abordagem a partir da compreensão da necessidade de refletir sobre as políticas educacionais de forma qualitativa, seja a partir dos significados que os agentes ou diferentes grupos atribuem a este problema social, mobilizando conceitos de Bourdieu como campo científico e capital cultural, seja a partir da conexão entre a teoria e a prática que desencadeou aqui uma análise das diferentes relações de poder em um determinado espaço social, no caso da pesquisa nos campos educacional e político – com ingerência do campo econômico – e na própria mobilização de capitais para a legitimação dentro de um determinado campo social.

Quanto ao tipo de pesquisa utilizaremos a Pesquisa Comparada, posto que compreendemos ser este um caminho que nos possibilita perceber “[...] tensões,

dissensões, resistências e conflitos que envolvemos sujeitos atuantes no cenário social, político e educacional em determinadas circunstâncias históricas” (Rezende; Isobe; Moreira, 2013, p. 268). As autoras asseveram que esse tipo de pesquisa e suas orientações teóricas e metodológicas contribuem aos estudos comparados ao passo que permitem pensar o fenômeno educativo em suas relações espaço-temporais, que nos permite assim transitar entre o passado e presente, organizar esquemas específicos entre os diferentes espaços físicos, sociais, culturais e econômicos desvelando contextos e realidades a partir de outras lógicas.

A partir da pesquisa comparada, utilizamos ainda a Pesquisa Documental, visto que o objeto da nossa investigação se apresenta a partir da materialidade física e simbólica de políticas educacionais que definem os rumos de determinado nível de ensino, o conceito de qualidade e até a forma de ensinar no ensino superior. O *design* metodológico que desenvolvemos para a realização da pesquisa de mestrado realizada contemplou as seguintes etapas:

✓ Revisão de Literatura: o primeiro movimento realizado consistiu na revisão de literatura do tipo integrativa, na qual nos debruçamos na busca por literatura especializada a partir do levantamento de pesquisas em diferentes formatos, como: livros, artigos, ensaios, teses e dissertações que versassem sobre a temática das políticas de avaliação superior com foco nas experiências brasileira e equatoriana. Essa busca nos auxiliou no processo de melhor compreensão do objeto de pesquisa, bem como no mapeamento dos principais referenciais teórico-metodológicos que têm marcado as pesquisas neste campo. Utilizamos nesta etapa plataformas de buscas em bases nacionais e internacionais, como Google Acadêmico, SciELO Equador, SciELO Brasil e Scopus. Visando a síntese desse material coletado, realizamos a seleção, leitura e fichamento que contribuiu de forma acentuada para a construção do aporte/referencial teórico-metodológico da pesquisa. O quadro 1, abaixo, visa demonstrar esse processo, nele apresentamos alguns descritores e as plataformas utilizadas na revisão de literatura.

Quadro 1 – Revisão de literatura nas bases de buscas

Base de busca	Descritor	Quantidade de artigos selecionados
Google Acadêmico	Educação superior and Brasil	15
Scopus	Ecuador AND education AND evaluation	8
Google acadêmico	educacion superior and Ecuador	6
SciELO Ecuador- Scientific Electronic Library Online	EDUCACION SUPERIOR AND ECUADOR	8
<i>Scopus</i>	Educación superior ecuador	2
<i>Scopus</i>	higher education and brazil	2

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ressaltamos que as buscas foram realizadas tanto para pesquisas sobre a política de educação superior no Brasil, como também no Equador, visando adequar ao corpo teórico da dissertação estudos mais próximos à temática abordada. Essa fase de buscas demonstrou quantitativamente o obstáculo da pesquisa sobre a política de avaliação de outro país, estabelecendo o desafio da criação de novos mecanismos para busca e coleta de dados bibliográficos, utilizando inclusive dos textos selecionados como fonte para a busca de novos textos principalmente no contexto equatoriano.

Vale ressaltar que, para além dos artigos científicos, a revisão de literatura também englobou livros disponíveis no formato digital e físico, teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos sites dos repositórios das universidades equatorianas. Compreendemos que o estudo em questão não daria conta de abarcar tudo aquilo que vem sendo produzido e publicado sobre a educação superior e a própria avaliação, mediante isso, optamos pela seleção de textos que se aproximavam e dialogavam mais diretamente com o nosso objeto de pesquisa, em específico a institucionalização de políticas de avaliação na educação superior com ênfase na etapa de graduação.

Ainda neste movimento de revisão de literatura, ressaltamos que os trabalhos solicitados durante e no fim das disciplinas no PPGE/UFAM também nos possibilitaram esta busca pela literatura específica à pesquisa, um exemplo disso é o artigo construído para a disciplina de Epistemologia e Educação cursada no 1º semestre do mestrado, que nos lançou ao desafio de pesquisar sobre a produção do conhecimento sobre o objeto de pesquisa que estamos investigando. Dessa atividade conseguimos identificar alguns avanços e fragilidades no campo científico investigado. Inicialmente não foi possível chegar a resultados quando se fazia uma busca por tópicos muito específicos, como: Política de avaliação na/da educação superior ou SINAES. Vale ressaltar que esse estudo tinha por objetivo: Identificar e analisar as principais temáticas, posicionamentos epistemológicos e abordagens teóricas de teses e dissertações em PPGs da região norte. Por se tratar apenas de uma região do Brasil, talvez esse recorte inicial explique o baixo quantitativo de resultados encontrados nos repositórios dos 9 PPGs da área de Educação ao longo da busca exploratória e revisão de literatura. Entretanto, esse mesmo aspecto também nos traz reflexões importantes acerca do campo científico na região norte, levando em consideração as disparidades sociais, políticas, acadêmicas e culturais que as regiões brasileiras possuem.

✓ Levantamento do material documental²: compreendemos o exercício de 2 fases, sendo elas: a fase exploratória e a elaboração do inventário documental. Salientamos que durante a fase exploratória utilizamos os principais endereços eletrônicos dos governos brasileiros e equatorianos, das secretarias e demais órgãos ligados à educação superior, além do próprio site de buscas *Google/Ecuador* e *Google/Brasil*. Esse processo de definição das bases de busca nos possibilitou a criação de um quadro-síntese com os documentos selecionados nessa primeira fase, o qual foi apresentado no texto de qualificação desta pesquisa.

Ressaltamos que nesta fase encontramos alguns desafios, visto que os endereços eletrônicos do governo equatoriano não nos fornecem caminhos ou dados intuitivos, induzindo-nos a busca mais aprimorada em cada um dos tópicos presentes nos sites para verificação de uma possível documentação. Além disso, identificamos uma atualização quase que imediata dos documentos referentes à educação superior

² Ressaltamos que os quadros com o inventário documental poderão ser visualizados nos apêndices sendo o *Quadro 1* referente ao Brasil e o *Quadro 2* referente ao Equador.

e a avaliação dessa etapa de ensino, entretanto, os arquivos orientadores das avaliações realizadas anteriormente só foram possíveis de serem encontrados na busca pelo *Google/Ecuador*, sendo anexados inclusive em bibliotecas digitais de organismos internacionais como da UNESCO. Deduzimos que esses dados foram fragmentados pela mudança estrutural e organizacional que os órgãos competentes pela avaliação no país vêm vivenciando desde a década de 1985 até os dias atuais. Inicialmente, o CONUEP foi o órgão responsável pelas primeiras tentativas de estabelecer processos avaliativos da educação superior, sendo substituído em 2002 pelo CONEA. Esse outro órgão permaneceu vigente e com esta nomenclatura até 2009. A partir de 2011, passou a se chamar CEAACES e permaneceu assim até 2017, quando começou a ser intitulado de CACES, atual nome até momento da finalização desta pesquisa. Os documentos equatorianos datam desde 2000 até o ano de 2023.

No Brasil, os documentos foram encontrados de forma mais intuitiva em uma aba no próprio site do Ministério da Educação, contendo documentos orientadores das “Avaliações e Exames da Educação Superior”. Entretanto, identificamos que o documento mais recente que trata especificamente sobre a conceitualização, base teórica, metodológica, informações sobre as etapas da avaliação e demais aspectos, foi publicado no ano de 2009 e intitulado “SINAES – Da Concepção à Regulamentação”. Esse documento em sua 5ª edição revisada e ampliada, de modo geral apresenta uma continuidade com que foi proposto na 1ª edição no ano de 2004, porém, evidencia as primeiras mudanças estruturais da avaliação e que são ponderadas por pesquisadores críticos da área da educação, como por exemplo, a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o índice Geral de Cursos – IGC.

A segunda etapa com o inventário documental iniciou com o processo de separação dos documentos em grupos, como: Portarias, Leis, Decretos, Relatórios, além da caracterização de cada tipo de documento em seu conteúdo, ano de publicação e a autoria. Este inventário nos forneceu diversos dados, ao passo que a própria seleção desses documentos é um dado da investigação e o fato de ter ou não ter documentos a respeito da temática abordada se apresenta também como um dado importante. Dessa maneira, o inventário documental se baseou principalmente em: documentos legais que dão suporte para a criação de um sistema educacional de avaliação da educação superior, como a Constituição Federal de 1988, Lei 10.861/2004, Lei Orgânica de Educação Superior (LOES) – 2018, decretos, portarias e resoluções que regulamentam as políticas de avaliação e os demais documentos

pertinentes ao estudo. Essa etapa nos possibilitou uma visão mais específica dos documentos selecionados, além de nos fornecer algumas considerações preliminares dos momentos em que as discussões sobre a avaliação estavam mais acentuadas e mais brandas em outros, a conjuntura organizacional e as mobilizações dos governos brasileiro e equatoriano em torno da consolidação dos sistemas avaliativos.

✓ Organização e Tratamento dos dados: os dados compilados nas duas frentes expostas acima, bibliográfica e documental, passaram por processos de compilação, organização e categorização, respeitando a natureza de cada um desses conjuntos de materiais. Para Fávero e Centenaro (2019, p. 172), a pesquisa documental pode ser compreendida “[...] como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Valendo-se desse tipo de pesquisa, é possível acessar diversificadas fontes de documentos, além de recorrer a materiais que já receberam ou que nunca receberam tratamento e análise crítica, no caso desta pesquisa, os documentos que norteiam a constituição de políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil e Equador.

Nesse sentido, os materiais coletados fizeram parte do *corpus* documental da investigação e posteriormente, serviram de base para o processo de criação de categorias de análise. Destacamos, nesta etapa, a mirada que lançamos sobre os documentos que dão suporte à inserção da mundialização no contexto educacional brasileiro e equatoriano, a partir de uma análise categorial que abarcou elementos como: os processos classificatórios nos quais se baseiam as políticas de avaliação do ensino superior; a atuação do Estado nesse cenário de avanço do ideário neoliberal e da primazia das lógicas econômicas no campo educacional; e as transformações e distintas compreensões do papel social da própria Universidade enquanto instituição social educacional em uma sociedade capitalista. Os Quadros 2 e 3, abaixo, apresentam o *corpus* documental da pesquisa e sintetizam os documentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa com os documentos de políticas públicas:

Quadro 2 – Corpus documental da pesquisa no Brasil

Origem	Documentos	Assuntos
Portal da Legislação	PORTARIA NORMATIVA No- 4 DE 5 DE AGOSTO DE 2008	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores – CPC, para fins dos

		processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.
	PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 5 DE SETEMBRO DE 2008	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).
	PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 5 DE SETEMBRO DE 2008	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
	DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
	LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências
Página eletrônica do MEC	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior BASES: PARA UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 5ª edição revisada	Edição revisada do documento orientador de implementação e conhecimento público sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 3 – Corpus documental da pesquisa no Equador

Origem	Documentos	Assuntos
Página eletrônica do CES	Plano de Desenvolvimento do Sistema de Educação Superior (2022-2026)	Documento orientador de planejamento da educação para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país, visando o fortalecimento e melhora contínua dessa etapa de ensino.
Página eletrônica da Secretaria de Planejamento	Plano de Criação de Oportunidades (2021-2025)	Diretriz máxima política e administrativa que orienta o desenho e aplicação das políticas públicas através do qual o governo nacional executará as propostas apresentadas no plano de governo
Página eletrônica do CACES	Plano Estratégico Institucional 2022-2025 do CACES	Documento orientador que aliado ao Plano Nacional de Desenvolvimento de Criação de Oportunidades 2021-2025, se configura como um elemento transcendental da gestão institucional que se desenvolve de 4 em 4 anos, e visa brindar um contexto e um norte a respeito das determinações estratégicas do Conselho nos próximos anos após a publicação.
Página eletrônica do CACES	Modelo de Avaliação Externa com fins de Acreditação para o Aseguramento da Qualidade das Universidades e Escolas Politécnicas	Documento orientador do próximo ciclo avaliativo do Equador que será implementado a partir de 2026, contém diretrizes, conceitos, critérios que deverão ser alcançados pelas IES para fins de acreditação.

Página eletrônica do CES	Lei Orgânica da Educação Superior	Legislação máxima que orienta a educação superior com os direitos e deveres dos agentes da sociedade.
--------------------------	-----------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2024).

✓ Análise dos dados: os dados bibliográficos e documentais foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 48), é “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. E, no caso de nossa pesquisa, este tipo de análise foi desenvolvida com especial foco no processo de análise crítica em torno dos movimentos de constituição das políticas de avaliação nacional do ensino superior. Destacamos, nesta etapa, a mirada que lançamos sobre os documentos que dão suporte à inserção da mundialização no contexto educacional brasileiro e equatoriano, a partir de uma análise categorial que buscou abarcar elementos como: a educação como mercadoria; os conglomerados internacionais e a influência nos países emergentes e o discurso da qualidade total – as categorias selecionadas após o inventário documental sintetizam esses aspectos e foram: Classificação; Papel do Estado; e Concepção de Universidade.

Além disso, faz-se importante destacar o diálogo que estabelecemos com Shiroma, Campos e Garcia (2005) em torno do olhar que devemos lançar para analisar documentos de políticas públicas. A partir dessas autoras, foi possível compreender os textos de Brasil e Equador como produto de processos de lutas sociais em torno do Ensino Superior, da Avaliação e, em última instância, da sociedade e do tipo de educação que se pretende para diferentes grupos sociais. As fontes documentais, no caso de documentos de políticas públicas, foram, então, compreendidas nesta dissertação como expressões das disputas sociais que se dão na relação Estado-Sociedade, e nessa direção enveredamos por uma análise documental crítica e problematizadora dos documentos e de seus contextos de emergência.

CAPÍTULO 1

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E OS AGENTES INTERNACIONAIS

Anterior à discussão propriamente dita dos sistemas nacionais de avaliação no Brasil e no Equador, torna-se necessária a contextualização acerca dos processos de institucionalização de práticas avaliativas em especial na educação superior, foco desta investigação. Dessa forma, o capítulo em questão tem por objetivo a discussão dos aspectos pertinentes ao estudo sobre as políticas educacionais, com destaque na relação entre o Estado, as políticas educacionais e o Neoliberalismo a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu. Com isso, nossa primeira seção se ocupa do debate de Bourdieu sobre o Estado e como tal instituição apresenta legitimidade da prática de violência física e simbólica na vida dos agentes sociais. O tópico seguinte discorre sobre como as políticas educacionais podem ser analisadas à luz da teoria bourdieusiana, com foco principalmente nos estudos latinoamericanos. Em seguida será discutido o processo de aprofundamento do Neoliberalismo e a relação com a educação superior e a sociedade do conhecimento.

1.1 O Estado em Bourdieu

Para Bourdieu (2011), o processo de desnaturalização do pensamento em torno do Estado é uma tarefa necessária e difícil, visto que está presente no mais íntimo de nosso pensamento e que propor pensar o Estado é ao mesmo tempo expor-se a assumir pensamentos e aplicar categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo Estado, e, desta forma, não possibilitaria a verdade mais fundamental sobre ele. Tal afirmação que parece repetitiva é importante para que se compreenda um dos poderes principais do Estado, que é o de produzir e impor, principalmente por meio do sistema escolar, as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado, ou seja, como as nossas estruturas cognitivas são moldadas ao longo das nossas vidas pelas condições materiais e simbólicas da sociedade em que vivemos.

Para exemplificar sua argumentação, o autor utiliza-se da reforma de ortografia que, ao propor ser modificada pelo próprio Estado que a instituiu a partir de decreto,

gera revoltas daqueles que são defensores da ortodoxia ortográfica compreendendo tal modificação como uma ruptura daquilo que é “natural” ou que é assim há muito tempo. Complementa que “[...] os efeitos dessas escolhas do Estado foram tão completamente impostos à realidade e aos espíritos que as possibilidades inicialmente descartadas... parecem totalmente impensáveis” (Bourdieu, 2011, p. 94). Dessa forma, os atos do Estado são tão naturalizados que qualquer tentativa de mudança gera resistências enormes de diversos agentes da sociedade, inclusive daqueles que se mostram críticos a essas ações, e podemos incluir como exemplo as reformas educacionais na qual professores, pesquisadores da área e os próprios estudantes se posicionam contra as reformas em defesa do molde escolar que já é naturalizado.

As questões relacionadas a defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade envolvem um universo complexo de interesses privados, participação de organismos internacionais em políticas educacionais locais de países periféricos e a lógica gerencial e econômica ganhando cada vez mais espaço dentro do sistema educacional, o que justifica em partes a defesa de alguns agentes do modelo educacional em vigência, entretanto, a própria defesa desse modelo de educação como está posta demonstra essa internalização e naturalização das ações que o Estado determina, visto que é também pelas coisas da cultura e “[...] particularmente as divisões e hierarquias sociais a ela associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural” (Bourdieu, 2011, p. 95). O modelo de escola e de universidade presente nas estruturas cognitivas dos agentes é tão naturalizada que, mesmo que seja alvo de críticas constantes e de necessárias mudanças para melhoria do seu papel social, mudanças do tipo estrutural ou curricular acarretam resistências para manter o modelo atual da forma como é conhecido.

Lenoir (2013) aponta que é ao Estado atribuída a função de inculcar estruturas cognitivas comuns nas sociedades muito diferenciadas a partir do sistema escolar – entendendo-se aqui como a escola e também a universidade – fazendo assim conhecer e reconhecer a todos e por todos os cidadãos, e que tais estratégias como exames e os concursos fazem parte desse processo de instauração de divisões definitivas ao serem passadas ao estado incorporado, inscritas nos corpos e

lembradas continuamente pelo mundo social. Para contribuir com tal afirmação, utilizamos de Bourdieu (2011, p. 119), ao estabelecer que

O Estado não tem, necessariamente, necessidade de dar ordens, ou de exercer coerção física, para produzir um mundo social ordenado: pelo menos enquanto puder produzir estruturas cognitivas incorporadas que estejam em consonância com as estruturas objetivas, assegurando assim a crença da qual falava Hume, a submissão dóxica à ordem estabelecida.

Em seu curso intitulado “Sobre o Estado”, Bourdieu (2014, p. 250) ressalta que a adesão dóxica é a forma mais absoluta que uma ordem social pode conseguir, pois situa-se além mesmo da constituição de possibilidade de fazer de outra maneira: é que separa a doxa da ortodoxia, ou seja, a doxa representa aquilo que é naturalizado no mundo social a partir de um ponto de vista particular, que seria o ponto de vista dos dominantes, tais pontos de vistas se apresentam e impõem-se como um ponto de vista universal estruturado nas relações entre os agentes, as instituições e o próprio Estado.

Para conceituar mesmo que provisoriamente o que chamamos de Estado, Bourdieu (2011, 2014) aponta que como tal pode ser considerado como um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo tanto da violência física – e faz aqui um acréscimo na definição de Max Weber – quanto do monopólio da violência simbólica legítima, na medida que o monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física.

Tal campo de poder é válido em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente, no caso dessa pesquisa tanto o Estado brasileiro como o equatoriano podem exercer uma violência simbólica de dominação perante seus cidadãos, porque se encarna tanto na objetividade, sob formas de estruturas e mecanismos específicos, quanto na “subjetividade”, sob forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Como resultado de um processo que institui ao mesmo tempo estruturas sociais e mentais adaptadas a essas estruturas, tal instituição instituída, no caso o Estado, faz com que esqueçamos que este resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do “natural”.

Vale ressaltar que os estudos de Bourdieu sobre o Estado fazem o que ele chama de gênese do Estado moderno, na qual demonstra os processos de disputas entre os diferentes agentes – representados aqui pela figura do rei de um lado, e dos

juristas e legistas, de outro – que em um complexo movimento de acumulação de capitais culminou na queda do Estado dinástico e na emergência/construção do Estado moderno, o que o autor chama também de nobreza de toga em relação a nobreza de espada. Bourdieu (2011) compreende este Estado como um campo social específico que, sendo resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, tais como: força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural ou melhor, de informação, capital simbólico etc., constitui-se como uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capitais e sobre seus detentores. Essa concentração de capitais também leva à concentração dos diferentes campos existentes, o que em certa medida reforça a tese geral da gênese do Estado sintetizada por Bourdieu (2014, p. 407):

[...] assiste-se à constituição progressiva de um espaço diferenciado, de um conjunto de campos – campo jurídico, campo administrativo, campo intelectual, campo político propriamente dito que aparecerá depois da Revolução –, e cada um desses campos é o lugar de lutas [específicas].

Tais campos em processo de concorrência entre si e na tentativa de se sobrepor uns aos outros, inventam o Estado e conferem ao mesmo uma espécie de poder metacampo, que anteriormente era encarnado na figura do rei e depois do próprio Estado. Cada campo representado pelos seus agentes que têm legitimidade para lutar, querem agir sobre esse metacampo em uma tentativa de triunfar e deter o poder sobre os demais campos e sobre o seu próprio campo, como afirma Bourdieu (2014). O autor complementa que o que se constitui nesse sentido é um espaço de poder diferenciado, que ele chama de campo do poder e a gênese desse campo se dá justamente nesse espaço diferenciado no qual os detentores de poderes diferentes e diferentes campos lutam para que o seu poder seja o poder legítimo.

E é justamente nesse processo de disputa pelo campo do poder entre os campos político, cultural e econômico, que relacionamos a teoria bourdieusiana ao nosso objeto de estudo, compreendendo que tais lutas são em grande medida a engrenagem da formulação e reformulação das políticas educacionais, ao passo que o Estado, como esse metacampo, detém a legitimação do metapoder capaz de agir sobre os demais campos sociais, nesse caso no campo cultural, sendo diminuído em relação aos demais campos como o político e econômico em razão de interesses

ligados aos pontos de vistas individuais dos diferentes agentes que compõem estes campos e que ocupam posições dominantes.

1.1.1 As políticas educacionais sob perspectiva bourdieusiana

Diante da discussão anterior sobre o Estado a partir da teoria de Pierre Bourdieu, torna-se necessário discutir também seus possíveis usos nos estudos no campo da política educacional. Embora Bourdieu não tenha escritos direcionados aos estudos sobre políticas educacionais em específico, é possível identificar pesquisas que fazem essa relação e apontam as suas contribuições e seu potencial na investigação dessa temática. Este é o objetivo dessa seção, que visa sistematizar tais estudos apresentando as contribuições existentes da teoria bourdieusiana e as possibilidades de utilização no campo da Política Educacional, além de destacar o que e quais os conceitos bourdieusianos podem auxiliar na construção e compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Oliveira (2010) destaca que, para compreendermos a definição de política pública, é essencial entender o que cada palavra separadamente significa. Dessa forma, o autor sintetiza que a política vem palavra de origem grega, *politikó*, que significa a condição de participação da pessoa livre no processo de decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Enquanto a palavra pública tem origem latina do *publica*, e significa povo, do povo. Com isso, do ponto de vista etimológico, a política pública refere-se à participação do povo nas decisões territoriais do lugar ao qual estão vinculados. Entretanto, historicamente tal participação assumiu diferentes perspectivas, tanto no tempo e no lugar, como na própria forma de participação acontecendo de forma direta ou indireta a partir da representação.

O Estado foi e é um agente importante para se destacar nesse processo de acontecimento da política pública, como destacado por Oliveira (2010). Entretanto, vale ressaltar que, apesar de o Estado ser “[...] o principal produtor de instrumentos de construção da realidade social” (Bourdieu, 2014, p. 230), as complexas relações que envolvem as disputas por poder no campo político e demais campos sociais que disputam o domínio do metacampo, fazem com que ele não figure como o único que opera na formulação e implementação de políticas públicas. Tratando-se das políticas educacionais essa afirmação continua na mesma perspectiva, ao passo que o campo

cultural no qual são implementadas essas políticas são cada vez mais atravessado e interligado por diferentes agentes ligados a campos e subcampos distintos, ou seja, o processo de formulação das políticas ligados ao campo educacional não se restringe aos agentes ligados a esse campo, mas interliga agentes e instituições de outros campos com interesses distintos.

Souza (2006) compreende as políticas públicas como um campo de conhecimento que nas últimas décadas registram o ressurgimento das discussões acerca das instituições, regras e modelos que regem o seu processo de decisão, elaboração, implementação e avaliação. Para a autora, três fatores influenciaram na maior visibilidade desta área, sendo eles: a) a adoção de políticas restritivas de gastos, que passaram a dominar a agenda política da maioria dos países, com destaque aos chamados países em desenvolvimento; b) ainda ligado às políticas restritivas de gastos, as novas visões adotadas sobre o papel dos governos em substituição das políticas keynesianas do pós-guerra foram do ponto de vista da política pública elementos importantes para a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais, a partir do chamado ajuste fiscal que implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre a receita e a despesa – esses ajustes foram de grande impacto, visto que a redução de gastos e a restrição na criação de novas políticas sociais implica no processo de contínua desigualdade social, econômica e educacional entre os agentes que fazem parte dessa sociedade; c) e por fim, o terceiro fator que a autora ressalta ser mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, que na maioria, e em especial os da América Latina, não tinham conseguido formar coalizões políticas capazes de equacionar mesmo que minimamente o delineamento de políticas públicas capazes de impulsionar tanto o desenvolvimento econômico, como de promover a inclusão social de grande parte da população.

Dessa forma, é importante ressaltar que não podemos pensar a formulação e implementação de políticas públicas apartadas do contexto histórico, social, econômico e político vivenciado em cada sociedade em um determinado período histórico, torna-se necessária essa reflexão e contextualização das disputas e conflitos que envolvem agentes de diferentes campos e com diferentes interesses. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Souza (2016, p. 76) a respeito da política ao se traduzir:

dominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não.

No caso equatoriano, Tamayo (2014) identifica que a política pública abrange um processo e um conjunto de decisões, estratégias, medidas operacionais, metas e orçamentos executadas pelo Estado por meio da interação de vários atores estatais e sociais, assim como da participação de agentes externos, representados aqui por governos estrangeiros de países considerados desenvolvidos, agentes de cooperação internacional e as agências de crédito regionais e globais. Cárdenas (2022) compreende que a política pública constitui uma ferramenta importante que permite ao Estado selecionar e pôr em ação de maneira organizada alternativas de solução aos problemas, necessidades, demandas ou aspirações da sociedade, destaca para isso o funcionamento especial que envolve a formulação de políticas públicas e a dinâmica da própria política, caracterizada em momentos de mudança e estabilidade, e outros ligados às características de reversibilidade ou irreversibilidade, destaca-se nesse contexto a participação no cenário de desenvolvimento e aplicação das políticas públicas dos atores estatais e não estatais, que, para o autor, desempenham um papel importante.

Höfling (2001, p. 31) destaca que o Estado não pode ser reduzido apenas à burocracia pública ou aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas, compreendendo assim como políticas públicas

[...] as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Como citado anteriormente, a complexa relação entre diferentes agentes que compõem determinada sociedade, em determinado momento histórico, traduz-se nesses processos de disputas pelo poder na tentativa de manter-se no poder ou ocupar essa posição, definir as regras do jogo e aquilo que é considerado de interesse coletivo. Azevedo (1997) enfatiza que o elemento chave para se compreender o padrão que assume determinada política é em grande medida a influência dos diversos setores e dos grupos que têm predominância em cada setor, dependendo ainda do grau de organização e articulação destes grupos com eles envolvidos, desse

modo, a escolha de determinada solução para uma questão colocada como alvo da problematização e não de outra, fica mais evidente.

Como afirmam Schneckenberg, Amar e Gorostiaga (2024), historicamente as políticas educacionais são pensadas como soluções para problemas identificados no campo educacional, entretanto, é necessário reconhecer que existe um trabalho discursivo no seu planejamento que leva à gestão desses problemas de determinada maneira que nem sempre é possível sugerir uma análise científica, teórica e empírica. Dessa forma, podemos compreender que nesse complexo processo que envolve as decisões políticas são em grande medida baseados em posições, interesses e pontos de vistas particulares que passam a ser entendidos como universais.

Nessa perspectiva encontramos relações entre os estudos desenvolvidos por Bourdieu ao longo de toda a sua trajetória acadêmica com uma ampla gama de obras que envolviam arte, educação, sociologia, antropologia, assim como obras que contribuíram epistemologicamente e metodologicamente no desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas de conhecimento e como podem nos auxiliar no desenvolvimento do estudo ao pensar o campo da política educacional e as disputas existentes no processo de formulação das políticas de avaliação da educação superior no contexto brasileiro e equatoriano.

Stremel (2024) destaca que o conjunto teórico construído por Bourdieu proporciona um valioso aparato epistemológico para a prática da investigação científica aos pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, isso ocorre devido a abordagem oferecer princípios que são significativos em um sentido amplo e que referenciam a própria condução da pesquisa. Ao destacar as contribuições da obra bourdieusiana no campo científico, Galarza (2016, p. 945) pontua que ela tem “[...] la virtud de reunir todos sus aportes em um solo y vasto conjunto de herramientas teórico-metodológicas”, complementa ainda que tal abordagem tem muito a contribuir para o trabalho sociológico visando explicar as relações sociais do século XXI, com destaque para as sociedades periféricas como as da América Latina.

Tratando-se das políticas educacionais podemos compreender que estas são materializadas a partir do que Bourdieu (2014) chama de atos do Estado, que seriam atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social, ou seja, atos que impactam diretamente nos campos que possuem suas estruturas, os agentes, grupos, nos *habitus* e suas respectivas formas de capitais. Esses atos são o que Bourdieu (2014, p. 228) pontua como o efeito mais paradoxal do Estado, que ao ser essa

instituição que tem um poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado, sem que tenha que produzir ordens ou uma coerção permanente, produz o efeito da crença. A acreditação no poder do Estado e na crença coletiva de universalidade, de políticas criadas para o bem comum de todas/os as/os agentes, é justamente nessa crença que reside o poder que o Estado exerce sobre os cidadãos.

Gasparelo, Jeffrey e Schneckenberg (2018) destacam que dessa forma existe entre os agentes sociais uma acumulação de capital simbólico capaz de explicar essa obediência generalizada, sem necessariamente apelar para a coerção. Isso se dá ao fato de sermos desde muito pequenos socializados com as regras, ordens e determinações do mundo social no qual estamos inseridos, principalmente pelos espaços familiar e escolar. No campo cultural essa crença se reflete principalmente por meio das políticas educacionais que nascem do processo de lutas entre os diferentes campos, com destaque ao campo político, cultural e econômico.

Para Mainardes (2018), o ponto de partida sobre epistemologias da política educacional é o fato de que este campo está em permanente expansão e continuamente em construção, podendo observar uma quantidade substancial de estudos sobre essa temática, entretanto, é possível verificar que os estudos sobre referenciais teóricos têm sido pouco empregados nas pesquisas. O autor destaca em um texto anterior o quão importante e imprescindível é a discussão sobre o estudo da política educacional e como estes podem vir a “[...] contribuir a una definición más clara de los temas, problemas, cuestiones y referencias teórico-metodológicos que constituyen la naturaleza y la especificidad del campo de la política educativa” (Mainardes, 2015, p. 25).

O campo da política educacional desponta como um importante espaço de interlocução entre o campo acadêmico e a sociedade civil, ao passo que as pesquisas desenvolvidas nesse ambiente podem vir a contribuir em aspectos de compreensão, organização e lutas perante as políticas formuladas no país. Entretanto, para que isso seja possível é necessário que o enfoque dos pesquisadores das epistemologias da política educacional seja um esquema analítico-conceitual, como proposto por Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015), que complementando com base em Bourdieu (2004), que a potência desse esquema reside justamente no exercício da vigilância epistemológica sobre os próprios processos de investigação, ajudando assim a estabelecer e explicitar o posicionamento epistemológico do pesquisador.

Tello e Mainardes (2015) discutem o que eles denominam de Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), que é um tipo de abordagem desenvolvida pelos autores para analisar o campo da política educacional a partir de diferentes aspectos. Como apontado por Tello (2012, p. 54), tal enfoque tem como principal eixo “[...] su dimensión analítica en tanto su intención consiste en la reflexividad epistemológica, en términos de vigilancia epistemológica, en cuanto a la no-neutralidad de la producción de conocimiento en el campo”. Podemos identificar nesse sentido muitos aspectos da teoria bourdieusiana em contraste com a EEPE dos autores e que demonstra essa recepção e utilização conceitual para pensar as políticas educacionais e mais precisamente para se pensar a política educacional como um campo.

Neitzel e Pelegrini (2022) compreendem que na perspectiva de Bourdieu, a política educacional é o campo teórico e acadêmico no qual se produz a pesquisa sobre as políticas educacionais e que gera a circulação de pensamento, criando assim oportunidades de desenvolvimento dos instrumentos e meios de aplicação desse conhecimento, o que retorna novamente em políticas educacionais. Esse ciclo de geração de conhecimento e fortalecimento do campo da política educacional é um importante processo, visto que proporciona aos pesquisadores novas formas de compreensão acerca do campo no qual estão inseridos e ao mesmo tempo espaço propício para formação de ideias, conceitos e perspectivas, ao passo que são impactados pelo campo também são agentes que agem na produção e consolidação desse campo.

Mainardes e Tello (2016) ressaltam que, em se tratando da América Latina, são necessários mais estudos para se consolidar e fortalecer o campo da política educacional, permitindo assim os avanços no conhecimento sobre política educacional e estudos estes que servirão de base para as próximas pesquisas, além de permitirem a compreensão dos fenômenos cada vez mais complexos que englobam a realidade social, política e educacional nas sociedades contemporâneas. Tornam-se necessário alguns encaminhamentos à formação de pesquisadores, como: “[...] a necessidade da valorização da teoria no processo de formação; o estudo das diferentes perspectivas epistemológicas; discussões acerca do papel da reflexividade, da vigilância epistemológica e das diferentes possibilidades da aplicação da teoria” (Mainardes e Tello, 2016, p. 10).

Por sua vez, Schneckenberg, Amar e Gorostiaga (2024) destacam que seu estudo sobre produções científicas no campo das políticas educacionais que utilizam a teoria de Bourdieu no Brasil e na Argentina entre 2015 e 2022, que entre todos os artigos analisados foi possível perceber a preocupação com a fidelidade ao referencial teórico-metodológico pretendido e/ou anunciado na introdução ou nos resumos dos trabalhos, destaca-se ainda o uso nos dois países dos componentes teóricos de Bourdieu retomados nos estudos desenvolvidos, sendo, por um lado, uma parte da produção com enfoque mais empírico, recorrendo a categorias que são úteis para abordar principalmente na área educacional como as desigualdades se refletem e se reproduzem. De outro lado, e em particular nos estudos que fazem a apropriação conceitual típica e aqueles que fazem uma apropriação do modo de trabalho, a respeito do campo da investigação em política educacional encontrou-se a utilização de elementos da teoria dos campos em especial ao científico e acadêmico.

Em sua recente pesquisa sobre a teoria bourdieusiana e suas implicações nas pesquisas educacionais, Rawolle e Lingard (2023, p. 26) apontam que as principais contribuições do autor são:

[...] o delineamento de seu pensamento generativo, ferramentas de prática e habitus, capitais e campos, bem como seu trabalho sobre educação e reprodução, e sua contribuição mais geral para considerações de metodologia nas Ciências Sociais e a necessidade de rejeitar a inocência epistemológica e de ser sempre reflexivo.

Desse modo, podemos identificar que conceitos teóricos e metodológicos de Bourdieu podem e estão sendo desenvolvidos em pesquisas, tanto nas ciências sociais, como em demais áreas do conhecimento incluindo a educação, que foi em grande parte da vida do autor foco dos seus estudos e é peça chave no entendimento sobre a teoria bourdieusiana sobre as relações de poder e de dominação existentes nas sociedades contemporâneas. Na presente pesquisa de mestrado utilizamos alguns conceitos para a compreensão da relação entre Estado, educação e a sociedade em uma perspectiva crítica elucidando as formas de dominação que tornam desiguais as oportunidades de acesso, permanência e saída de estudantes ao ensino superior brasileiro e equatoriano.

As políticas educacionais ao longo dos anos estão sendo cada vez mais atravessadas por outros campos e suas lógicas, com destaque ao campo econômico que, ao dispor de agentes circulando em vários campos como o campo político, acaba

por desenvolver novas formas de ampliação de capitais entre os agentes com poder dentro do campo específico e assim contribuem na perpetuação das desigualdades sociais. Estes aspectos serão discutidos nas seções posteriores ao tratarmos da atuação de organismos internacionais no direcionamento das políticas educacionais e do Neoliberalismo como objeto de análise também relacionados à teoria bourdieusiana.

1.1.2 Discutindo sobre o Neoliberalismo

O presente tópico tem como objetivo evidenciar as discussões de autores/as sobre o Neoliberalismo e nessa perspectiva compreender as novas relações sociais que foram sendo desenvolvidas a partir dessa reinvenção do capitalismo. Buscamos articular os principais conceitos desse fenômeno com as transformações educacionais, sociais e econômicas ocorridas no Brasil e Equador, entendendo que essas mudanças fizeram parte da estratégia de utilização dos países periféricos como verdadeiros laboratórios em massa de implementação dos ideais neoliberais.

Inicialmente precisamos pontuar que discutir o Neoliberalismo não é uma tarefa fácil, e tampouco conceituá-lo. Autoras/es que estudam essa temática ressaltam a complexidade e a peculiaridade de conceituar um fenômeno que é relativamente recente e que possui tantas vertentes e especificidades. Estudiosos e críticos da teoria neoliberal concordam em alguns aspectos em relação ao termo que se apresenta como um tanto polissêmico, nebuloso, indefinido, polêmico, mas que tem uma história e uma coerência, o Neoliberalismo não surge de forma abrupta ou do nada, é uma construção social, científica, econômica e histórica que encontrou na crise do keynesianismo uma oportunidade de alcançar a hegemonia de seus ideais em escala global (Harvey, 2005; Duménil e Lévy, 2014; Dardot e Laval, 2016; Brown, 2019, Andrade, 2019).

Nesse sentido, é possível perceber as grandes variações de entendimento referentes ao Neoliberalismo no que tange a sua história, seu desenvolvimento e até suas crises ao longo das décadas, o que alguns autores compreendem como um pós-neoliberalismo que se transmuta de modo a continuar sendo um ideal hegemônico, apesar das críticas e constatações dos malefícios que esse modelo político-ideológico tem causado à sociedade.

Mas, historicamente é preciso retomar os antecedentes do Neoliberalismo para compreender suas raízes. Dardot e Laval (2016) apontam que o Liberalismo clássico, que toma corpo no século XVIII, foi caracterizado principalmente pela elaboração da questão dos limites do governo, nesse sentido, se propunha o encolhimento do papel do Estado nas decisões políticas que envolviam aspectos sociais dos cidadãos e o baixo nível de envolvimento nas relações econômicas. Orso (2021) aponta que o Liberalismo em uma perspectiva histórica pode ser identificado a partir de seis características básicas, sendo elas: a ideia de liberdade, a igualdade, o individualismo, a competição, a democracia e a propriedade privada dos meios de produção.

Dardot e Laval (2016) complementam essa ideia e ressaltam que, apesar desse primeiro Liberalismo ter certo consenso em concepção comum como a do homem, da sociedade e da história, assim como a centralidade na questão da limitação da ação governamental, a unidade do Liberalismo clássico tornou-se cada vez mais problemática e se manifestou nos diferentes caminhos que os liberais seguiram no século XIX.

Percebemos, nesse sentido, um aspecto importante desse processo de construção e reconstrução de concepções de Estado, de vida em sociedade, das relações econômicas, que é justamente esse limite, seja ele temporal, de ideias ou de acordos entre os agentes formuladores de concepções, tais agentes possuem seus próprios interesses e por vezes não são um consenso dentro do próprio campo, retomando aqui a perspectiva de campos sociais de Bourdieu (2004, p. 27), que são compreendidos como “[...] lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas”. Ou seja, a crise enfrentada pelo Liberalismo clássico muito provavelmente teve esse processo de luta pelos agentes daquele campo no qual a obtenção de diferentes tipos de capitais determinava em grande medida a hegemonia dentro do próprio campo, e a mudança das regras ou dos acordos estabelecidos anteriormente culminou nessa dissolução que não quer dizer o seu desaparecimento por completo.

Dardot e Laval (2016) ressaltam que essas fraturas no Liberalismo vão se aprofundando entre as várias guerras no início do século XIX, e, portanto, essa crise do Liberalismo se traduz também em uma crise interna que não pode ser esquecida quando se assume a tarefa de refazer e recontar a sua história, não se tratando desse modo de um corpo unificado. Existia uma tensão entre dois tipos de Liberalismo defendidos por seus idealizadores, sendo de um lado o dos reformistas sociais, que

defendiam um ideal de um bem comum e, do outro lado, os partidários que compreendiam a liberdade individual como um fim absoluto. Essa separação da unidade do Liberalismo se traduz em uma longa crise que vai desde os anos 1880 até 1930, na qual os reformadores sociais ganham terreno após o período de guerras.

Como afirma Orso (2021), desde o século XVI até o final da década de 1920, o Liberalismo seguiu em uma contínua e progressiva defesa do *laissez-faire*, da mínima intervenção possível e da autorregulação do mercado, apesar de durante esse período ocorrerem algumas crises, o capitalismo experimentou um longo período de crescimento e concentração de riquezas. Um dos países mais beneficiados nesse sentido foram os Estados Unidos que, em contraste com os países europeus que foram praticamente destruídos e apresentavam a economia enfraquecida e o consumo retraído, tornou-se assim o principal credor mundial. Durante o período de 1918 a 1928, o país foi marcado pela superprodução e pelo estabelecimento de um novo estilo de vida que ficou conhecido como *American way of life*, no qual foram desenvolvidos aspectos de consumismo, a concessão de direitos às mulheres, o campo artístico em especial o cinema, o teatro etc., o que influenciou não somente a sociedade norteamericana, mas também os demais países que passam a ver o estilo americano como um ideário de vida.

Orso (2021) ressalta que dessa forma, com alta produção, o desemprego americano era baixo e o consumo estava sendo mais incentivado pela expansão do crédito, acontece que os países europeus pouco a pouco foram reestabelecendo suas economias e importando cada vez menos os produtos dos Estados Unidos. Tal movimentação gerou um excesso de oferta, e conseqüentemente, a diminuição dos preços dos produtos, a falência de milhares de empresas, indústrias e bancos e a dispensa de milhares de trabalhadores que foram condenados ao desemprego, à miséria e à violência, o espaço na qual se via apenas o progresso e o desenvolvimento, em pouco tempo transformou-se em escombros, destruição e desolação.

Os teóricos e ideólogos do Liberalismo não estavam apartados desse processo, visto que, antes mesmo do ápice da crise, John Maynard Keynes já percebia que se não fossem feitas mudanças reais o Liberalismo e o capitalismo estariam em grande ameaça. Evidentemente essas não são as únicas motivações que levaram à quebra da bolsa de Nova York, mas são pistas que, para Bresser-Pereira (2012), indicam o que gerou a crise de 1929 tendo como causa direta a concessão de

empréstimos hipotecários de forma irresponsável para credores que não tinham condições de pagar ou que não a teriam caso a taxa de juros subisse como foi de fato o que aconteceu em 24 de outubro.

Em meio à crise econômica nos Estados Unidos, os grupos liberais e capitalistas viam com um sentimento de pânico surgir uma dupla ameaça que começava a atrair os trabalhadores no mundo inteiro, que era de um lado a Revolução Russa, em 1917, e a criação da União Soviética (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS) em 1922, e junto a isso o socialismo em franco desenvolvimento, como afirma Orso (2021). Esses acontecimentos são importantes para a retomada e recapitulação dos grupos hegemônicos, visando manter o *status quo* e manter ou prosperar novos herdeiros financeiros que se apoiaram/apoiam nas crises para a ascensão de suas riquezas individuais.

Para Dardot e Laval (2016), a Grande Depressão foi uma ocasião para uma revisão mais radical da representação liberal nos países anglo-saxões, a estratégia do *New Deal* nos Estados Unidos foi preparada para o trabalho crítico considerável, que ia muito além dos meios tradicionalmente hostis ao capitalismo. Desse modo, começava a mudança de uma doutrina que rejeitava o *laissez-faire* e tinha como objetivo a reforma do capitalismo. E é justamente nessa esteira que, entre 26 a 30 de agosto de 1938, organizado pelo filósofo Louis Rougier, ocorreu o Colóquio Walter Lippmann, em Paris, no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco) e que Dardot e Laval (2016), Brown (2019) e Anderson (1995) destacam que diferentemente do que é citado com frequência ao direcionar a criação da *Sociedade Mont Pèlerin* no ano de 1947, na Suíça, como o momento inicial do Neoliberalismo, foi na verdade durante o colóquio que o termo Neoliberalismo foi cunhado pelos acadêmicos presentes e que lançou bases político-intelectuais para o que foi posteriormente se tornaria esse seletivo grupo.

O Neoliberalismo surge então no período final da Segunda Guerra Mundial, com predominância nas regiões da Europa e da América do Norte, onde o capitalismo imperava e buscava soluções para se reerguer após as crises econômicas, políticas e sociais da época. Dardot e Laval (2016) e Anderson (1995) destacam que essa reunião se distingue pela qualidade de seus participantes, ao marcarem a história do pensamento e da política liberal dos países do Ocidente após a guerra, sendo eles: Milton Friedman, Friedrich Hayek, Walter Lippmann, Jacques Rueff, Raymond Aron, Karl Popper, Wilhelm Röpke, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises e Alexander von

Rüstow. De modo geral, estavam reunidos os maiores intelectuais relacionados ou não à área econômica e que em uma tentativa de criar um forte grupo com ideias neoliberais minimamente semelhantes, fizeram desse encontro o grande ponto de partida daquilo que viria ser o mais perverso e prejudicial modelo de orientação política, econômica e ideológica que hoje entendemos como Neoliberalismo.

Andrade (2020) ressalta que, tanto no colóquio, como na primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin, a formulação desse grupo designava entre os participantes, mais um campo de debate do que propriamente um consenso. Enquanto Dardot e Laval (2016) apontam para duas figuras importantes nesse processo inicial e que de certo modo moldaram os princípios do Neoliberalismo, que seriam Rougier e Lippmann, que definiram em grande maioria o que se deveria entender por Neoliberalismo e as tarefas que lhes competiam, estudos semelhantes foram desenvolvidos anteriormente sobre a necessidade de reestruturação do Liberalismo. Como era de se esperar, um grupo com integrantes com diferentes nacionalidades, escolas de pensamentos distintas e a subjetividade e os interesses próprios fariam desse campo e de seus agentes um espaço de disputas pelo poder para ditar as regras e se manter ou ascender no campo em específico.

Klein (2020) destaca que os principais fundadores, Milton Friedman e Frederick Hayek, no momento da criação da sociedade tinham a seu favor as pessoas “bem-educadas” que tinham a ideia de que a atividade empresarial deveria ser deixada solta para governar o mundo da forma como bem entendesse, evidentemente que esses agentes dotados dos mais variados tipos de capitais e prestígios que os mesmos podem proporcionar na vida em sociedade, apoiariam o pensamento e o estabelecimentos de regras próprias ao “livre mercado”.

Harvey (2005) pontua que a doutrina neoliberal fundada pelo grupo Mont Pèlerin opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista, como de John Maynard Keynes, que ganharam espaço nos anos 1930 após a Grande Depressão, e mais ainda, à teoria do planejamento estatal centralizado propostas por Oscar Lange, próximo da tradição marxista, o grupo alegava que as decisões do Estado estariam, desse modo, fadadas à tendenciosidade política dependendo da força dos grupos de interesses envolvidos, como os sindicatos, os ambientalistas ou os grupos de pressão corporativos. Anderson (1995) destaca ainda que os neoliberais pretendiam combater o solidarismo reinante depois das guerras, preparando assim bases para um novo tipo de capitalismo, mais rígido e livre de regras para o futuro.

Dessa maneira, o Neoliberalismo idealizado pelos agentes da seleta Sociedade Mont Pèlerin permaneceu apenas em teoria durante quase 3 décadas, o que não quer dizer que não eram perceptíveis suas estratégias de formação de uma nova geração de economistas que fossem uma verdadeira ponte entre o Estado e os interesses do grupo. Diante disso, podemos citar aquele que foi o caso emblemático da primeira experiência neoliberal no mundo, que foi justamente o Chile com o Pinochet ocupando o lugar de poder após um golpe de Estado e colocando em prática as orientações de um grupo de economistas chilenos.

A formação intelectual desse grupo que foi selecionado e convocado a ajudar a reconstruir a economia chilena e ficou conhecido como *Chicago Boys*, por conta da adesão às teorias de Milton Friedman, tem como pano de fundo inicialmente o financiamento, desde os anos de 1950, dos Estados Unidos no treinamento desses jovens economistas chilenos visando a neutralização da esquerda na América Latina e, durante a década de 1970, esse financiamento através de institutos de pesquisa passou a ser realizado por elites de negócios que organizaram sua oposição à Salvador Allende, até então o presidente chileno eleito democraticamente (Harvey, 2005). O autor aponta ainda que esses economistas chegaram ao governo chileno por intermediação de Pinochet, após ocupar o poder em meados de 1974, e tiveram como primeiro trabalho a negociação de empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional, dentre as ações estabelecidas durante esse período podemos identificar que:

Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira etc.) à exploração privada e não-regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas), privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre. O direito de companhias estrangeiras repatriarem lucros de suas operações chilenas foi garantido (Harvey, 2005, p. 18).

Fica evidente, nesse sentido, que o Neoliberalismo implementado no Chile serviu como uma espécie de teste para os Estados Unidos e a Inglaterra, identificando aquilo que poderiam ser fragilidades no processo de aplicação e colocando a prática os princípios mais básicos do modelo, que seria a privatização de serviços e órgãos públicos, livre comércio e a redução do Estado de Bem-estar social. A teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando, em 1974, Friedrich Hayek, e em 1976, Milton Friedman, se tornaram ganhadores do Prêmio Nobel de Economia, que é uma

premiação realizada pela elite bancária suíça, na qual muitos de seus chefes executivos também fazem parte da Sociedade *Mont Pèlerin*. Aquilo que era teoria pouco a pouco foi ganhando forma e sendo colocada em prática, passou a ter influência em uma variedade de campos políticos, especialmente sua versão monetarista, entretanto, sua dramática consolidação como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no mundo capitalista ocorreu em 1979 nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha (Harvey, 2005).

Essas políticas rapidamente espalharam-se por toda a Europa Ocidental e com o colapso do Bloco Soviético no final da década de 1980, boa parte da Europa Oriental realizou também essa transição do comunismo de Estado para o capitalismo neoliberal em menos de meia década, como afirma Brown (2019). Tratando-se das ciências sociais, o termo e o que o Neoliberalismo significa existem diversos momentos que caracterizam um pouco da discussão nos ambientes científicos. Inicialmente o fenômeno era discutido apenas por economistas e com a ampliação dos campos sociais o Neoliberalismo foi se enraizando, a discussão passou a ser mais ampla e inclusive com teóricos críticos a esse modelo.

Andrade (2020), em seu estudo sobre o recente debate das ciências sociais sobre a pertinência e definição do Neoliberalismo, destaca a existência de dois principais eixos de análise, sendo: um eixo que oferece definições sobre a “essência” do Neoliberalismo, com elementos centrais que o caracterizam do ponto de vista teórico; e o outro eixo que seriam de discussões que alegam a existência não de um tipo de Neoliberalismo, mas de múltiplos Neoliberalismos, ao enfatizar a irreducibilidade geográfica e dos fenômenos designados. Deste primeiro eixo destacamos autores de definições marxista, foucaultiana e bourdieusiana, identificando os principais conceitos de seus teóricos.

Para Harvey (2005, p. 12), o Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas, na qual se propõe que o bem-estar social dos humanos deve ser e pode ser promovido a partir da abertura da liberdade individual e das capacidades empreendedoras de cada indivíduo no âmbito de uma estrutura institucional que se caracteriza por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O Estado tem como papel principal a criação e preservação de uma estrutura institucional apropriada para essas práticas, garantindo assim a qualidade e a integridade do dinheiro. Destaca-se, ainda segundo o autor, a necessidade de criação por parte do Estado de mercados ligados a áreas como terra,

água, instrução, cuidados de saúde, segurança social ou a poluição ambiental. O abandono pelo Estado das medidas de proteção social do modelo de bem-estar social e as mudanças que são induzidas pela tecnologia na estrutura do emprego tornam redundantes segmentos que são significativos na força de trabalho e culminam no processo de sobrepor o domínio do capital sobre a força de trabalho, dessa forma, o trabalhador individualizado e relativamente impotente é confrontado com um mercado de trabalho no qual são oferecidos apenas contratos de curto prazo em termos personalizados (Harvey, 2005). O trabalhador é então induzido a acreditar na liberdade de poder estabelecer as regras trabalhistas diretamente com o contratante, de modo a beneficiar mutualmente os dois lados.

Dardot e Laval (2016) ressaltam que o Neoliberalismo acarretou mudanças profundas no capitalismo e conseqüentemente, nas sociedades que foram sendo transformadas de uma forma que a própria existência humana é atravessada por essas novas relações sociais e que interferem em todas as esferas da vida. Não se trata de crença ou ideologia, mas de um “[...] sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (Dardot; Laval, 2016, p. 27). Para os autores, este sistema tem como estratégia estender a lógica do mercado para muito além das fronteiras estritas do mercado, ao produzir uma subjetividade “contábil” através da criação de concorrência sistemática entre os indivíduos, cada um é responsável, portanto, pela sua formação, seus interesses pessoais e profissionais, trata-se de uma nova forma de pensar a própria existência humana, o modo como somos levados a nos comportar, nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Corroborando com essa ideia, Brown (2019) destaca que nada fica intocada pela forma neoliberal da razão e da valorização, incluindo um ataque neoliberal à democracia, à sociedade e a justiça social em nome de uma liberdade de mercado e do tradicionalismo moral. Desse modo, os próprios indivíduos vão internalizando essa lógica mercantil, que transforma todas as esferas da vida, incluindo a saúde, educação, segurança social etc. A autora destaca que o ataque do Neoliberalismo à democracia provoca o que ela chama de desdemocratização que, quando direcionado ao Estado, visa a remoção do seu empenho com a igualdade, não apenas com os mercados, mas com princípios que regem e foram acordados entre sociedade, como as normas raciais até as religiosas, definindo assim novas regras no processo de

interferência do Estado e os indivíduos, assim, podem governar legitimamente a sua própria conduta.

Bourdieu foi um dos sociólogos mais conscientes em torno do debate sobre os perigos que o Neoliberalismo acarretaria e que estavam em jogo “[...] o destino da ação coletiva e a capacidade política de uma sociedade em manter o controle sobre o seu futuro” (Laval, 2020). Esse desafio já nos últimos anos de trajetória do autor mobilizara novas exigências intelectuais e fizeram com que seu engajamento político na França fosse mais visível, público e midiático, como destaca Carvalho (2020). Bourdieu se definia como uma pessoa tímida e viu na ascensão do Neoliberalismo essa cobrança de ser mais ativo midiaticamente, percebendo a relação entre os novos meios de comunicação e a sociedade.

Wacquant (2012), em crítica ao que ele entende como uma polarização do entendimento por Neoliberalismo, aponta que temos, de um lado, uma concepção econômica hegemônica, ancorada em variantes neoclássicas e neomarxistas, do domínio do mercado, e por outro lado, uma abordagem ancorada na noção foucaultiana de governamentalidade. Destaca ainda que, a partir de um conceito pouco conhecido de Bourdieu, chamado campo burocrático, é possível dar suporte a uma antropologia do Neoliberalismo, não em uma compreensão econômica invasiva ou como uma migração de técnicas de governo, mas como uma constelação política concreta, que decorre de:

uma concepção econômica “pobre”, centrada no mercado, para uma concepção sociológica “densa”, centrada no Estado, que especifica o mecanismo institucional envolvido no estabelecimento da dominância de mercado e seu impacto operante sobre a efetiva adesão social dos membros da sociedade (Wacquant, 2012, p. 510).

Desse modo, Wacquant (2012) propõe como análise para a compreensão desse fenômeno um conceito pouco conhecido de Bourdieu, que é o de campo burocrático e que se apresenta como uma ferramenta flexível para compreender o processo de reconstrução do Estado, não como uma instituição que perde suas forças em detrimento de outros organismos, mas como uma instituição que se fortalece nesse processo e se transmuta em uma espécie de máquina de estratificação social e de classificação, orientando assim a revolução neoliberal a partir de cima.

Bourdieu (1998, p. 81) faz duras críticas à inserção de uma teoria da lógica econômica que se pretende apresentar como pura e perfeita, quando na verdade é

uma “[...] pura ficção matemática, fundada, desde a origem, numa formidável abstração” e que, dessocializada e des-historicizada, encontrou os meios para tornar-se verdade e empiricamente verificável, dessa forma, o Neoliberalismo que surge como uma solução dos problemas econômicos, sociais e globais, passa a encontrar materialidade científica e social no caso da educação, a partir dos índices, resultados obtidos através das avaliações em larga escala. E, dessa forma, compreendemos como os países percursores do Neoliberalismo viram nos países da América Latina, e em especial nesse estudo, o Brasil e o Equador, como importantes vitrines das estratégias e reformas neoliberais.

O quadro 4 abaixo sintetiza os conceitos adotados por diferentes autores/as das ciências sociais críticos ao neoliberalismo e que embasam o presente subtópico, apresentando as particularidades de cada perspectiva teórica e o entendimento desse fenômeno no contexto global.

Quadro 4: Sistematização dos conceitos de Neoliberalismo nas Ciências Sociais

Autor/a/es	Definição
David Harvey	O neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas, voltada principalmente para a promoção do bem-estar social dos humanos a partir da compreensão de que esse bem-estar deve e pode ser promovido com a abertura da liberdade individual e das capacidades empreendedoras de cada indivíduo.
Pierre Dardot e Christian Laval	O neoliberalismo implicou em mudanças profundas não apenas no que diz respeito ao setor econômico e político dos países, mas sobretudo, modificou a forma como a própria existência humana é atravessada nessas novas relações sociais que refletem e interferem em todas as esferas da vida.
Wendy Brown	O neoliberalismo representa a totalização de um modelo que é econômico, social, cultural, educacional e entre outros, demonstra a sua força na crescente idealização da razão e da valorização de recursos materiais que podem ser

	convertidos em lucros, e no ataque neoliberal à princípios como: democracia, justiça social e sociedade em nome de uma liberdade de mercado e no tradicionalismo moral.
Loic Wacquant	O neoliberalismo não pode ser compreendido a partir da polarização do fenômeno, que em grande maioria se traduz na concepção econômica hegemônica, de um lado, e do outro, uma abordagem foucaultiana de governamentabilidade. Nesse sentido, uma das formas de compreensão desse fenômeno seria uma espécie de Antropologia do Neoliberalismo, pautado em um conceito pouco utilizado de Pierre Bourdieu, que é o campo burocrático. A superação de uma concepção econômica “pobre”, centrada quase que integralmente no mercado, para uma concepção sociológica “densa”, que explicita os diferentes mecanismos institucionais envolvidos no estabelecimento da dominância do mercado e seu impacto sobre a efetiva adesão social. O conceito de campo burocrático portanto, se apresenta como uma ferramenta mais flexível de análise para compreender o processo de reconstrução do Estado, que ao mesmo tempo perde forças em detrimento de outras instituições, mas se reconfigura, se transmuta e se fortalece a partir da acumulação de diferentes tipos de capitais, em campos sociais dominados por essa instituição.
Pierre Bourdieu	O Neoliberalismo se traduz na inserção de uma lógica econômica e simbólica de resolução de problemas sociais, econômicos, educacionais e globais. Na substituição de Estado de Bem-estar Social que ao longo das décadas institucionalizou políticas voltadas para a diminuição de desigualdades sociais, e que no Estado Neoliberal passam a receber críticas a partir de uma lógica de possível favorecimento de determinados grupos sociais em detrimento de outros, a meritocracia desponta como um dos elementos utilizados nessa argumentação. Outro aspecto

	relevante da teoria bourdieusiana sobre o neoliberalismo é a crítica de que tal teoria se pauta principalmente na crença de um mercado puro e perfeito, em uma utopia criada por um grupo de indivíduos, além da mundialização dos mercados financeiros que demonstram a flexibilização e a possibilidade de oferecer investimentos e/ou acionistas aos seus interesses imediatos, podendo identificar as possíveis fragilidades e fracassos pontuais.
--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

Visando a compreensão de diferentes perspectivas e conceituais acerca do Neoliberalismo, buscamos nesse tópico apresentar estudiosos/as que se debruçam e debruçaram na temática dessa complexa teoria, modelo de vida, fenômeno político, econômico ou entre outras denominações, ressaltando aqui a polêmica que engloba o entendimento sobre o Neoliberalismo, seu conceito, sua existência e formas de aplicação no mundo social. Como aponta Andrade (2019), é importante reabilitar o conceito nas ciências sociais e principalmente nas ciências sociais brasileiras, compreendendo a sua importância como um saber estratégico. O autor defende que conceituar esse difícil fenômeno implica no desfazer do isolamento acadêmico, envolvendo diferentes disciplinas, possibilitando o diálogo com as lutas sociais, é nesse sentido, no conhecimento daquilo que se combate que se pode obter mecanismos de defesa e ataque frente aos desmontes educacionais, sociais e culturais.

1.2 Para além dos Estados nacionais: a atuação dos organismos internacionais no direcionamento das políticas educacionais de avaliação da educação superior

Como ressaltado no tópico anterior, a sociedade foi pouco a pouco sendo tomada pela onda neoliberal e suas soluções “mágicas” de resolução dos distintos problemas sociais, educacionais e econômicos acerca do mundo social, face a uma possível liberdade econômica os indivíduos foram pouco a pouco internalizando novas formas de pensar a economia, o Estado e a própria educação. O serviço público, e

em especial nesse estudo a educação superior, passa a ser questionada quanto a sua eficiência, qualidade e o próprio acesso da sociedade a esse ambiente educacional, ocasionando a proliferação de instituições privadas visando preencher essa lacuna do acesso ao ensino superior, principalmente das classes populares, além da internalizar os ideais da livre escolha e do livre mercado entre os agentes.

Vale ressaltar que as ideias de livre mercado circulam desde os anos de 1930, entretanto, não tinham sido capazes de garantir apoio nos círculos políticos e na própria agenda da política. Nesse sentido, despontavam lutas entre dois grupos: os keynesianos e os neoliberais. O domínio político se constituía nas ideias keynesianas de reconstrução pós-guerra, defendendo a gestão estatal das políticas econômicas e sociais, com a finalidade de suavizar o ciclo de altos e baixos que caracterizou as economias capitalistas e reparar falhas no mercado. Para os neoliberais, a argumentação era de que a política keynesiana pautada no dirigismo estatal tenderia a criar monopólios estatais e provocar a "expulsão" do setor privado em áreas onde a concorrência e a submissão a riscos poderiam ter ganhos de eficiência e inovação, como apontam Robertson e Verger (2012).

Nesse sentido, podemos identificar uma tendência da lógica econômica se sobrepondo a outros setores da vida em sociedade e em destaque a educação, que se tornou lucrativa para os conglomerados empresariais, ao passo que o Estado continua a fomentar a educação de milhares de indivíduos a partir dos programas sociais de acesso e permanência, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), no Brasil, e *Becas Nacionales y de Cooperación Internacional* e o *Programa de Becas Eloy Alfaro*, no Equador. Em resumo, a ideia defendida pelos neoliberais era de diminuição do poder estatal em consonância com o aumento exponencial do corporativismo empresarial nas instituições públicas, tais disposições modificam a estrutura educacional e influenciam a criação de políticas públicas, ampliando nesse sentido a pressão por uma educação pautada em critérios de qualidade total, competitividade e eficiência. Nessa seara multiplicam-se as políticas de avaliação da educação superior influenciadas em grande parte pelos organismos internacionais com o propósito de averiguar os critérios estabelecidos como essenciais para a educação na atualidade.

Para Rothen (2018), apesar de ser recorrente na literatura sobre avaliação da educação a visão de que as ideias vigentes nas políticas internacionais de avaliação da educação foram geradas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e que

os demais países foram se apropriando ou aderindo a estas políticas a partir de órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, tal apropriação e adesão às diretrizes internacionais de avaliação não aconteceu e não acontece de forma linear e igual, mas sim de maneira específica por cada um dos países ao realizarem uma leitura própria dessas políticas, a partir da tensão entre a realidade local e as "orientações" dos organismos internacionais.

Fávero, Consaltér e Tonieto (2020), em seu estudo, ressaltam três evidências coletadas sobre a supremacia da visão mercantilista na elaboração dos indicadores de qualidade da educação superior, sendo eles: o discurso de centralidade que a avaliação ganha no contexto atual, servindo como forma de controle das instituições e dos seus processos de modo que garanta a maior eficiência, aumentando assim a competitividade e, em consequência, a corrida pela qualidade; a segunda evidência aponta a adoção da lógica do mercado e seus conceitos de gestão e controle, como por exemplo, *accountability*, metas, resultados, flexibilidade e superioridade do privado em relação ao público, como sinônimo de excelência em detrimento de condições, tais como: de trabalho dos docentes, pesquisa e extensão; e, por fim, a terceira evidência pontua sobre o aligeiramento e o descompromisso com a formação humana e o impacto social das instituições, em especial pelo uso de estratégias que deturpam a educação à distância.

Rothen (2018) afirma que, apesar da tônica do discurso dos órgãos internacionais a partir de seus documentos ser direcionada em defesa de ideais que possuem enfoques sociais e não necessariamente econômicos, em linhas gerais, as soluções propostas para uma oferta de educação para todos têm um enfoque gerencial e alinhado à visão economicista. Inicialmente, defendem a desresponsabilização dos Estados nacionais para com a oferta da educação, abrindo espaço para outros "parceiros" da sociedade – leia-se, corporações empresariais –, realizarem sua oferta; em segundo, apresentam o estímulo à concorrência entre escolas como um modelo "ideal" de administração da educação, o que ocasionaria uma melhor qualidade à medida que as escolas passassem a desenvolver metas e estratégias para competirem de forma "justa" umas com as outras; e, por fim, a criação de práticas de avaliação que evidenciem a responsabilização das escolas pelo insucesso da aprendizagem das/os alunas/os, o que gera um ciclo de culpabilização

que vai desde a gestão das escolas, passando pelas/os docentes e chegando nas/os estudantes e seus pais.

Sobre essa intencionalidade dos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial durante os anos de 1990 no Brasil, Melo (2005) ressalta que um dos principais objetivos era instituir uma nova linguagem hegemônica com a apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre os países e os indivíduos para ações de interdependência e de colaboração, ao evocar a imagem de uma sociedade harmoniosa, na qual as instituições sociais, comunidades e os cidadãos participariam ativamente de seus destinos e do seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas competências e habilidades. É possível perceber nesse sentido um movimento duplo em busca da hegemonia por parte dos organismos internacionais, de um lado, na materialidade das relações entre os países e essas instituições com os documentos orientadores e nos empréstimos realizados aos países em desenvolvimento, e por outro lado, a questão simbólica ao propor uma nova forma de pensar o mundo, o mercado de trabalho, a educação, os serviços essenciais da vida e as próprias relações entre os agentes.

Tamayo (2014) destaca que a crise econômica e a instabilidade política no Equador, entre 1980 e 2007, inviabilizou a implementação de propostas de melhoramento educativo que não encontraram atores sociais e políticos que fornecessem uma base política forte capaz de levar a frente tais projetos. A educação, e em especial a educação pública, sofreu nesse período um processo de estagnação e regressão em meio a iniciativas de reforma que acabaram fracassando, quanto às políticas públicas e ao papel dos organismos internacionais no contexto educacional, Tamayo (2014, p. 16) aponta que

La política pública y en particular la educativa experimentaron inconsistencia y debilidad impactando en una gestión inestable y desestructurada. El Ministerio de Educación redujo su capacidad técnica y administrativa. Los expertos internacionales del Banco Mundial y del BID incidieron poderosamente en el diseño de las políticas y los programas financiados con deuda externa por estos organismos, debilitaron aún más su rectoría. Fueron años de profundización de la desnacionalización de la política educativa, a la que aportaron los tradicionales cooperantes como UNESCO y UNICEF, entre otros.

Podemos identificar nesse sentido uma similaridade entre os dois países, ao serem alvos de influências externas de agentes internacionais ligados a questões sociais, econômicas e educacionais. A partir do processo de abertura econômica e da

tentativa de ambos os países de adentrar nesse grupo de ascensão dos países desenvolvidos, acabaram estabelecendo empréstimos e dívidas com esses bancos e com países centrais sendo orientados posteriormente a seguir algumas disposições frente à setores como a educação e saúde – aqui chama atenção essa relação de poder nessa classificação social amplamente difundida com base em critérios puramente econômicos, entre países considerados “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, isso porque esses marcadores econômicos e sociais acabaram se tornando ferramenta importante nesse processo de dominação e estratificação das próprias nações na geopolítica global nas últimas décadas.

Durante a década de 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, foram implementadas políticas que tinham por objetivo a diminuição da participação do Estado na execução de serviços públicos, tais políticas tinham dois aspectos centrais: de um lado, a redução de gastos públicos, e, do outro, a crítica à ineficiência do Estado para a realização de serviços, principalmente educacionais. Dessa maneira, autores como Santana (2018) e Rothen (2018) ressaltam que no campo educacional um fato importante foi a publicação e divulgação, no ano de 1983, pelo governo estadunidense, do documento intitulado “*A Nation at Risk*” (Uma Nação em Risco), este documento apresentava o diagnóstico quanto aos baixos níveis educacionais em testes internacionais que estavam diminuindo a competitividade estadunidense, e por esse motivo colocava a nação em risco, uma das propostas era a diminuição da regulação das escolas públicas, passando para um sistema no qual os pais tivessem a possibilidade de escolha da escola que as/os filhas/os deveriam estudar. Outra preocupação enfatizada no documento era o de desenvolvimento tecnológico do país e que a partir deste relatório foram tomadas duas medidas: a prestação de contas (accountability) e a competição entre escolas, para a autora essas medidas indicavam e anunciavam o surgimento de um Estado-avaliador.

Bertolin (2011) aponta outro documento importante na definição de novas políticas e reformas na educação superior de países desenvolvidos e, sobretudo, de países em desenvolvimento, ainda durante a década de 1980, que foi intitulado “*Financing education in developing countries: an exploration of policy options*”, publicado no ano 1986 de autoria do Banco Mundial, que defendia a tese de que os investimentos em educação básica propiciavam maiores retornos sociais e individuais do que investimentos na educação superior. O autor destaca que esse foi um momento no qual vários países passaram a efetuar contingenciamento nos

investimentos públicos, diversificar suas fontes de recurso – com o fim da gratuidade ou ampliação na cobrança de mensalidades –, assim como incentivar a expansão de instituições privadas da educação superior.

O Quadro 4, abaixo, construído por Rothen (2018), demonstra esse grande volume de documentos elaborados por organismos internacionais desde a década de 1980 e que foram em certa medida orientadores de muitas das políticas educacionais em países desenvolvidos e em desenvolvimento, tanto no campo da educação básica como também da educação superior, dando ênfase a educação como um setor estratégico da ascensão econômica dos países, ditando novas conceituações e entendimentos sobre o papel da educação, dos/as professores/as, novas perspectivas da gestão educacional etc.:

Quadro 5 - Documentos de organismos internacionais relacionados à educação

Ano	Origem	Documento
1986	Banco Mundial	Financing education in developing countries: an exploration of polity options
1989	OCDE	Les écoles et la qualité: un rapport international (As escolas e a qualidade: um relato internacional)
1990	Unesco	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
1993	Unesco	Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos
1995	Banco Mundial	La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência)
1995	Banco Mundial	Education Sector Strategy (Educação Setor Estratégico)
1995	Banco Mundial	Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review (Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial do Banco Mundial)
1996	Banco Mundial	Prioridades y Estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para a Educação: exame do Banco Mundial)
1998	Unesco	L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. L'enseignement supérieur au XXI ^e siècle: vision et actions (A EDUCAÇÃO SUPERIOR. O ensino superior no século XXI: visão e ação)
1998	Unesco	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre

		Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Primeiro Estudo Comparativo Internacional sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados na Terceira e Quarta série
1999	Banco Mundial	Estrategia Sectorial de Educación (Estratégia Setorial para a Educação)
2000	Unesco	Educação para Todos: O Compromisso de Dakar
2000	Unesco	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer Estudio Internacional Comparativo – Segundo Informe (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Primeiro Estudo Comparativo Internacional – Segundo Informe)
2001	Unesco	Declaración de Cochabamba: Educación para Todos – Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos
2003	Unesco	Cumbre de las Américas: Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Informe Regional. Alcanzando las metas educativas (Conferência das Américas: Projeto Regional de Indicadores Educativos. Informe Regional. Alcançando as metas educativas)
2004	OCDE	La qualité du personnel enseignant (A qualidade dos professores)
2005	OCDE	Le role crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (O papel crucial da educação. Atrair, formar e manter os professores de qualidade)
2006	OCDE	L'école de demain. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir (A escola do amanhã. Repensar o ensino: os cenários para a ação)
2007	OCDE	Comprendre l'impact social de l'éducation (Compreender os impactos sociais da educação)
2008	Banco Mundial	Conhecimento e Inovação para a Competitividade
2011	OCDE	L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 -- Volume 2 : Mondialisation

Fonte: Adaptado de Rothen (2018, p. 21).

Não é o foco deste estudo analisar todos esses documentos elaborados por organismos internacionais, entretanto, compreendemos ser pertinente essa exposição, afim de evidenciar o volume de publicações e de diferentes abordagens

com uma ampla gama de temáticas ligadas às áreas de conhecimento das ciências humanas e exatas, tratando do compromisso da educação e em específico da educação superior como esse aporte de segurança para o futuro da sociedade na qual estão inseridos, e na própria avaliação ganhando papel de destaque como um instrumento de análise de diversos critérios como a qualidade, eficiência e produção do conhecimento do ensino ofertado nos países.

Fávero, Consaltér e Tonieto (2020) destacam que, com base no sistema de avaliação, o Estado teria condições de indicar as fragilidades e possíveis potencialidades para realizar diagnósticos, tomando decisões e instituindo padrões de qualidade para o desenvolvimento da educação e a promoção da cidadania, apesar de a avaliação ser utilizada para legitimar o poder governamental e exercer função importante na estruturação dos sistemas educacionais, o próprio Estado que produz e aplica tais avaliações, tem sido induzido por políticas decorrentes da globalização e pelos organismos internacionais que têm fixado suas metas tendo em vista fatores políticos, econômicos e sociais.

Em concordância com esse entendimento a respeito da avaliação, Dias Sobrinho (2006) ressalta que não podemos tratar adequadamente a questão da avaliação da educação superior sem levar em conta os valores e os interesses contraditórios e das políticas educacionais que são empreendidas, além de ter em conta eventuais acordos e desacordos entre os setores institucionais, os recorrentes conflitos entre a comunidade acadêmica e os governos e as tensões entre administrações locais e centrais, que produzem uma considerável perda de autonomia das instituições de ensino superior. A depender do nível de criteriosidade e forma como são institucionalizadas, algumas políticas avaliativas podem vir a assumir essa posição que possibilita pouca participação da comunidade acadêmica na elaboração e conseqüentemente reduz a autonomia dessas instituições de produzir suas próprias lógicas de autoavaliação e autorreflexão de seu papel social como universidade.

De modo geral, este capítulo teve por objetivo apresentar os aspectos teóricos-metodológicos da teoria bourdieusiana e suas possíveis aplicações frente às pesquisas no campo da política educacional, assim como explicitar a relação entre o Neoliberalismo e os organismos internacionais e suas influências nos dois países a partir dos processos de reformas econômicas e sociais, empréstimos, parcerias para o financiamento de programas em áreas sociais, da educação, saúde. Estes debates mostram-se cruciais para nosso próximo capítulo, que versa mais especificamente

sobre os sistemas de avaliação do ensino superior do Brasil e do Equador, isso porque não é possível compreender tais sistemas de forma apartada desse contexto das contradições materiais e simbólicas de movimentos como a mundialização, a emergência do Neoliberalismo e sua influência na América Latina.

CAPÍTULO 2

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO EQUADOR: ENTRELAÇAR DOS CAMPOS POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL

Neste trabalho analisamos um dos temas centrais na agenda internacional e local de reformas educacionais: a avaliação. Por volta da década de 1960, principalmente nos Estados Unidos, a avaliação já despontava em um período considerado glorioso com uma fase de profissionalização que fornecia bases de julgamento para políticas públicas desenvolvidas pelo Estado de Bem-estar social (Dias Sobrinho, 2001). Ao longo das décadas posteriores, a avaliação foi assumindo novas faces e funções, ao passo que se estabelecia como elemento crucial na análise e base de índices quantitativos e qualitativos de diferentes sistemas educacionais no mundo.

Para Barreyro e Rothen (2006), o modelo de Estado que surgia como ideal econômico, político e social no mundo Ocidental foi responsável por uma nova interpretação quanto ao funcionamento e a finalidade da educação superior. Tais interpretações geraram questionamentos quanto ao financiamento dessas instituições sociais e seus possíveis retornos à sociedade. Os autores ressaltam ainda a crise de legitimidade enfrentada por essas instituições, que até então eram garantidoras de sua qualidade pela própria excelência reconhecida socialmente, tendo como base aspectos como a autonomia e a uma forte tradição de autorregulação. A própria concepção do conhecimento como um bem social começa a ser questionada a partir da lógica do mercado. Qual o papel da universidade contemporânea? A quem interessa o processo de avaliação do ensino superior da forma como está colocado? São questionamentos que emergem deste debate.

Pretende-se neste capítulo abordar os processos históricos, políticos, sociais e econômicos presentes nas tentativas que culminaram na construção dos sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador, compreendendo a relevância dos múltiplos caminhos e mobilizações coletivas e individuais entre a elaboração e a implementação de tais políticas. Como apontado por Dias Sobrinho (2001), o entendimento de uma avaliação em específico é realizado *a posteriori* e não poderiam ser deixadas de lado as manifestações concretas em seu processo de construção, assim como aspectos depreendidos das intenções dos sujeitos, desejos e dos valores

que repassam e que, em pequena ou grande medida, constituem as práticas sociais daqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo, e consequentemente são afetados por tais decisões.

No Brasil, a avaliação da educação superior começa a ganhar força como elemento central na discussão das políticas públicas entre as décadas de 1980 e 1990, entretanto, a trajetória desse processo remonta ao período do regime militar. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) ressaltam que historicamente a avaliação da educação superior no país tem início na década de 1970 com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Magalhães (2023), em sua tese sobre a Pós-graduação em Educação na região norte e sua relação com a CAPES, destaca que possivelmente esse nível de curso em *stricto sensu* é na educação o mais regulado pela avaliação, e que consequentemente determina a própria possibilidade dessa oferta tanto em condição nacional como local.

Quanto aos cursos de graduação, Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) pontuam que datam de 1983 as primeiras propostas sobre a temática, com a instituição por parte do Ministério da Educação (MEC), do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que tinha como ênfase a gestão das instituições de Ensino Superior (IES), a produção e a disseminação dos conhecimentos.

No contexto equatoriano, Rojas (2011) aponta que a Reforma Universitária de Córdoba, em 1918 na Argentina, foi o início de um ciclo de mudanças de paradigmas e diferentes experimentos para o progresso das IES em diferentes países da América Latina, e o Equador não esteve alheio a esse processo de mudança realizando também suas reformas universitárias. O autor destaca um documento chamado “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”, elaborado pelo *Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas* (CONUEP), ainda em 1995, e que identificou cinco erros críticos que a universidade equatoriana estava passando, tais como: vínculo insuficiente das universidades e escolas politécnicas com o ambiente externo; qualidade insuficiente da atividade acadêmica universitária; baixa qualidade de gestão; recursos econômicos insuficientes e falta de um sistema de responsabilidade social. Entretanto, foi só em 1998 que a Nova Constituição Política do Equador integrou várias questões com o objetivo de resolver os problemas enfrentados nas universidades, posteriormente foi aprovada a Lei Orgânica de Educação Superior (LOES), no ano de 2000.

Com esta breve introdução do capítulo, partimos agora para as subseções nas quais discutiremos os processos históricos de elaboração dos sistemas de avaliação da educação superior nos dois países pesquisados.

2.1. O contexto brasileiro

Como apresentado anteriormente, nosso trabalho nesta seção tem como foco discutir os antecedentes históricos da avaliação da educação superior no Brasil, portanto, coadunando com a problemática e objetivos da pesquisa, não serão discutidos aspectos de reconstrução histórica do conceito de avaliação, da criação da educação superior no mundo e no Brasil, tais direcionamentos podem ser encontrados nos trabalhos de Bertolin (2004), Biffi (2010), Fernandes (2014) e Marchesi (2016).

Tratando-se do histórico da avaliação da educação superior no Brasil, em um esboço de explicação, é necessário retomar discussões sobre as reformas que moldaram a estrutura dessa etapa de ensino. Cunha (2010) ressalta que o campo do ensino superior no contexto brasileiro tem duas características principais, a saber: a privatização e a fragmentação institucional. No estudo do referido autor, é possível identificar a fragilidade e a dificuldade impostas à educação superior ainda no seu processo de criação, no qual as universidades eram construídas no país e ao mesmo tempo eram elaboradas maneiras de reduzir o acesso a essa etapa educacional pela população em geral, seja com exames de admissão, intensa questão burocrática e até mesmo a definição de quantitativo de vagas para cada curso. Tais mecanismos de exclusão da população na educação superior legitimados a partir de reformas educacionais refletem nos processos de escolarização do país, tendo como base uma escolarização para as elites.

Biffi (2010) indica que muitas das propostas de reforma do ensino superior já estavam sendo implantadas antes do golpe militar de 31 de março de 1964, ressaltando ainda uma visita técnica no mesmo ano de um grupo de quatro consultores dos Estados Unidos, chamados de *Higher Education Team* (Equipe de Ensino Superior), esse grupo desembarcou no Brasil com o objetivo de fornecer assistência ao ensino superior e traçar estratégias para serem aplicadas no país. As constatações dos consultores foram, em maioria, que as universidades brasileiras: tinham currículos rígidos e os professores dedicavam poucas horas da semana à

universidade, além da insuficiência de equipamentos, laboratórios, espaços pequenos de bibliotecas, prédios mal utilizados e escassez de material didático. Tais apontamentos são reflexo desse processo tardio da educação superior no Brasil e da chamada “americanização” do ensino superior brasileiro frente aos ideais norte-americanos.

No período entre 1945 e 1966, foram destinados ao Brasil cerca de 65,2 milhões de dólares da *United States Agency for International Development* (USAID), o interesse de tal agência era alinhar o Brasil aos Estados Unidos, que despontava como líder do bloco capitalista no contexto internacional da Guerra Fria (Biffi, 2010). O autor ressalta que, assim como ocorreu nos governos anteriores, os líderes desse novo regime almejavam a modernização da instituição universitária e, para isso, mobilizaram a formação de uma comissão sob a direção do liberal Roberto Campos.

Minto (2006) ressalta que o capitalismo passava por um momento de reestruturação e desenvolveu um novo padrão de execução de política externa, sobretudo norte-americana, a partir de benefícios que favoreceriam principalmente ao capital financeiro global. O autor complementa que essa “ajuda externa”, associada aos programas de “ajuda técnica”, como o da USAID no caso do Brasil, foram desenvolvidos no período pós-Segunda Guerra com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mundial em uma perspectiva idealista de “cooperação internacional” e da “interdependência” dos países. O funcionamento da ajuda externa passou a ser instrumento fundamental, não apenas no impulsionamento do capital, mas também no campo educacional, onde assumiria um papel de legitimação política de uma nova ordem econômica a nível mundial.

Nesse contexto foi aprovada, em 28 de novembro de 1968, a Lei nº 5.540/1968, que ficou conhecida como Lei da Reforma Universitária, tal legislação significou a reestruturação e adoção de medidas que transformariam a organização administrativa e acadêmica das universidades, além de significar também a valorização da racionalidade, do tecnicismo, do processo de produtividade e de outros aspectos relevantes para a administração de empresas (Santos, 2018). A autora pontua ainda componentes que serviram como consolidação da reforma universitária, que seriam: informações contidas no acordo firmado na Carta de Punta del Este, os manuais provindos do acordo entre o MEC e a USAID no Brasil, e nos estudos do professor Rudolph P. Atcon.

Santos (2018) reitera a relevância de levarmos em consideração a criação do

Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU), instituído pelo governo na ditadura militar do presidente Costa e Silva em julho de 1968. Esse grupo utilizou como referencial de trabalho um conjunto de estudos, que ficaram conhecidos na literatura como Plano Atcon – este plano traduziria a nova universidade, a universidade reformada. Minto (2006) ressalta que as propostas contidas de maneiras implícitas nas tensões governistas da época eram fruto de um longo processo que se iniciou com a criação dos acordos MEC e USAID, tiveram sequência com as formulações do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e com os relatórios Atcon, Meira Mattos e da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) e foram oficializadas a partir do relatório apresentado pelo GRTU. Dessa forma, a reforma universitária tornou-se um momento importante no favorecimento da privatização desta etapa de ensino ao ganhar fôlego nas discussões internacionais que chegavam no país com uma suposta necessidade de “modernização” da educação superior nos países considerados subdesenvolvidos.

De acordo com Cardoso (2015), a reforma de 1968 visualizou a expansão de universidades públicas, mas também a abertura para a proliferação das instituições privadas de educação superior com a justificativa de desenvolvimento econômico do país. Com tal justificativa, desponta no cenário brasileiro uma teoria que moldou algumas concepções e legitimou o discurso ideológico no campo educacional, a chamada Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore W. Schultz.

Minto (2006) explica que esta teoria se ocupava de estabelecer uma correlação positiva com o fator humano, que seria um acréscimo de capacidade produtiva. Na teoria de Schultz, a educação é base para uma capacidade produtiva do trabalho humano que poderia elevar o trabalhador a um nível pretensamente similar ao do capitalista. Afirmava também que era necessário reduzir gastos na educação superior e destiná-los ao ensino básico (ou ensino fundamental, no caso brasileiro), pois nessa etapa de ensino os estudantes aprendem as coisas mais básicas da vida humana e assim teriam mais oportunidades de garantir um retorno econômico a curto prazo aos países que adotassem tais medidas.

O ensino superior, nesse sentido, seria uma escolha individual e quem quisesse alcançar melhores condições de vida pagaria por esse ensino e consequentemente seria um retorno para a sociedade, essa talvez seja uma das razões de tal teoria ter sido tão bem aceita nos países em desenvolvimento. A relação entre economia e educação fica evidenciada aqui, demonstrando como o campo

econômico tem exercido força sobre o campo cultural, subjugando este segundo espaço social.

Alguns elementos do Neoliberalismo, como o alinhamento com as agências internacionais e a transferência de recursos públicos para o setor privado, já eram praticados durante os governos da ditadura militar e continuaram a ser realizados nos governos transitórios ao chamado regime democrático, tais posições fizeram com que o Estado brasileiro concedesse privilégios e facilidades para acumulação de capital, empobrecendo e enfraquecendo o setor público (Biffi, 2010). Esse processo foi intensificado com a crise do Estado de Bem-estar social em países considerados desenvolvidos e é justificado como um dos fatores das reformas nos países latinoamericanos.

Santos (2010) ressalta que, para alguns autores conclamados da área educacional latinoamericana, tal afirmação não se enquadra em similaridade com os moldes europeus, acontecendo na verdade o que já ocorre desde tempos remotos: um endividamento massivo dos países em desenvolvimento em relação às chamadas potências econômicas mundiais. Aos países ricos interessa esse processo de endividamento dos países pobres aumentando a dependência e a subordinação nas relações entre as nações em um contexto mundializado.

Santos (2010) aponta um importante movimento de resistência dos países latinoamericanos que, ao passarem a administrar suas crises internas, o que culminou na insatisfação aos países e organismos financeiros responsáveis pelos empréstimos aos países periféricos. Esse breve desconforto foi discutido em 1989 nos Estados Unidos, na reunião intitulada “*Latin American Adjustment: how much has happened*”, e ficou conhecido como Consenso de Washington. Bertolin (2007) pontua que se reuniram em Washington o governo dos Estados Unidos e Inglaterra, representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O autor complementa que a ascensão dos governos conservadores de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América e de Margaret Thatcher na Inglaterra foram cruciais no estabelecimento de condições políticas e ideológicas para o abandono do antigo ideário keynesiano, em que uma pequena seguridade social era garantida pelo Estado a partir de uma amenização da desigualdade, e a inserção de ideários neoliberais inicialmente nos dois países e depois no mundo todo. Os principais financiadores internacionais que também estavam presentes na reunião aparecem

como peça fundamental no processo de introdução das políticas neoliberais nas reformas de Estado impulsionadas nas décadas de 1980 e 1990 na América Latina.

Nesse contexto, a educação superior passou a ser compartilhada com a iniciativa privada, ao passo que as reformas da época conduziam aos governos recomendações de priorização do ensino fundamental, de modo a promover economia aos cofres públicos e o aumento da oferta para atender à demanda pela etapa do ensino superior (Santos, 2010). A autora afirma ainda que o processo de globalização neoliberal impôs mudanças na forma como se enxergava a universidade, não era possível uma “melhoria” da forma como estavam estruturadas, era necessário que fossem reformadas. E nesse processo tal missão junto às IES provocou preocupações quanto ao seu papel no desenvolvimento das sociedades latinoamericanas, ao passo que o fenômeno neoliberal trazia consigo o acentuamento das desigualdades sociais, pobreza e exclusão, traçando assim um caminho oposto àquele idealizado (em tese) por seus criadores, que era de promoção de desenvolvimento social.

Nesse contexto, a educação superior passou a ser compartilhada com a iniciativa privada, ao passo que as reformas da época conduziam aos governos recomendações de priorização do ensino fundamental, de modo a promover economia aos cofres públicos e o aumento da oferta para atender à demanda pela etapa do ensino superior (Santos, 2010). A autora afirma ainda que o processo de globalização neoliberal impôs mudanças na forma como se enxergava a universidade, não era possível uma “melhoria” da forma como estavam estruturadas, era necessário que fossem reformadas.

E nesse processo tal missão junto às IES provocou preocupações quanto ao seu papel no desenvolvimento das sociedades latinoamericanas, ao passo que o fenômeno neoliberal trazia consigo o acentuamento das desigualdades sociais, pobreza e exclusão, traçando assim um caminho oposto àquele idealizado (em tese) por seus criadores, que era de promoção de desenvolvimento social – aqui cabe uma reflexão crítica em torno desse ideário de desenvolvimento nos moldes neoliberais, uma vez que a teoria e suas expressões materiais em todo o mundo demonstram que esse potencial desenvolvimento coletivo e mundial sustenta-se em uma ideia de desenvolvimento individual.

Dessa maneira, passaram a ter centralidade nas discussões as formas de medição da qualidade da educação superior. Barreyro e Rothen (2008) ressaltam que, na segunda metade da década de 1990, começou um processo que iria

institucionalizar a avaliação como política regulatória na educação brasileira. Esses processos serão discutidos nas seções seguintes buscando contextualizar as tentativas de implementação de um sistema nacional de avaliação no país.

2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária

Ainda na ditadura militar, e mais especificamente no ano de 1983, foi elaborado o primeiro programa de avaliação da educação superior por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE)³, constituído por um “Grupo Gestor”, grupo este formado por membros pesquisadores e técnicos do MEC, os quais tinham como tarefa debater as condições em que se encontravam as universidades brasileiras, as principais temáticas do grupo eram as de gestão das instituições de ensino superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento (França, 2018; Bertolin, 2007). Desse movimento de discussão surgiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que foi proposto por Edson Machado de Souza, então diretor-geral da CAPES e membro do CFE, após a experiência de avaliação do órgão da educação superior direcionado à pós-graduação no país. Vemos aqui uma indução que incorpora as discussões internacionais, como demonstramos no tópico anterior, bem como a experiência da pós-graduação, como indutoras da criação de um sistema próprio para avaliar o ensino superior no Brasil.

Gouveia *et al.* (2005) destacam que o PARU se constitui como um marco na trajetória da avaliação da educação brasileira, ao passo que surge como a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras, sendo criado em contraponto ao sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela CAPES na década de 1970. O documento idealizado pelo Grupo Gestor tinha como objetivo apontar para a graduação em que medida a reforma universitária em 1968 de fato se efetivou, as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos mais variados cursos e universidades.

Em 1983, foram sintetizadas as ideias do grupo em um documento publicado

³ O Conselho Federal de Educação - órgão de assessoramento instituído pela Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e substituído pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Medida Provisória n. 661/94.

na revista Educação Brasileira e foi dividido em seis partes, contendo um capítulo para cada pesquisador/a, a última seção se encarrega da proposta em si para o PARU, a qual contém os seguintes subtópicos: Antecedentes; Objetivo, Participação; Definições das áreas temáticas; Estratégia e etapas de desenvolvimento; e Tipos de estudos.

Na subtópico de antecedentes do documento do PARU, fica evidente uma tentativa de englobar os diferentes setores da educação superior ao declarar a necessidade de se pensar estratégias para o aperfeiçoamento dessa etapa de ensino e a junção de órgãos e indivíduos de diferentes esferas políticas, acadêmicas e sociais. Ressalta-se ainda que a proposta materializada no documento é resultado “[...] de inquietudes, manifestas tanto a nível governamental, como a nível acadêmico e em consonância com o Grupo de Trabalho criado pela Ministra da Educação e Cultura, foi formalizada, pelo Conselho Federal de Educação” (Grupo Gestor da Pesquisa, 1983, p. 83). A finalidade de tal proposta era de avaliar a Reforma Universitária de 1968 e propor alternativas para a educação superior. Destaca-se que no documento também são citadas as principais funções do grupo gestor, que seriam “[...] o estabelecimento de contatos com a comunidade acadêmica, com as finalidades de demandar e acompanhar os estudos necessários à avaliação pretendida, bem como de apoiar e subsidiar debates” (Grupo Gestor da Pesquisa, 1983, p. 83).

É perceptível nesse sentido a tentativa das/os profissionais à frente da proposta em integrar a comunidade acadêmica nos debates acerca do campo educacional no qual estavam inseridos. Barreyro e Rothen (2008) destacam que o PARU, talvez pela forte ligação com a CAPES, que congrega a pós-graduação e grande parte da pesquisa científica no país, e pelo próprio perfil dos/as integrantes do grupo gestor, o programa tenha assim adquirido uma forma de um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no Brasil, tal aspecto imprimiu ao programa um caráter de busca, indagação e investigação que fundamentaria ações futuras, distinguindo-se dessa maneira de documentos e propostas anteriores.

Destaca-se o objetivo geral do programa, que seria “conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior” (Grupo Gestor da Pesquisa, 1983, p. 83). Dessa forma, tornava necessária uma avaliação diagnóstica da situação vivenciada na época pelas universidades para que assim se pudesse pensar nas ações posteriores e mudanças desejáveis.

Barreyro e Rothen (2008) apontam que a proposta do PARU destacava a diferença entre norma ideal sancionada e a operacionalização na realidade, tratando não apenas de considerar a produção e disseminação do conhecimento, mas também de questionar o conhecimento produzido levando em consideração o contexto socioeconômico em que se inserem as IES. Essa afirmação nos leva a pensar nas particularidades culturais, sociais e econômicas enfrentadas no contexto amazônico por jovens, adultos/as e idosos/as que frequentam o ensino superior e, na complementaridade, aqueles/as que não tiveram a chance de adentrar neste nível de ensino.

Como estratégia para a complexidade e a amplitude das questões envolvidas, o PARU foi organizado para que orientassem as pesquisas para pontos de maior relevância, e chegando à definição de subáreas. No tópico de Gestão das IES foram selecionadas as subáreas de: Poder e Tomada de Decisão; Administração Acadêmica; Administração Financeira e Financiamento; e Política de Pessoal. E, quanto ao tópico de Produção e Disseminação de Conhecimento, foram considerados os seguintes subtópicos: Ensino e Pesquisas nas IES e Interação entre IES e Comunidade (Grupo Gestor da Pesquisa, 1983, p. 86). No documento consta ainda que tal divisão temática expressava o fato de que o sistema de educação superior era muito mais função da realidade material na qual as universidades vivenciavam ou de quem interagia com ela e menos das normas que imperavam naquele contexto, fazendo assim uma crítica ao caráter regulador nas tentativas de avaliação anteriores.

Barreyro e Rothen (2008) destacam que o PARU considerou as instituições como unidade de análise, destacando o papel da avaliação não só como metodologia para obter dados, mas para permitir uma reflexão sobre a prática. O PARU foi, assim, um dos precursores de uma avaliação formativa e emancipatória, indicando como procedimento privilegiado a avaliação interna, propôs também a participação da comunidade na realização da autoavaliação. Os autores destacam ainda que outra herança deixada pelo PARU foram a preocupação com a avaliação da Gestão das Instituições de Educação Superior, e que no contexto do programa “a ênfase nos processos de gestão não significou a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas a incorporação dessa dimensão na análise institucional” (Barreyro; Rothen, 2008, p. 135).

O PARU não chegou a apresentar resultado, sendo desativado no ano seguinte, em 1984, por falta de apoio e disputas internas ao próprio Ministério da

Educação. O programa terminou com a inconclusiva coleta de dados e estudos institucionais iniciados, que tinham inclusive financiamento público, destaca-se ainda o surgimento de diferentes concepções de educação superior (Barreyro; Rothen, 2008). Dessa forma, foi finalizado o primeiro programa de avaliação da educação superior, deixando questionamentos sobre o que poderia ter acontecido com essa etapa de ensino se o programa tivesse sido incorporado nas políticas públicas da educação e principalmente no dia a dia das universidades.

2.1.2 Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES)

Dois anos após a desativação do PARU, foi instituída através do Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), que visava à reformulação da Educação Superior à luz do processo de redemocratização vivenciado pelo país após o regime militar (Fernandes, 2014). O então presidente deste governo da Nova República brasileira era José Sarney (1985 a 1990), que atendeu às demandas de entidades docentes e instituiu uma comissão composta inicialmente por 23 membros, sendo todas/os docentes de instituições da educação superior. Entretanto, posteriormente, foi nomeado um vigésimo quarto integrante, sendo este assessor da Presidência do Banco Itaú (ROSAS, 1985).

Nesse sentido, é possível identificar as contradições, os avanços e recuos no momento de redemocratização, quando da discussão do ensino superior, uma vez que o setor privado, mais especificamente ligado ao campo econômico, passa a compor os espaços de decisão da educação nacional – Martins (2009) demonstra como este movimento acabou por constituir uma reforma conservadora do ensino superior no Brasil. No decreto aprovado em 1985, em seu Art. 1º, o objetivo da Comissão Nacional pode ser vislumbrado na seguinte passagem: “[...] destinada a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira” (Brasil, 1985).

O trabalho da comissão resultou em um Relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior”, e teve como relator Simon Schwartzman. Barreyro e Rothen (2008) ressaltam que o relatório, em seu capítulo introdutório, afirma em nome da Comissão que não existiriam fórmulas mágicas e que, conseqüentemente, a

simples elaboração de uma nova lei não iria resultar na solução dos problemas da educação superior, os autores criticam tal afirmação ao passo que no próprio título do documento se fala em uma nova política e não em uma nova lei. Tal fato parece-nos demonstrar um processo de amplas disputas e posicionamentos contraditórios no grupo escolhido para compor a comissão. Paulo Rosas (1985) aponta tais divergências ao admitir que, embora fosse possível perceber um certo equilíbrio entre os progressistas e mais conservadores, o grupo acabou por ser predominantemente dominado numericamente por um comportamento liberal-elitista, beneficiando assim quase sempre o lado mais conservador do grupo.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) destacam que foi no relatório produzido pela CNRES que a questão da avaliação da qualidade institucional extensível a toda a comunidade universitária aparece pela primeira vez, o que demonstra a dificuldade na criação de um instrumento avaliativo que agradasse a todos os setores nacionais. As autoras tecem críticas ao relatório alegando um documento difuso, construído por um conjunto de textos desconectados a propósito de questões também desconstruídas, e ressaltam que essa problemática pode ter surgido a partir da própria constituição da Comissão, que tinha uma heterogeneidade entre os membros com aspirações e objetivos distintos. Novamente o embate entre os *elaboradores* da política de avaliação no país aparece como ponto chave no processo de institucionalização, a disputa pela legitimação das suas ideias como princípio norteador.

Fernandes (2014) aponta que o relatório elaborado pela comissão abordava os seguintes assuntos:

a) Os princípios da nova política, subdivididos em tópicos de Responsabilidade do poder público, Adequação à realidade do país, Diversidade e Pluralidade e Autonomia e democracia interna (dos quais destacamos o princípio da diversidade e pluralidade, que curiosamente parece ser um dos subtópicos mais liberais no sentido de pensar diversidade de modelos organizacionais e institucionais, talvez de uma tentativa de facilitar a criação de novas instituições privadas de ensino superior);

b) A crise do ensino superior com os subtópicos: Professores mal remunerados; Carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; Deficiências na formação profissional dos alunos; Descontinuidade das pesquisas; Discriminação social no acesso às Universidades; Sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; Crise financeira e pedagógica do ensino privado; Excesso de controles burocráticos nas Universidades públicas; Pouca clareza na prevalência do

sistema de mérito na seleção e promoção de professores (Destacamos que tais aspectos foram apresentados pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel, e que também apresentam, assim como no tópico anterior, uma tendência a incluir aspectos que condizem com o discurso neoliberal da universidade pública como insuficiente para administrar problemas e dando como uma possível solução o serviço privado);

c) E, por fim, o tópico Propostas para nova Universidade, que apresenta muitas ideias e das quais destacamos: ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País. Neste item a Comissão solicitava uma maior adequação dos conteúdos dos programas às reais necessidades do mercado laboral, estimulando áreas de formação estrategicamente importantes para o país. Não se expressa quais seriam essas necessidades de mercado laboral, entretanto, considerando o contexto político e histórico, compreendemos que as profissões a qual se referem a Comissão sejam aquelas relacionadas ao processo de industrialização vivenciado a partir da década de 1980 em uma tentativa de ascensão econômica do país e, dada a primazia conservadora da comissão, que já referimos anteriormente, evidencia-se um privilégio às profissões liberais.

Fernandes (2014) pontua que este relatório serviu como ponto de partida para os trabalhos do grupo posterior, e que esse sim tinha como objetivo a propositura de uma nova lei da educação superior para o país. Ficam claras as disputas políticas dentro da própria comissão para que seus desejos e interesses fossem concretizados a partir do relatório, muitos aspectos podem ser analisados a partir desse e dos demais relatórios construídos ao longo do processo histórico de avaliação da educação superior no país.

Gouveia *et al.* (2005) ressaltam o caráter de importância que a avaliação passa a ter para o sucesso da reforma a ser realizada, e constituiu-se assim como um mecanismo de controle institucional, tanto interno como externo, com pretensão de captar o mérito das IES por meio do desempenho de seus agentes. As autoras apontam ainda a ênfase explicitamente regulatória e a valorização do mérito individual no processo de redirecionamento das políticas de avaliação, o que contrasta com a proposta realizada por especialistas da CAPES com o PARU – o que demonstra que a trajetória política de constituição de um sistema de avaliação do ensino superior no país foi marcada necessariamente por avanços e recuos.

Evidencia-se nesse momento tentativas de criação de mecanismos regulatórios e de controle das IES, não bastava avaliar as condições físicas, os processos de

gestão ou de avaliação interna, era necessário avaliar o desempenho individual que tais agentes produziam e nesse modelo de avaliação, consequentemente, a qualidade do ensino ofertado.

2.1.3 Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES)

Como uma das últimas decisões do então Ministro da Educação, Marco Maciel, que posteriormente passou a ocupar o cargo de Ministro-chefe da Casa Civil, temos a publicação da Portaria nº 100 de 6 de fevereiro de 1986, que instituiu a criação do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), grupo constituído por cinco pessoas que exerciam funções no âmbito do MEC (Fernandes, 2014). O ponto de partida adotado pelo grupo foi o relatório final da CNRES, o que indica uma vinculação entre os dois grupos e os dois documentos e que, para Barreyro e Rothen (2008), fica evidente a partir da publicação de um artigo em inglês com autoria de Simon Schwartzman, relator da CNRES, no texto Simon lamenta que a proposta encabeçada por ele foi engavetada sem ao menos ser discutida e votada no Congresso Nacional, afirma ainda que o documento foi recuperado pelo GERES para a elaboração de sua proposta. A nova proposta seria então um redesenho daquilo discutido no documento da equipe anterior com acréscimo de pautas mais explicitamente reguladoras e controladoras da educação superior.

O produto resultado do trabalho do GERES se materializou em um relatório constituído por um texto introdutório, dois anexos um projeto de lei e um anteprojeto de lei. O texto introdutório apresenta uma estrutura muito parecida com os documentos anteriores, trazendo reflexões temáticas da Comissão sobre aspectos mais gerais e específicos da operacionalização das IES, tais como: Sistema de Educação Superior; Autonomia e Avaliação; O Conselho Federal de Educação; e Gestão da Universidade Financiamento. O Anexo I do documento apresenta medidas pertinentes para o funcionamento das IES e recomendações da comissão para a reformulação da educação superior. De acordo com Barreyro e Rothen (2008), a inclusão deste anexo transmite a ideia de que o GERES desejava afirmar que o seu trabalho não era contraditório quanto ao princípio defendido pela Comissão, de que o país necessitava não apenas de uma lei, mas de uma nova política de educação. Compreendemos que nesse sentido a ideia da comissão vai muito além da

operacionalização e aprovação da lei, mas da criação de uma cultura avaliativa no contexto da educação superior, naturalizando o processo de avaliação tal como estava posto no documento.

O segundo anexo do documento, por sua vez, apresentava uma lista de instituições, entidades e agentes que participaram do processo com sugestões e elaboração do relatório. E, por fim, o projeto de lei e o anteprojeto de lei, ambos tratam de reformulações em diferentes aspectos do funcionamento educacional, enquanto no projeto de lei a ideia proposta era a reformulação das Universidades Federais, o segundo aspecto se refere à reformulação do então Conselho Federal de Educação.

Barreyro e Rothen (2008) apontam que curiosamente o documento elaborado pelo GERES perdeu seu caráter de documento balizador de novas proposituras e passou a ser criticado como um instrumento instaurador de controle e regulação na educação superior. Os autores apresentam algumas das explicações desse fato, a saber: maior homogeneidade intelectual entre os membros do Grupo se comparado com a Comissão – vale ressaltar que a Comissão formada no CNRES foi constituída por docentes de instituições de ensino superior e posteriormente teve incluído um membro representante de empresa privada –; o documento sistematiza os princípios adotados por esse coletivo em específico e consequentemente apresentava visões distintas de setores educacionais que ficaram fora do processo; e o fato de o projeto de lei e anteprojeto terem sido divulgados durante o período de greve.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) ressaltam que o GERES acirrou debates entre as universidades e o governo, ao passo que estabeleceu novos critérios de avaliação para fundamentar o credenciamento e credenciamento de IES. As autoras apontam que a polêmica entre as duas entidades se acentuou principalmente nas articulações entre autonomia e avaliação, visto que os critérios apresentados pelo Grupo pretendiam avaliar a responsabilidade social das instituições e ao mesmo tempo propiciar autonomia às instituições, inclusive financeira. Essa propositura de abertura financeira das IES gerou muitas críticas, visto que isso poderia ser encarado como desobrigação do governo com relação ao financiamento e suprimento de recursos básicos para as universidades.

Barreyro e Rothen (2008) corroboram com essa ideia, ao afirmarem que o GERES compreendia que o sistema de ensino deveria ser flexibilizado, tanto a respeito de seus objetivos (de formação profissional e/ou pesquisa), como em sua estrutura organizacional, o que de certa maneira abandonava o pensamento presente

na Reforma Universitária de 1968. Quanto à avaliação, na visão do Grupo, teria como função primordial o controle das IES a partir da medição da qualidade do ensino ofertado nas IES, em especial às instituições públicas. No caso do setor privado, esse controle seria feito pelo próprio mercado, visto que desse setor depende o sucesso do próprio produto para obter lucros e assim gerar sua expansão e manutenção. Mais uma vez acentua-se aqui o jogo entre público e privado, e os discursos e as posições de cada um desses setores do ensino superior brasileiro vai se desenhando mais claramente ao passo que a política de avaliação deste nível de ensino vai também ganhando forma.

2.1.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

Durante a década de 1990 foram elaborados novos mecanismos de regulação e controle das IES, entre eles o de concessão de financiamentos. A marca crescente da hegemonia de políticas neoliberais propiciou um impacto na educação e tornou-se cada vez mais visível, de forma a conduzir agentes internacionais na elaboração de propostas compreendendo a avaliação como elemento central nesse processo (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006). De acordo com as autoras, a avaliação passou a ser vista como instrumento de medida e controle, visando corresponder às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, massificado pela explosão de matrículas com a abertura de novas instituições de ensino privadas e com a necessidade de tornar-se mais produtivo em situações crescentes de restrições orçamentárias, como a vivenciada pelo Brasil após o regime militar. Dessa forma, as IES passaram a ter o seu princípio de autonomia utilizado de maneira equivocada, visando à obtenção de recursos a partir de parcerias com instituições privadas.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) destacam a característica internacional posta no processo avaliativo como um instrumento de ação política do Estado, tais ações foram refletidas em ações das quais as autoras destacam o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior, realizado em Brasília no ano de 1987, e que contou com a participação de países como Canadá, França, Inglaterra e Japão, com a finalidade de discutir e analisar os modelos avaliativos implantados nesses países. Desse encontro surgiram conclusões que as autoras resumem em oito pontos principais, a saber:

1) a avaliação do Ensino Superior brasileiro é considerada uma providência inadiável e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para efetivá-la; 2) a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade; 3) o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação interpares externa; 4) a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão; 5) os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas de conhecimento; 6) os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade; 7) a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia; e 8) o governo deverá destinar recursos específicos por meio do MEC para apoiar os projetos de avaliação das universidades públicas (Dias; Horiguela; Marchelli, 2006, p. 440).

Considerando a política atual de avaliação da educação superior no Brasil, tais recomendações e considerações sobre as IES são percebidas em aspectos que foram incorporados no modelo de avaliação e refletem um pouco do processo histórico que foi se desenvolvendo até chegar na implementação do sistema. Assim como esses encontros, reuniões e propostas fizeram parte dessa conjuntura do sistema de avaliação brasileiro, o programa descrito a seguir também foi um processo importante e que reverberou em certa medida na proposta vigente atualmente.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) ressaltam processos importantes que ocorreram nas universidades brasileiras e que são ponto central dessa proposta de sistema avaliativo de 1993, que são os processos de autoavaliação. A Universidade de Brasília (UnB) começou a organizar seu processo interno de autoavaliação em 1987, seguida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pela Universidade de São Paulo (USP), ambas em 1988. Em 1991, foi a vez da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) realizar sua autoavaliação. Tais processos foram encarados como medidas de resistência mobilizados pelas universidades diante da crise enfrentada internamente e externamente, destaca-se que nessa virada entre a década de 1990 aos anos 2000 muito se tinha como expectativa sobre a universidade e os caminhos que seriam tomados a fim de se modernizar as instituições e o ensino.

Fernandes (2014) relembra que tal crise aumentou a necessidade da avaliação da educação superior por vários agentes, dentre eles: dirigentes ligados à crise, docentes, discentes, sindicatos e o próprio governo. Dessa forma, em julho de 1993, a Secretaria da Educação Superior (SESu) do MEC criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que tinha como função conduzir o processo

de avaliação institucional.

Com isso, é criado oficialmente o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sendo considerado por autores como Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional a nível nacional. O programa se caracterizou como uma resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas brasileiras ao desafio de se implantar um sistema de avaliação para o nível de graduação, já que a pós-graduação já tinha um sistema em tese estabelecido com a CAPES desde a década de 1970.

Fernandes (2014) destaca aspectos importantes nos princípios do PAIUB, como a busca de construção coletiva a partir da responsabilidade das IES pelo desenvolvimento do programa, demonstrando assim o comprometimento com o desenvolvimento da educação superior no país. Destaca ainda que as IES são protagonistas da resolução dos problemas sociais enfrentados pelo mundo contemporâneo, ao passo que delas depende a formação de cidadãos profissionais, desenvolvimento científico-tecnológico e a proposição de novas políticas. Para o autor, as bases do programa em questão são unicamente pedagógicas, o que o desvincula das tentativas anteriores de implementação de políticas de avaliação pautadas na regulação e controle das IES.

Barreyro e Rothen (2006) destacam que o primeiro resultado do trabalho da Comissão Nacional de avaliação foi o documento intitulado “Documento Básico - Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional”, o arquivo foi dividido em duas partes, sendo a primeira com referências teóricas sobre a avaliação da educação superior, e a segunda parte com orientações para a implementação da avaliação. O documento do PAIUB apresenta uma maior robustez teórica se comparado às demais propostas desenvolvidas no país, também desenvolve de forma mais clara as estratégias de implementação e continuação da avaliação.

Em seu recente estudo sobre a qualidade e avaliação e contribuições latinoamericanas sobre a temática, Leite (2022) aponta que o PAIUB testou o que ela chama de *Avaliação institucional participativa*, que é uma proposta de avaliação pautada na participação de sujeitos que produzem conhecimentos sobre um sistema, uma instituição, escola, grupo, rede de pesquisa. Trata-se ainda de uma prática avaliativa pedagógica, uma ação pública no espaço público, a autora relembra que a proposta surgiu nas bases universitárias e que a realização das avaliações das 138

universidades que aderiram voluntariamente ao programa foi financiada mediante editais pela SESu do MEC, entre os anos de 1994 e 1997.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) retomam a discussão sobre a participação de organismos internacionais e da própria crescente hegemonia neoliberal, concluindo que o PAIUB em sua curta existência não conseguiu cumprir o seu objetivo, que seria servir como um instrumento efetivo de medida sobre a produtividade do ensino superior, visto que seus ideais e estratégias iam pelo caminho oposto às exigências neoliberais de competitividade e eficiência mercadológica. O PAIUB, embora tenha recebido grande adesão das universidades, teve sua implementação afetada pela interrupção do apoio do MEC, o que prejudicou o andamento dos objetivos da avaliação interna proposta pelo programa.

2.1.5 Exame Nacional de Cursos (ENC)

Com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ocorreu uma rápida expansão do sistema de educação superior. Gouveia *et al.* (2005) ressaltam ainda que a mudança do CFE para o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da MP n° 661, em 18 de outubro de 1994, foi uma das medidas importantes na montagem desse novo modelo de avaliação da educação. Outra Medida Provisória importante para este processo foi a MP n° 967, de 12 de abril de 1995, que criou inclusive o Exame Nacional de Cursos (ENC), posteriormente regulamentado pela Lei n° 9.131, de 24 de novembro de 1995. Com essa lei aprovada, o CNE não teria mais a competência para realizar a avaliação, devendo apenas deliberar sobre a autorização, credenciamento e credenciamento de cursos.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) destacam que esses processos legislativos e operacionais exigiram o desenvolvimento de estratégias de avaliação inseridas por várias legislações e que propunham instrumentos avaliativos com o intuito de verificar a qualidade ofertada no ensino superior do Brasil. Esses instrumentos foram o Exame Nacional de Curso (ENC), o processo de Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e que depois foi renomeado como Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o processo de avaliação das IES no sentido de credenciamento e credenciamento, no caso das instituições privadas de ensino.

Dentre todos esses instrumentos o que foi utilizado como base para estruturação de políticas educativas foi o ENC e, como pontuado pelas autoras, os demais foram tendo seu desenvolvimento pontual com atenção especial para atender à legislação que se refere à autorização, reconhecimento, renovação de cursos de graduação, além do credenciamento das IES.

O ENC, desde sua criação, foi caracterizado como regulatório, tendo a participação feita de forma obrigatória com a finalidade de medir a qualidade educacional a partir de um instrumento específico, a prova. Tal especificidade foi tão amplamente divulgada que a avaliação ficou conhecida como “Provão”. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) pontuam que o Provão se constitui como uma prova periódica anual das instituições e dos cursos a nível de graduação, tendo como função central a avaliação dos conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos.

Fernandes (2014) afirma que este modelo avaliativo teve capacidade de introduzir conceitos neoliberais entre programas e cursos universitários, forçando e estimulando docentes e discentes a buscar um desenvolvimento de forma plena para que assim pudessem tornar-se mais competitivos ao mercado de trabalho. O autor ressalta ainda que esse processo de competitividade potencializou o individualismo, a valorização dos conhecimentos úteis e aplicáveis, assim, em tese, introduzindo uma geração de possíveis lucros, nesse contexto o ENC rompeu totalmente com as propostas de avaliações anteriores que priorizaram em grande medida em uma formação mais ética e cidadã.

O ENC foi substituído em 2003, em decorrência de pressões universitárias que reivindicavam do novo governo diferentes formas de avaliar a educação superior. O Exame em questão passou por diversas críticas desde a sua estrutura, aplicabilidade, operacionalização, e também no trato com os dados que pouco a pouco foi ganhando o caráter de ranqueamento e comparação entre as IES – vemos aqui um movimento crescente de reflexões críticas sobre esta e as experiências anteriores no país, o que marca a intelectualidade e as lutas das entidades de base ligadas ao ensino superior.

2.1.6 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A LBD aprovada em 1996 apresenta em seu art. 9º e inciso VIII o dever de

“assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;” (Brasil, 1996). Nesse período, ainda organizado pelo ENC, a avaliação passou a ser um forte instrumento de regulação e controle estatal em relação às IES, com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso e a vitória de Luiz Inácio da Silva, em 2002, as mobilizações universitárias por novas formas de avaliar se intensificaram e pressionaram o novo governo a dispor de mecanismos para pensar alternativas de avaliação dessa etapa de ensino.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) afirmam que, a partir do objetivo de mudar a forma de olhar e avaliar a educação superior implementada a partir do ENC, e na tentativa de propor o desenvolvimento de um sistema amplo, integrado e que estimulasse a participação das IES em sua globalidade, foram realizados estudos e discussões no sentido de construir um sistema com tais características, desse processo instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004. Ainda em 2003, foi publicado o documento “BASES PARA UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tinha como objetivo fornecer dados teóricos e práticos de como funcionaria a nova estrutura avaliativa do país. Nesse sentido, o documento foi dividido em duas partes: um retrospecto histórico sobre a avaliação da educação superior no país, abordando marcos legais da avaliação e os instrumentos utilizados nos anos anteriores; e uma segunda parte que apresentava de fato a propositura do SINAES com seus princípios, critérios, concepções, além dos órgãos responsáveis por sua implementação e operacionalização.

Dias, Horiguela e Marchelli (2006) apontam que este documento ressaltava que a nova proposta pretendia assegurar uma coerência tanto conceitual e epistemológica quanto prática em relação aos objetivos e instrumentos utilizados – apontando talvez uma crítica ao governo anterior e as decisões tomadas frente ao instrumento de avaliação utilizado que apresentavam aspectos contraditórios – tendo como certeza a capacidade de articulação entre uma natureza formativa da avaliação com o intuito de aumento da qualidade e capacidade das instituições juntamente com as funções de regulação próprias do Estado, que envolviam aspectos como supervisão, fiscalização, credenciamento, descredenciamento e outros. Dessa forma, a propositura original do SINAES nos parece uma tentativa de conciliar os diferentes setores da educação superior, pensando em questões um tanto progressistas sem deixar de lado as

reivindicações políticas e econômicas, estamos diante de uma síntese daquelas relações entre os setores público e privados que apontamos no processo de redemocratização do país, e que marcam também o enraizamento das lógicas neoliberais na política de avaliação deste nível de ensino no Brasil.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) ressaltam que o SINAES é composto por três eixos, que compreendem a avaliação das instituições, de cursos e dos estudantes. No primeiro eixo, que corresponde à avaliação das instituições, o objetivo passa ser a verificação de como as IES estão constituídas, sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica e dentro desse eixo está um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo, que é o desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional, retomando discussões apresentadas desde o PARU, PAIUB e que foram sendo deslocadas ao longo dos anos.

A avaliação institucional retoma lugar de destaque no documento apresentado em 2003 pelo SINAES, é descrita como “instrumento central, organizador da coerência do conjunto” (Brasil, 2003, p. 70), e explica como que na nova proposta esse processo será realizado a partir de uma avaliação institucional constituída basicamente pelo processo de autoavaliação. Ressalta ainda que esse ciclo se completa com “[...] a avaliação externa, será - por sugestão da CEA- organizado por uma instância do MEC denominada de CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior)” (Brasil, 2003, p. 70). Percebemos o movimento de criação de órgãos colegiados, que têm por objetivo a coordenação e supervisão do SINAES e que demonstram essa grande complexidade em torno da avaliação na educação superior brasileira.

O segundo eixo do sistema refere-se à avaliação dos cursos de graduação, que, como apontado por Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), já era realizada anteriormente, entretanto, com os novos delineamentos da política de avaliação atual, passou por algumas modificações sendo substituída por uma avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas que tinha como função avaliar áreas afins.

E, por fim, o terceiro eixo, que se dedicou à participação dos estudantes nesse processo, também tendo como instrumento de avaliação a prova, mas com acréscimo de um diferencial que, na perspectiva de Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), se apresentava na oportunidade de coletar informações de forma detalhada, o que possibilitaria às IES e as coordenações de cursos, a realização de debates e

transformações nas questões acadêmicas sejam em questões físicas, curriculares, sociais etc. Junto ao eixo de estudantes, o instrumento de avaliação chamado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes desponta como:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004, Art. 5º, § 1º).

Nesse sentido, o ENADE é posto como um instrumento avaliativo que, não muito diferente dos anteriores, apresenta a ideia de educação a partir da melhoria das habilidades e competências pertinentes ao modelo reconhecido internacionalmente. O SINAES será discutido de forma mais detalhada no capítulo posterior, com a análise documental, a partir da institucionalização do sistema avaliativo citado.

2.2 O campo político e econômico do Equador

Pensando nos objetivos propostos nesta dissertação, encaramos como desafio a análise de dois países inseridos em um contexto latinoamericano e que possuem mudanças conceituais e legislativas em períodos muito similares, e que afetaram e afetam a avaliação da educação superior em cada país. Para compreender o sistema de avaliação da educação superior equatoriano recorreremos à literatura especializada e a documentos que estão disponíveis em páginas eletrônicas do governo do Equador.

Antes de adentrar nos modelos de avaliação e acreditação da educação superior desenvolvidos pelo Equador, é importante contextualizar alguns períodos históricos que marcam o país em um sentido econômico e político de instabilidade que refletiu em mudanças estruturais e conceituais dos agentes e campos sociais, podendo estabelecer conexões de como as transições políticas de governos, ora conservadores ou progressistas, ou de direita ou esquerda, refletiram em embates ideológicos, políticos e educacionais que impactaram e continuam a impactar nas políticas educacionais, e em específico na política de avaliação da educação superior. Nesse sentido, o objetivo desse tópico é compreender como o país se estruturou

política e economicamente e como tais perspectivas representaram mudanças nas concepções de educação, de avaliação e acreditação no contexto equatoriano.

2.2.1 A instabilidade política e econômica equatoriana e seus reflexos nas políticas públicas

Para Bocca (2016), o Equador foi um dos países da América Latina que, mesmo após a independência do país colonizador, vivenciou instabilidade política a longo prazo, visto que a independência dos países latinoamericanos não significava necessariamente o fim das relações econômicas, políticas e sociais que foram desenvolvidas entre as colônias e colonizadores. O país passou a se estruturar principalmente a partir de antigas relações colonialistas, o que significa estar pautado em uma agricultura centrada no latifúndio exportador e com pouco ou quase nenhum investimento em produção industrial ou em alternativas econômicas.

Como apontado por Mano (2021), a herança deixada do período colonial no âmbito econômico no país foi o de latifúndio exportador e que por mais de um século se estabeleceu como o principal responsável pelo desenvolvimento da economia nacional. Inicialmente esteve voltado para a produção de cacau, entrando em decadência devido à grande concorrência dos produtores africanos, pragas e efeitos da crise de 1929, encontrando o renascimento na década de 1950 com o crescimento na exportação de bananas tirando a economia da estagnação. Bocca (2016) aponta ainda que durante a década de 1960 foram descobertas várias reservas de petróleo no país, surgindo como novas possibilidades de enriquecimento à elite equatoriana ainda na lógica da economia extrativista.

Desse quadro econômico preso a velhos modelos beneficiava-se uma elite branca que não tinha projeto de desenvolvimento para o país, mas que dispunha de posições privilegiadas nos campos políticos e sociais aumentando assim a exclusão das populações indígenas e negras do poder político (Bocca, 2016). O autor assevera ainda que no país, após quase um século de caos político, instabilidade e agravamento dos problemas sociais, resultado da disputa entre as oligarquias liberais e conservadoras, a própria tentativa de constituição de um Estado democrático foi interrompida diversas vezes com golpes militares, alteração de regimes políticos e trocas constantes de governo.

Mano (2021) ressalta na década de 1980, com a eclosão da crise do petróleo e a derrubada do preço do produto, a então já anunciada catástrofe do endividamento se concretizou e tornou-se porta de entrada para a imposição de medidas de austeridade e diminuição estatal pelo FMI e demais entidades de países de capitalismo central. Nesse sentido, o Consenso de Washington, em 1989, teve papel fundamental para a realização de compromissos entre países periféricos e seus credores visando a garantia do pagamento das dívidas. O autor pontua que esse cenário foi crucial na retração econômica e que levou a diversas consequências, como a ausência de investimentos em desenvolvimento, ocasionando o abandono da política de industrialização por substituição de importações; a diminuição do padrão de vida das classes média e baixa; os altos índices de desemprego; além do desamparo da população em situação de pobreza pelo Estado, visto que a partir dos cortes de gastos públicos não podia investir em políticas sociais.

Na década de 1980, com o argumento de recuperação econômica, o país assinou um acordo com o FMI no qual previa a diminuição da soberania do Estado na condução de sua política econômica, uma profunda desindustrialização e uma abertura ainda maior para o capital estrangeiro, e consequentemente foi potencializado o aumento da dívida externa (Bocca, 2016). O autor ressalta que constitucionalmente o Equador também se adequava aos princípios do Consenso de Washington, quando em 1994, no governo de Sixto Durán Ballén, convocou uma consulta popular para aprovar a Lei de Modernização do Estado.

Bocca (2016) relembra as dezenove Constituições promulgadas entre 1830 e 1998 e que simbolizam tais momentos de ruptura e convulsão política vivenciados no contexto equatoriano. Era necessário, nesse sentido e a partir da relação de dominação na geopolítica na altura, reformas gerenciais e a legitimação do Estado neoliberal de forma a diminuir o papel das instituições públicas e os gastos em serviços sociais. Alonso (2015) ressalta que o Equador se redemocratizou em 1979, período que ficou marcado pela criação de novos partidos políticos, pontua ainda que durante as décadas de 1996 e 2006 o país vivenciou mais um momento de extrema instabilidade política com sete presidentes, sendo que apenas três foram eleitos através de eleições. A instabilidade política, econômica e social, cada vez mais abrangente e excludente, passou a ser parcialmente combatida com as mobilizações sociais e populares que posteriormente foram essenciais nos movimentos contra os governos dos três presidentes eleitos democraticamente e que acabaram depostos

de seus cargos de poder, sendo eles: Abdalá Bucaram (1996 a 1997), Jamil Mahuad (1998 a 2000) e Lucio Gutiérrez (2003 a 2005).

Para Alonso (2015), a eleição que levou ao poder Abdalá Bucaram em 1996 representou um dos sinais do processo de deslegitimação popular que o sistema político vinha enfrentando ao longo do decênio, o período eleitoral em questão foi marcado pela participação de candidatos apoiados por movimentos ou frentes montadas especialmente para fins eleitorais do momento ou através da criação de novos partidos políticos. De modo geral, o país passava por uma efervescência política e social e de grande movimentação entre setores e agentes da sociedade equatoriana. O autor ressalta que durante a campanha eleitoral, Bucaram utilizava como argumento para buscar apoio popular duras críticas ao sistema político tradicional do qual ele mesmo era oriundo, mas que naquela oportunidade era duramente criticado pela sociedade, o governante foi deposto pelo Congresso após 6 meses da eleição, em meio a um levante popular e às acusações de corrupção.

Bocca (2017) pontua uma simultaneidade entre o avanço de políticas neoliberais e o reavivamento da esquerda no país, motivado principalmente pela piora nas condições de vida, o que ocasionou uma série de mobilizações populares. O autor relembra que no ano de 1997, e mais especificamente no mês de fevereiro, o país vivenciou um dos maiores momentos de crise, chegando a ter quatro presidentes em uma semana. Essa crise resultou na convocação de uma Assembleia Constituinte, na qual o partido político Pachakutik foi fundamental, tal partido foi fundado em junho de 1995 com apoio da *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) e da Coordenadoria dos Movimentos Sociais (CMS), criada também em 1995 com o intuito de unificar movimentos sociais em um plano político. Esse processo de luta por espaço na política equatoriana resultou na primeira constituição a reconhecer e permitir o voto das comunidades indígenas na 19ª Constituição, promulgada em 1998.

Ainda no governo de Abdalá Bucaram, iniciou-se um programa de ajuste estrutural que contou com a orientação de Domingo Cavallo, ex-ministro de Carlos Menem presidente da Argentina, entre 1989 e 1999, o programa indicava a necessidade de dolarização na economia equatoriana. Tal medida só foi implementada em 2000, como uma das últimas ações do governo do Jamil Mahuad, que foi eleito em 1998 e deposto em janeiro de 2000 (Mano, 2021). Os acordos neoliberais que começaram a ser implementados ainda em 1989 foram de forma

rápida se expandindo e multiplicando, chegando ao ápice com o processo de dolarização em 2 de janeiro de 2000. O autor pontua que a implementação dessa medida, que trocou o sucre pela adoção do dólar, levou conjuntamente à perda da soberania monetária, aumentou o custo de vida, acentuou a desigualdade social e expôs ainda mais o país às dinâmicas do capital internacional.

Durante o governo de Jamil Mahuad, o Equador aumentou sua dívida externa e perdeu o controle da economia nacional ao recorrer novamente a empréstimos do FMI, visando uma superação da crise enfrentada com os níveis altíssimos de inflação e com as populações mais pobres sendo duramente prejudicadas ao passo que o aumento dos valores dos alimentos subiu na medida em que se diminuía o valor dos salários (Bocca, 2016). O autor complementa que esse foi um dos fatores que levaram os movimentos indígenas a protagonizarem três levantes populares entre 1999 e 2000, sendo que no último levante o então presidente Mahuad foi derrotado e deposto de seu cargo.

De acordo com Alonso (2015), os protestos que levaram à derrubada do presidente Mahuad se deram a partir da união entre o movimento indígena que se encontrava em processo de ascensão, junto à insatisfação de estratos médios das camadas militares e que teve como principal liderança o general Lucio Gutiérrez. Em 23 de fevereiro de 2000, o então vice-presidente Gustavo Noboa assume a presidência em uma profunda crise e tinha como principal meta a estabilidade econômica no país e na tentativa de êxito nessa meta foram adotadas políticas rigorosas de austeridade fiscal, a privatização e o aumento de tarifas públicas, de acordo com as recomendações do FMI. O autor complementa que tais medidas resultaram em aumentos de serviços básicos, como por exemplo o preço do gás, que ocasionou protestos por parte de grupos indígenas e resultou em quatro mortes e o aumento no descontentamento popular com relação ao governo.

O então general Lucio Gutiérrez, que participou ativamente do processo de derrubada do então presidente Mahuad, começa a articular-se na tentativa de sair como candidato nas eleições presidenciais de 2002, em 21 de janeiro do mesmo ano funda o Partido Sociedad Patriótica e torna-se a figura de disputa pela presidência com o apoio e aliança do Pachakutik (Bocca, 2016). O autor ressalta que Gutiérrez passa ao segundo turno com mais de 20% dos votos e se elegeu no segundo turno com 55% dos votos, derrotando Álvaro Noboa, os discursos voltados ao desenvolvimento nacional e crítico às políticas neoliberais fizeram de Gutiérrez uma

figura importante para o momento vivenciado pelo país e que gerou grandes expectativas principalmente dos aliados durante a campanha.

O novo governo assumiu em janeiro de 2003 e preencheu alguns de seus importantes ministérios com membros dos partidos de esquerda (incluindo quatro ministérios ao Pachakutik), estabeleceu diálogos com os movimentos sociais e realizou promessas de reformas que favoreceriam suas lutas (Mano, 2021). Parecia o início de uma nova era no Equador com uma maior distância entre os acordos neoliberais, entretanto, ainda em seu primeiro ano de mandato, Gutiérrez aplica um duro golpe aos seus aliados e alianças de esquerda ao viajar para os Estados Unidos classificando o país como o melhor amigo do Equador, além de assinar uma carta de intenções com o FMI de acordos econômicos e políticos que fariam parte dos planos econômicos do governo (Bocca, 2016). Novamente o país passa a ter instabilidade política recorrente e os movimentos sociais voltam ao papel de oposição, às expectativas de mudança propagadas durante a eleição passam a ser apenas promessas não cumpridas.

Com o aumento da insatisfação da esquerda e da população com o governo, foi necessário voltar-se à manutenção das políticas anteriores e obteve êxito e amplo apoio no Congresso a partir de acordos com partidos de direita, o governo de Gutiérrez foi inundado com denúncias de corrupção que resultaram na tentativa por parte do governante, de destituir os juízes da Suprema Corte e dos demais tribunais do país que investigavam crimes de corrupção tanto no governo atual como nos anteriores (Bocca, 2016). Tal ação gerou revolta na população, especialmente a mais beneficiada nesse sentido: a classe média. Diversas manifestações ocorreram entre fevereiro e abril de 2005, ficando conhecida como Rebelião dos Foragidos, que foi o termo usado por Gutiérrez para se referir aos manifestantes que iam às ruas contra o seu governo e tinham como palavra de ordem *Que se vayan todos* (Bocca, 2016).

A primeira manifestação ocorre em 13 de abril na cidade de Quito e contava com a participação de diferentes grupos sociais, que iam desde setores mais populares à classe média conservadora, o fato é que em pouco tempo o presidente conseguiu desagradar a todas as camadas da sociedade equatoriana, em especial à esquerda que o apoiou durante a campanha eleitoral e aos setores mais conservadores com seu estilo de governo autoritário e voluntarista (Alonso, 2015). O autor ressalta que, desde o dia 13 de abril até o dia 20 do mesmo mês, os manifestantes não deixaram a arena pública, foram oito dias de protestos

ininterruptos, e mesmo com o decreto de Estado de Exceção em 15 de abril, não havia espaço para desistência e evacuação nas ruas, outra característica interessante foi a não convocação oficial e nem liderança definida nesse movimento, as manifestações apresentavam um caráter espontâneo de uma sociedade em geral insatisfeita por vários motivos coletivos e individuais com o governo que estava no poder.

Bocca (2016) destaca que a deposição de Gutiérrez veio com o fim do apoio do Exército e a pressão do Congresso pela saída do presidente após a ação violenta das Forças de Segurança Nacional que dispararam contra manifestantes, sendo muitos deles jovens estudantes, causando assim uma comoção nacional um dia após a maior das manifestações ocorrida em 19 de abril no *Parque La Carolina*. Dessa forma, o então presidente é destituído em 20 de abril e o vice-presidente, Alfredo Palacio, assume o governo em meio à manutenção de protestos e descontentamento do povo em geral, que tinha como demandas um novo governo e um novo ordenamento democrático. O autor complementa que, por não ser de nenhum partido, Palacio busca-se distanciar da figura de Gutiérrez e em seu primeiro dia no cargo, nomeia um jovem economista para o cargo de ministro da Economia e Finanças, o economista em questão era Rafael Correa, publicamente contrário às reformas e acordos neoliberais.

Na administração do ministério, Correa suprimiu as políticas neoliberais e afastou-se dos Estados Unidos, buscando novas relações com países sulamericanos, que viviam a chamada “Onda rosa”, com governos de esquerda ascendendo ao poder e estabelecendo novas relações políticas e comerciais entre si, rompeu também com acordos firmados anteriormente com o Banco Mundial. Tais medidas adotadas pelo ministro não foram vistas de modo positivo no governo de Palacio, que as achavam progressistas demais, dessa forma, Correa acabou renunciando ao cargo alegando falta de apoio político no congresso, que era em grande maioria da direita, entretanto, o curto tempo de trabalho foi suficiente para demonstrar à população que era possível uma mudança política a partir de uma participação popular mais efetiva (Mano, 2021). Esse cargo deu a Rafael Correa a oportunidade de ser aspirante ao cargo de presidente nas próximas eleições, mas era necessário unificar a esquerda que se encontrava em declínio e ainda abatida pelo apoio fracassado de Gutiérrez.

Dessa maneira, apoiado por intelectuais e dirigentes populares surge o principal fruto da tentativa de unidade da esquerda com a constituição da *Alianza PAÍS - Patria Altiva i Soberana*, que era composta por mais de 30 movimentos sociais e

organizações populares, entre elas o Partido Socialista – Frente Amplio, que é um dos mais tradicionais partidos de esquerda do país (Bocca, 2016). O autor complementa que a *Alianza PAÍS* se institucionalizou em um partido e iniciou sua campanha eleitoral tendo como candidato a presidente Rafael Correa e nenhum candidato para o congresso, o plano ousado da aliança era que com as eleições e a vitória do candidato, seria convocada uma nova Assembleia Constituinte e uma profunda reforma do Estado, passando também por uma reforma política que visava modificar o congresso e alterar as regras eleitorais que beneficiavam em maioria os partidos tradicionais que eram maiores e mais ricos.

Rafael Correa é eleito em 26 de outubro de 2006 com 56,67% dos votos, assumiu a presidência com amplo apoio das classes mais populares sobretudo de pobres, indígenas e da esquerda, durante o discurso da posse o governante pontuou que seriam necessárias mudanças extremas para um processo de desconstrução de décadas neoliberais e uma nova proposta que colocasse o povo em um local de destaque, responsável pelas decisões que modificam o seu destino (Bocca, 2016). Para o autor, a eleição de 2006 representa um marco histórico do país, ao passo que pela primeira vez em sua história recente o Equador não era governado por sua elite e completamente à mercê dos interesses estrangeiros, além de romper com alguns acordos feitos por governos anteriores com o FMI e o Banco Mundial, buscar a aproximação com países vizinhos de modo contraditório ao que vinha sendo realizado apenas com as potências econômicas, proporcionar um novo tipo de desenvolvimento que superasse o modelo extrativista e a uma nova configuração do Estado a partir da Constituição de 2008.

Tais processos sociais, políticos e econômicos deságuam necessariamente no campo cultural do Equador, sendo cruciais para a compreensão das transformações que ocorreram no campo da Educação e, mais especificamente, no Ensino Superior. Não é possível compreender a ação do Estado no campo da Avaliação do Ensino Superior de modo apartado deste cenário.

2.2.2 A Educação Superior e os Conselhos de Avaliação equatorianos

Rojas (2011) pontua que a Reforma Universitária de Córdoba na Argentina, em 1918, foi sem dúvidas, o início de uma série de transformações e quebras de

paradigmas, além da implementação de instrumentos avaliativos que foram utilizados em diferentes graus pelas IES nos países da América Latina. O autor afirma que o Equador não esteve alheio a tais modificações e defende a ideia de que na época o país estava imerso em sua terceira reforma universitária, sendo elas em 1995 com o projeto liderado pelo CONUEP, em 1998 com a Constituição Política da República do Equador e da Lei Orgânica de Educação Superior, e em 2008 com a aprovação da vigésima Constituição do país e o Regulamento do Regime Acadêmico.

Contreras e Uriguen (2015) ressaltam que, para entender o novo modelo implementado no país pelo governo no poder da época, era necessário descrever algumas das mudanças na etapa da educação superior e que foram importantes para o desenvolvimento e expansão de universidades. Os autores apontam que, de modo geral, no Equador se reconhece que o *Sistema de Educación Superior* (SES) tem mantido ao longo dos anos uma forte autonomia e tecem críticas à regulação governamental, que não tem conseguido orientar o desenvolvimento de modo a garantir sua solidez e compromisso com a formação profissional dos estudantes. E é por conta dessa característica histórica do país que o Estado iniciou em 2008 o seu processo de transformação da SES, logo após a atualização da XXI Constituição da República no mesmo ano.

Mas, antes de adentrar no processo de avaliação atual do Equador, os autores Contreras e Uriguen (2015) apresentam dados sobre tentativas de assumir o controle das SES no país por parte de governos que estiveram no poder, um deles foi o ex-presidente García Moreno, em 1989, que considerou que a *Universidad Central do Ecuador* (UCE) não estava formando profissionais desejáveis, pois contribuíam pouco ou quase nada para o desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, e depois de intensos debates, declarou o fechamento da UCE para criar as Escolas Politécnicas, que surgiram como uma figura universitária com a função de promover para a nação profissionais técnicos mais especializados em áreas fundamentais para o desenvolvimento econômico do país – aqui já vislumbramos um paralelo com o discurso desenvolvido no Brasil, de que a universidade, no âmbito de sua reforma na década de 1960, necessitava aproximar-se das necessidades do mercado de trabalho com vistas ao desenvolvimento do país.

Para desenvolver tal missão, essas escolas politécnicas necessitavam de uma base acadêmica mais atualizada, sólida e vinculada a avanços tecnológicos a nível mundial, o que vincula mais uma vez Brasil e Equador às tendências e ditames

internacionais, quando de seus processos de reforma do ensino superior. A igreja católica foi acionada para que enviasse jesuítas especialistas que exerceriam funções cátedras nas novas IES.

Um século depois, o Equador passa a compor, assim como Brasil, a lista de países que participaram do Consenso de Washington e que implementaram reformas neoliberais oriundas de um pacote de medidas elaborado pelos países dominantes (Contreras e Uriguen, 2015). Os autores complementam que as características principais desse processo no país foram a minimização do Estado e a desregulamentação dos mercados, deixando-os ajustar através de mecanismo próprio, buscando dessa forma transferir o controle para instituições privadas. A privatização do ensino superior, e mais sutilmente, dos próprios processos de tomadas de decisões e de construção das políticas públicas, também constituem elementos paralelos entre os casos de Brasil e Equador.

Rojas (2011) afirma que a Constituição da República do Equador, em 1998, e a Lei Orgânica de Educação Superior (LOES), em 2000, constituíram a estrutura constitucional e legal da educação superior no país, e complementa que no Art. 75 da antiga Constituição, estabelecia como as principais funções das universidades e escolas politécnicas a pesquisa científica, a formação profissional e a técnica, juntamente com a criação e o desenvolvimento da cultura nacional e sua disseminação nos setores mais populares, e finaliza com a missão de desenvolver estudos e propostas de soluções com a intenção de contribuir para a constituição de uma sociedade equatoriana mais nova e justa. Ortiz e Hermida (2022) ressaltam que na América Latina o interesse pela análise da qualidade do ensino ofertado na educação superior se concretizou entre as décadas de 1980 e 1990, em um contexto de globalização econômica e de seus principais impactos sobre a política e o mundo cultural, levando à criação de novas relações entre as Instituições de Educação Superior, o Estado e o mercado. A diminuição de financiamento nas universidades públicas, que são obrigadas a assumir condutas parecidas com as do mercado, aumentou a competitividade e promovendo o ranqueamento das instituições.

De acordo com Contreras e Uriguen, (2015), durante essa nova constituição política do Equador, em 1998, houve outra tentativa equivocada de assumir o controle das IES, esse processo não se concretizou e uma das ações em contrapartida foi a criação de um órgão regulador em substituição ao antigo *Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas* (CONUEP), esse órgão iniciou suas atividades

no ano de 2000 e era intitulado *Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA)*, e tinha como funções a exercer: a direção, o planejamento e a coordenação do *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA)*.

A nova legislação e com o órgão regulador em funcionamento e o estabelecimento de regras para controlar e regular as IES, geraram resistência para serem postas em prática. A comunidade universitária, ancorada nos princípios da autonomia e da independência, recusou passar por um processo de acreditação da qualidade, após alguns meses essa desconfiança foi diminuindo e passaram a entender como um requisito formal para que se avaliasse um nível de qualidade (Contreras e Uriguen, 2015). É possível perceber um movimento de resistência que, mesmo sendo suprimido um tempo depois, fez parte do processo de implementação do sistema avaliativo no país, demonstrando a força da mobilização acadêmica e a necessidade de maior transparência quanto aos dados coletados e análise.

Carvalho (2021) relembra que as funções de avaliação e acreditação no Equador foram definidas inicialmente pela LOES em 2000 – tal lei foi atualizada em 6 de outubro de 2010 e em julho de 2018 – e posteriormente, com a aprovação da Resolução 001-055/2013, passou a ser de controle do *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)* e que atualmente é denominado como *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)*. A autora complementa asseverando que o CACES se apresenta como um órgão de caráter técnico, público e autônomo encarregado do planejamento, coordenação e execução das políticas de avaliação, acreditação e garantia da qualidade das IES e cursos de graduação e pós-graduação, além de realizar exames de habilitação profissional. Segundo o próprio documento do CACES (2018, p. 12), esses exames estão de acordo com as LOES de 2010 e 2018, ao estabelecerem a realização do referido exame em carreiras que possam comprometer o interesse público, colocando essencialmente em risco a vida, a saúde e a segurança dos cidadãos.

O processo de avaliação se inicia com a autoavaliação, conduzida pela IES e que tem como objetivo ser um processo reflexivo, autocrítico e sistemático, é disponibilizado pelo CACES um modelo que para disponibilizar a publicação deve ser postado no sistema do órgão (Carvalho, 2021). A autora afirma ainda que a avaliação institucional é aplicada às universidades e escolas politécnicas, que compõem o

sistema de educação superior equatoriano, e que tem por objetivo determinar o grau de cumprimento de padrões de qualidade disponíveis no modelo vigente. O processo de participação é obrigatório para que a IES faça parte do sistema de educação do país, as instituições que tiverem resultados satisfatórios nas avaliações recebem a acreditação por 5 anos, de acordo com 4 categorias, que são: A, B, C e D, sendo que as IES que possuem a categoria D são aquelas que ainda não foram avaliadas e ainda estão participando do processo de acreditação, ou ainda aquelas que estão inadimplentes ou que foram avaliadas de forma negativa.

De acordo com Carvalho (2021), o processo de avaliação dos cursos de graduação no país se divide em duas etapas: a avaliação do ambiente de aprendizagem e os resultados da aprendizagem, por meio do Exame Nacional de Avaliação de Cursos. A autora ressalta que o resultado dos dois processos é o que determina a acreditação do curso e culmina na divulgação pública dos resultados. No capítulo posterior, o sistema de avaliação equatoriano será discutido de forma mais específica a partir de categorias de análise junto ao modelo de avaliação brasileiro.

2.3 Contextos políticos, econômicos e sociais e o reflexo na educação superior e modelos de avaliação no Brasil e Equador

Ao finalizar este primeiro capítulo buscamos em uma breve síntese das informações apresentadas pontuar questões pertinentes que foram sendo desenvolvidas ao longo das seções. A primeira seção que se ocupou de reconstruir brevemente aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos vivenciados pelo Brasil entre as décadas de 1970 a 2004, com a aprovação e implementação do SINAES. Do mesmo modo buscamos replicar esse processo com o Equador, o que não se apresentou como uma tarefa fácil, visto que muito da literatura especializada se restringia a aspectos da gestão ou somente quantitativos da educação superior. Entretanto, apesar de tais dificuldades, conseguimos identificar algumas situações similares entre os dois países, a primeira delas é o teor das políticas educativas empreendidas nos dois países a partir da década de 1980 com a ascensão do Neoliberalismo e as investidas das agências financiadoras mundiais.

Como apresentado ao longo do texto, o Neoliberalismo se apresenta como um fenômeno a nível mundial capaz de mudar concepções das perspectivas educacionais e avaliações de populações inteiras, no caso dos países da América Latina e mais

especificamente o Brasil e o Equador, esse movimento começou a se delinear no fim da década de 1980 com o pacote de medidas do Consenso de Washington. Tais medidas foram cruciais para o andamento das políticas nesses países, modificando suas concepções de universidade, ensino, avaliação e vida em sociedade.

Quanto a essas novas concepções de universidade, Assis e Oliveira (2013) apresentam uma discussão interessante ancorada no pensamento de Pierre Bourdieu e Luc Boltanski, ao refletirem sobre como as reformas educacionais implementadas no Brasil e aqui relacionamos também ao Equador, mobilizaram novas formas de redefinir as concepções de formação universitária. O diploma passa a ser um determinante para uma possível ascensão social, ancorado nas novas formas de trabalho e de renda que influenciam as estruturas escolares desde as suas instalações físicas aos conteúdos que podem ou não ser discutidos em sala de aula.

Dessa forma, “Promove-se um reducionismo no papel da educação superior, transformando-a em um aliado centro de formação de mão de obra, na maioria das vezes limitando a formação universitária ao treinamento para o exercício de uma profissão”, como apontado por Assis e Oliveira (2013, p. 64). As reformas educacionais e as propostas de avaliação nos dois países passaram por diversas perspectivas, desde algumas mais progressistas até as mais conservadoras, é importante pontuar também a participação e resistência da comunidade universitária nos processos de luta por melhores condições de qualidade da educação superior sem ceder aos desmontes das universidades públicas.

Dessa forma, podemos afirmar que o contexto sócio-histórico nas latitudes latinoamericanas são cruciais para compreendermos os processos de avanço do ideário neoliberal e das lógicas do campo econômico sobre a Educação. Nos casos de Brasil e Equador, a história colonial, as lutas populares por educação e as tramas políticas que levaram esses países a atravessarem convulsões significativas na sua constituição social contemporânea constituem elementos que devem ser levados em consideração para os exercícios científicos de objetivação e interrogação de suas políticas de avaliação do Ensino Superior.

Percebemos distintos projetos de sociedade e de educação que foram colocados em disputa nas distintas frentes de ação do Estado brasileiro e equatoriano no campo universitário, o que nos permite compreender que a luta social é uma chave analítica frutífera para pensar tais realidades e analisar criticamente os atos do Estado ligados às políticas de avaliação educacional.

CAPÍTULO 3

EXPRESSÕES DO CAMPO ECONÔMICO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA E EQUATORIANA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL, CATEGORIAL E COMPARADA

Na seção anterior, abordamos elementos históricos, políticos e sociais que moldaram o processo de institucionalização das políticas de avaliação da educação superior no Brasil e no Equador, os quais demonstraram que não se institucionaliza políticas públicas sem envolver uma dinâmica de disputas entre forças e diferentes grupos, sejam estes a favor da padronização e dos princípios de eficiência, responsabilização e eficácia; ou agentes que lutam pela continuidade e ampliação da autonomia universitária, da equidade de acesso e permanência e da própria educação pública, crítica e reflexiva.

Como apontado por Shiroma, Campos e Garcia (2005), a última década do século XX foi marcada pelas reformas e em específico, pelas reformas educacionais, que deram impulso para a mobilização de pesquisadores das diferentes subáreas da Educação, na tentativa de compreender tanto o conteúdo quanto os mecanismos envolvidos na sua difusão e aplicação. No caso da pesquisa em questão nosso objeto de análise se volta para políticas educacionais implementadas no século XXI, mas que refletem essas tensões e disputas iniciadas e intensificadas nas décadas anteriores com múltiplos agentes internos e externos aos países em questão.

Este capítulo, portanto, se ocupa da análise documental, realizada com o objetivo de identificar as possíveis expressões da influência neoliberal e seus impactos nos processos de concepção e consolidação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, com ênfase na etapa da graduação. Para a realização deste objetivo ressaltamos que se mostrou crucial a execução da fase exploratória de buscas dos documentos nos principais endereços eletrônicos dos governos, dos ministérios de educação e dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das avaliações brasileira e equatoriana, na qual foi sistematizado em um quadro-síntese apresentado no texto de qualificação da pesquisa.

Destacamos que inicialmente no processo de coleta dos documentos foi elencado como critério de seleção qualquer relação com a educação superior, o que nos gerou uma base de documentos muito ampla com arquivos desde a década de

1960 e com temáticas distintas, como a institucionalização de universidades, a criação de grupos de trabalhos e órgãos ligados à educação superior, relatórios técnicos de específicos de cursos das diferentes áreas do conhecimento etc.

Pontuamos ainda que durante o processo de coleta dos documentos tivemos algumas dificuldades na operacionalização, visto que os endereços eletrônicos do governo equatoriano se apresentam pouco intuitivos com a atualização das plataformas e dos documentos quase que mensalmente com o exemplo dos organogramas dos órgãos ligados ao governo, além da restrição no acesso a determinados conteúdos com o erro técnico de site inexistente ou link incorreto.

No endereço eletrônico do CACES, por sua vez, foi possível identificar uma exclusão dos documentos posteriores ao ano regular, desse modo os relatórios dos modelos de avaliação com e sem fins de acreditação das edições aplicadas anteriormente não são identificadas no site do órgão, o que poderia ser justificado pela mudança tanto de nomenclatura como estrutural que foi adotada desde o ano de 1989 quando o CONUEP foi responsável pela avaliação, passando pelo CONEA, que durou de 2000 a 2008 e foi substituído pelo CEAACES em 2011 e se manteve até 2017 quando foi estabelecido o CACES, que é o atual órgão responsável pela avaliação da educação superior no país. Destacamos que os documentos dos relatórios do CONEA e CEAACES só foram encontrados diretamente no site de buscas eletrônicas *Google/Ecuador*, e que inclusive alguns documentos eram anexados em plataformas de organismos internacionais, como a Biblioteca digital da UNESCO.

Enquanto no caso brasileiro, os documentos foram facilmente encontrados nos sites institucionais, inclusive em uma aba do Ministério da Educação com Publicações Institucionais específicas de “Avaliações e Exames da Educação Superior”, entretanto, a versão mais atual que contempla a base teórica, metodológica e conceitual do SINAES é de 2009, os documentos mais recentes tratam de orientação para etapas da avaliação ou processos administrativos exclusivos, como a aplicação para pessoas privadas de liberdade, revalidação de diplomas estrangeiros, análises de egressos da educação superior etc.

Dessa maneira, a segunda etapa da pesquisa documental em questão tratou da seleção dos documentos que compuseram o *corpus* documental, na qual foi possível identificar documentos que podem servir de base para posteriores estudos sobre a educação superior brasileira e equatoriana, que entretanto, não apresentavam relação direta com o nosso objeto de pesquisa ao se tratar de documentos de

aplicações específicas para cursos que apresentam risco à saúde e/ou à integridade humana, como os cursos de medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia e direito, para esses casos em especial, seriam necessários novos estudos que envolvessem uma frente de revisão de literatura distinta da que realizamos nesta pesquisa.

Outro aspecto relevante desse processo de seleção foi o critério de documentos mais recentes dos dois sistemas, no caso equatoriano os documentos são atuais dos anos de 2019 e 2023, enquanto no Brasil, o documento mais recente que apresenta a matriz conceitual, os procedimentos e critérios de análise da educação superior no país data de 2009, optamos pela seleção desse documento para a análise, visto que os documentos mais recentes são específicos para uma etapa da avaliação, como é o caso do documento do ano de 2023 que é o “Manual para Instituições de Educação Superior e cursos de graduação em fluxo de avaliação externa in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, que apresenta uma orientação para os cursos que estão sendo avaliados em uma das fases do sistema de avaliação; ou o documento também de 2023, que trata da “Avaliação externa virtual in loco: desafios da implementação e análise dos primeiros resultados”, e se apresenta como um documento orientador de uma etapa da avaliação que começou a ser realizada de modo virtual devido a pandemia da Covid-19.

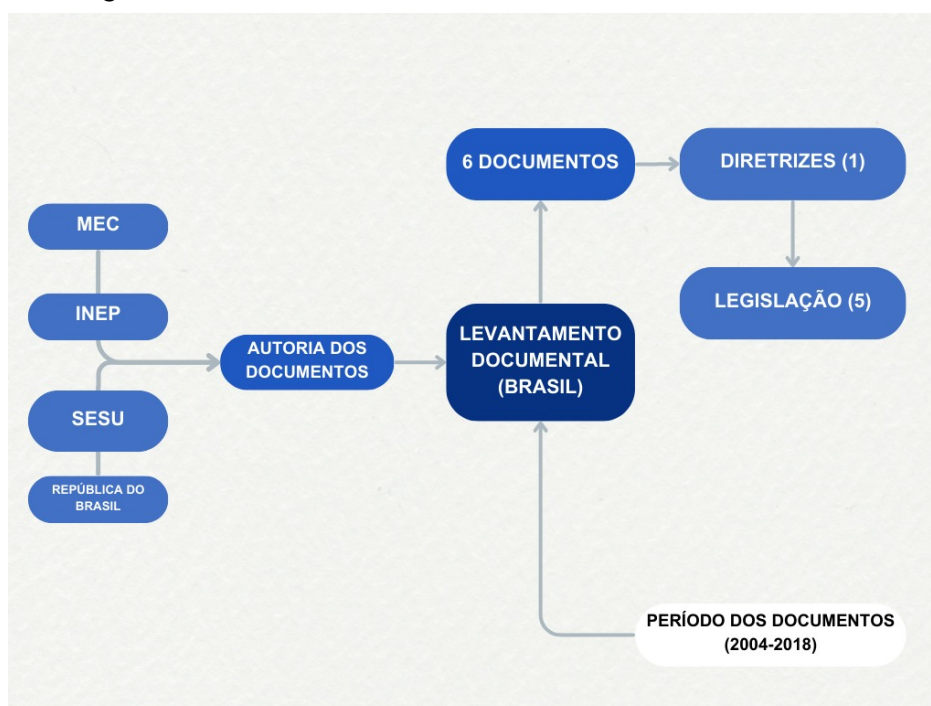
Durante a fase de tratamento e análise dos documentos que compuseram o *corpus documental* da pesquisa, foi possível identificar a diversidade de termos e significados destacados a partir dos processos de categorização e decodificação nos trechos dos documentos institucionais do Brasil e do Equador, demonstrando aspectos como as contradições e polifonias ao se tratar de políticas públicas. Como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), a aplicação e assimilação dos documentos de políticas públicas e especialmente políticas educacionais, não são prontamente possíveis, devido a pluralidade de diferentes agentes, que compõem as vicissitudes e os jogos políticos que envolvem a criação de uma política pública. É nesse sentido que cabem aos estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade de documentos que não foram construídos de uma hora para outra, ou que simplesmente surgiram e se materializaram, mas de documentos que traduzem justamente os conflitos, embates, consensos, interesses individuais e coletivos de agentes e instituições.

No caso dos documentos analisados nessa investigação, foi possível identificar

essas contradições ao passo que diferentes documentos são construídos pensando o campo educacional com finalidades diferentes, o campo econômico, por exemplo, provavelmente apresenta uma finalidade de educação que não converge com o ideal de escola, de universidade dos agentes e do próprio campo educacional. Pode haver nesse contexto uma direção contrária ao que se propõe o próprio texto da política e das medidas adotadas para a implementação. Vale ressaltar que uma política educacional não apenas se limita a elaboração e implementação, mas também a execução dessa política que engloba os processos de lutas, resistências e embates entre os campos e agentes sociais inseridos nesse contexto, tanto para sua revogação ou continuidade.

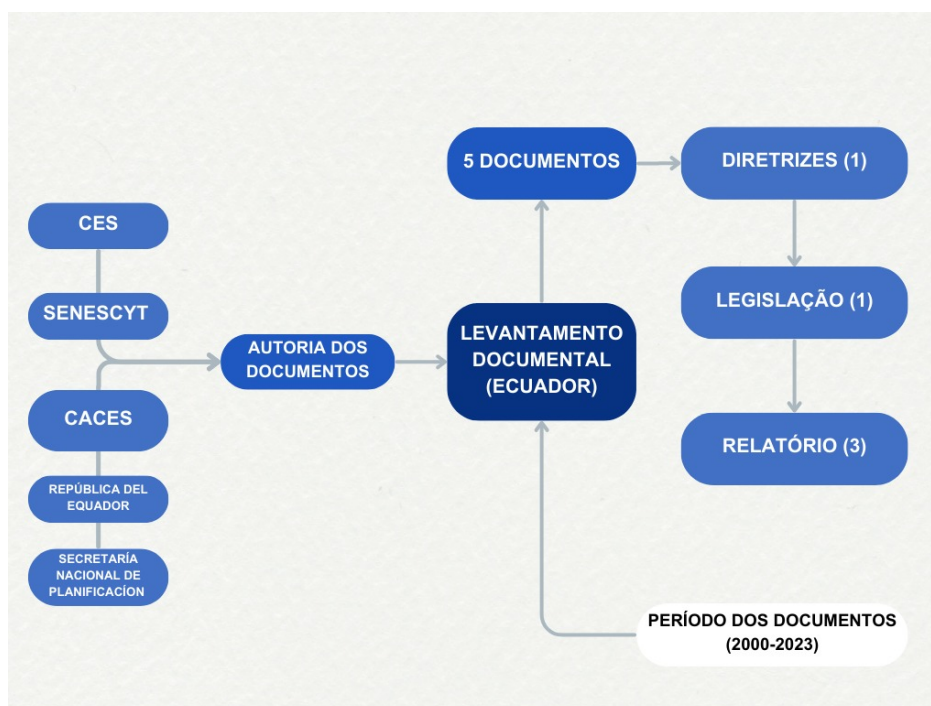
Abaixo, com As Figuras 2 e 3, é possível vislumbrar uma síntese dos documentos que nos ocupamos de analisar nesta investigação, com foco na autoria desses documentos das políticas de avaliação do Ensino Superior no Brasil e no Equador.

Figura 2 – Síntese dos documentos analisados no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 3– Síntese dos documentos analisados no Equador



Fonte: Elaboração própria (2024).

Selecionamos tais documentos para análise, pois compreendemos que os textos-base que apresentam e regulamentam as avaliações nas instituições de educação superior nos dois países, sistematizam as discussões e as tensões políticas, educacionais e sociais que estavam em jogo durante o processo de concepção e implementação das políticas em questão. O documento brasileiro intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação”, do ano de 2009, representa a síntese e o início da mudança estrutural na proposta inicialmente publicada em 2004, com a inserção dos índices e indicadores que são altamente discutidos pelos pesquisadores críticos a esse tipo de avaliação e classificação.

No Equador, o documento é intitulado “Modelo de Evaluación Externa con fines de Acreditación para el Aseguramiento de la Calidad de las Universidades y Escuelas Politécnicas”, do ano de 2022, e representa essa busca por uma avaliação que contemple indicadores qualitativos e quantitativos, a busca por um processo mais equitativo e eficaz da atividade avaliativa em meio a mais um período de crise política vivenciada no país. As figuras 1 e 2, apresentadas na seção “Percurso metodológico”, logo após a Introdução, compõem o *corpus documental* do Brasil e do Equador, que guiou a investigação nesta etapa e nos auxiliou na elaboração das três categorias

analíticas que coadunam com os nossos objetivos e com a problemática desenvolvida em torno das expressões neoliberais e suas implicações nas políticas educacionais. As categorias de análise podem ser visualizadas na Figura 4, abaixo, e representam algumas expressões do neoliberalismo que nas últimas décadas têm ganhado destaque no campo educacional e foram possíveis de serem identificados durante a revisão de literatura.

Figura 4 - Categorias De Análise Do Corpus Documental



Fonte: Elaboração própria (2024).

As categorias Classificação, Papel do Estado e Concepção de Universidade visam de modo geral compreender os elementos centrais dos documentos que nortearam e norteiam as avaliações aqui analisadas, visando identificar aspectos que muitas vezes não são do campo educacional, mas que são incorporadas pelas instituições, pelos agentes e pela sociedade como um todo, por meio dos documentos orientadores e da própria prática das avaliações.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontam que aliados à crise econômica e política vivenciada após a ditadura militar e a recusa dos governos em incorporar algumas bandeiras do movimento de educadores no campo educacional, foi construindo um consenso na década de 1980 e que serviu de alicerce para os novos consensos de 1990, a partir da ressignificação de algumas das demandas indicadas pelos movimentos sociais, intelectuais e educadores, nesse sentido, a

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p. 52).

Do mesmo modo, no Equador, Gallegos y Mintenguiada (2022) ressaltam que a década de 1980 foi um marco no processo de privatização e mercantilização não só da educação, mas em todas as esferas da vida social, em contrapartida, os processos de pauperização, desigualdade e exclusão no país aumentaram. Os autores apontam ainda que diferentes sistemas como a saúde, educação, seguridade social e entre outros, estas frentes vitais de bens e serviços estiveram assim em função do poder aquisitivo de cada cidadão e de sua capacidade mercadológica. Nesse período, assim como no Brasil, intensificou-se a construção de uma concepção do público como algo de má qualidade e ineficiente para as atuais demandas da sociedade, enquanto o setor privado passou a ser propagandeado como eficiente. Desse modo, a incorporação de aspectos economicistas na educação foram ganhando força e forma nos países em questão e se materializando nas políticas de avaliação em larga escala que visam aferir a qualidade ofertada pelo ensino público e privado brasileiro e equatoriano e que serão discutidas nas seções posteriores.

3.1 Categoria: Classificação

A primeira categoria analisada tem por objetivo apreender dos documentos, aspectos ligados à classificação, meritocracia e ao individualismo, características marcantes do Neoliberalismo no contexto educacional. Nesse sentido, classificar no mundo social capitalista, como apontado por Bourdieu (2011a, p. 434), significa classificar “[...] agentes sociais que são produtores não apenas de atos classificáveis, mas também de atos de classificação que são, eles mesmos, classificados”. Nesse sentido, ao mesmo tempo que estamos sendo classificados pela nossa origem social, gostos, raça, etnia, sexo etc., também estamos classificando tudo e todas as coisas como uma forma de nos mantermos na sociedade e, mesmo que inconscientemente, realizar divisões de grupos e classes. Na relação entre os conceitos de *habitus*,

capitais e campos, podemos perceber a complexidade desse processo que é ao mesmo tempo interior e exterior aos agentes e que opera lógicas mentais e físicas do que Bourdieu (2011b, p. 144) destaca ser o *habitus*:

[...] é um campo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo.

Dessa forma, opera como esquemas de percepção do mundo social a partir das relações familiares, escolares, e sociais comuns à sua origem social, à sua estrutura externa, ou seja, os gostos, os desejos e interesses podem estar ligados ao *habitus* que se adquire desde o momento de nosso nascimento. Como ressalta Maton (2018, p. 76), o *habitus* está “[...] estruturado pelas condições de existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos etc., de acordo com sua própria estrutura”, entretanto, o autor ressalta que Bourdieu não estava sugerindo com essa teoria que nós somos agentes pré-programados para agirmos de determinadas formas por conta da nossa formação e que, na verdade, as práticas que assumimos são resultado da relação entre *habitus* e um campo no qual estamos inseridos.

Bourdieu (2011a, p. 97) sintetiza essa relação na fórmula: **[(*habitus*) (*capital*)] + campo = prática** e Maton (2018) traduz como sendo possível analisar que as práticas não são resultadas do nosso *habitus*, mas das circunstâncias atuais nas quais estamos inseridos e na nossa própria luta pela acumulação de determinados capitais, e ressalta ainda que o *habitus*, nesse sentido, é apenas uma parte da equação que, somada a outra parte igualmente importante – o campo –, completa essa complexa relação entre os principais conceitos abordados por Bourdieu.

Dessa maneira, ao classificarmos o mundo social no qual estamos inseridos, estamos classificando também a nós mesmos, e na sociedade capitalista essa relação se torna mais estreita ao passo que criamos determinados *habitus* de classificação a partir de critérios e indicadores que são em grande maioria pontos de vistas de grupos com interesses e desejos próprios, e que passam a socializar e fazer internalizar noções de classificações ao restante da sociedade visando o poder dentro do campo no qual estão inseridos e em outros. Como aponta Bourdieu (2020, p. 97), o que está em jogo na luta das classificações “[...] é o que chamo de o poder de constituição como poder essencialmente político de fazer existir aquilo que é dito. É uma luta pela

imposição de uma classificação homologada e universalmente reconhecida”, no caso do campo educacional, essas classificações passam a ter esse caráter a partir da aprovação e implementação de políticas curriculares e avaliativas que servem como referência de classificação da sociedade, entre o que é considerado “bom” ou “ruim”, entre o que é melhor ou pior para a escola e para os institutos de educação superior etc.

No Brasil e no Equador, durante a década de 1980 essas lutas de classificação foram intensificadas, ao passo que os processos de globalização e flexibilização da economia, em conjunto com as mudanças dos modos de produção trouxeram para os estados nacionais latinoamericanos, características específicas que Barreyro e Lagoria (2010, p. 8) pontuam como: “[...] a abertura dos mercados, aumento das importações, diminuição da produção nacional e incorporação de novas tecnologias”, e surgiram na expectativas de prosperidade dos países, entretanto, se apresentaram contrárias ao que se esperava. As autoras destacam dois aspectos importantes, sendo o primeiro a forma como isso gerou a precarização do emprego e consequentemente altos níveis de desemprego, elevando a taxa de pobreza estrutural que já vivenciava a América Latina, e em segundo, como a retirada do Estado como provedor de bens e serviços públicos provocou nas políticas sociais latinoamericanas características de privatização, descentralização e focalização.

Como apontado por Santos (2010), os países da América Latina passaram a administrar crises internas, que em um crescente movimento de insatisfação popular gerou um desconforto nos países e organismos financeiros internos que obtinham crescimento mediante empréstimos a esses países periféricos. Dessa forma, o Consenso de Washington surgiu como uma “solução” para os países credores que podiam estabelecer as regras do jogo e apaziguar o crescente movimento da sociedade organizada de uma só vez. O pacote de medidas proposto na Reunião de Washington tinha por objetivo propiciar um laboratório em massa para a implementação das estratégias neoliberais, o que propiciou, de um lado, a ascensão econômica de pequenos grupos e, por outro, o empobrecimento em massa de grande parte da população latinoamericana.

Os países que adotaram tais medidas foram ludibriados como consequência dos cortes em diversos setores que eram de responsabilidade do Estado por uma melhora parcial com o processo de estabilização monetária e o ajuste da crise temporariamente, porém, essa melhoria não durou muito e tanto no Brasil como no

Equador, a situação econômica e financeira voltou a ser alvo de crises e críticas. No Brasil, embora tivesse construído um dos dez maiores parques industriais do mundo, com eficiência na média e diversificação de suas exportações, a condição econômica e financeira do país ao fim dos anos 1990 continuava crítica, e no Equador, crises políticas, sociais e econômicas continuavam a ser recorrentes – uma das crises mais marcantes foi no governo de Jamil Mahuad, em julho de 1999, envolvendo as forças armadas e a população organizada que criticava as políticas neoliberais adotadas no país sem que houvesse retorno positivo. Esse processo instável deixou brechas para que a proposta de dolarização unilateral da economia fosse consumada em 2000 (Czaenecki; Sáenz, 2014; Bandeira, 2002).

Na esteira dessas crises em quase todos os setores, a educação superior brasileira, caracterizada na época pela estagnação do sistema, demanda reprimida e pelo baixo acesso da população a esse nível de ensino, observou a ampliação no número de vagas graças à expansão do setor privado, impulsionada pelas mudanças na legislação que incentivaram e facilitaram sua participação, nesse sentido, com a expansão das instituições privadas desde 1996, o ENC foi idealizado como um mecanismo de controle e regulação estatal da educação superior, como afirmam Barreyro e Rothen (2014). Enquanto isso a educação superior equatoriana buscava também sua ampliação na oferta para a população e atingiu seu ápice durante a década de 1980, como afirma Villavicencio (2012, p. 11):

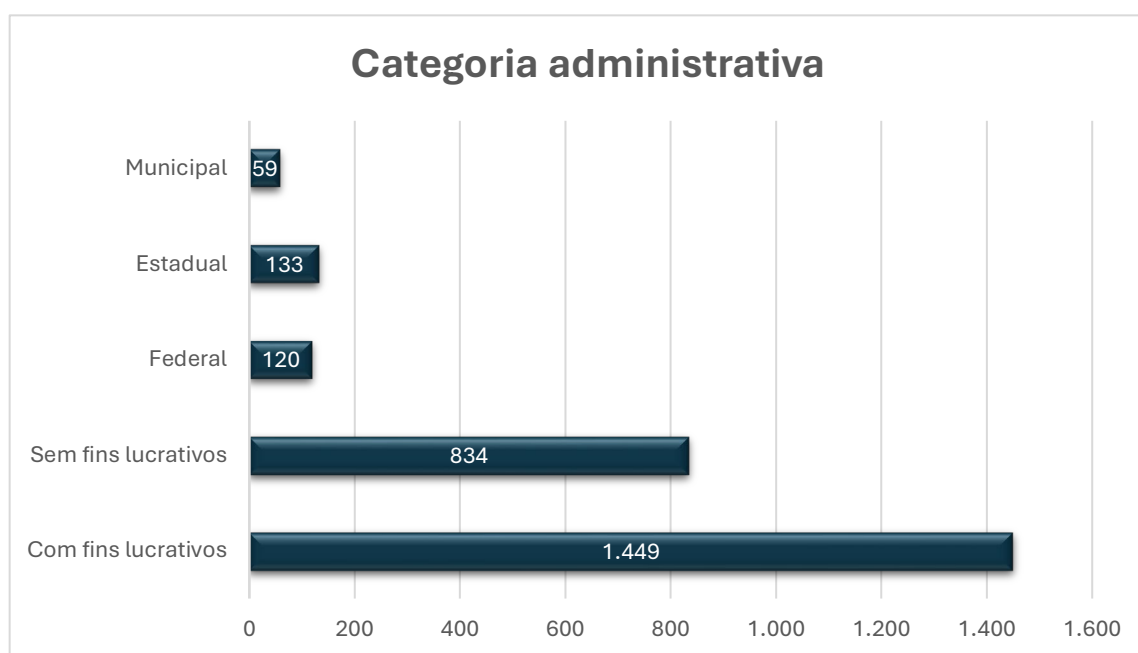
Recordemos que en el período 1970-2006 se crearon 56 universidades: 6 a lo largo del ciclo de la reforma de los setenta y 50 durante el período 1982-2006. Es decir, un promedio de dos universidades por año. Entonces los problemas de caos en la oferta académica y titulación y la precarización docente fueron ya detectados, y es en estas circunstancias que la LOES [Ley Orgánica de Educación Superior] expedida en el año 2000, establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior bajo la dirección del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Conseguimos identificar, nesse sentido, os primeiros esforços para a expansão da educação superior nos governos brasileiro e equatoriano e como a avaliação surge inicialmente como um processo de regulação e controle do Estado, e depois assume uma perspectiva que visa aferir a qualidade de ensino ofertada preocupando-se com as demandas internacionais e o aumento da competitividade entre universidades do mundo inteiro. Barreyro e Lagoría (2010) destacam que no Brasil esse crescimento de instituições e consequentemente de matrículas na educação superior visava a

ampliação do acesso, ao passo que apenas 10% da população entre 16 e 24 anos faziam parte dessa etapa de ensino, a expansão foi tanta que entre 1996 e 2002 as matrículas foram duplicadas, principalmente através do setor privado.

Dentre os muitos fatores que explicam essa expansão, Dias Sobrinho (2010, p 197) destaca o forte movimento de modernização e globalização, o aumento da escolaridade dos jovens nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização, ascensão das mulheres nas escolas e nos demais ambientes sociais, as exigências de maior escolaridade e qualificação profissional no mundo do trabalho, assim como mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. O mundo em constante modificação em suas relações sociais, educacionais e econômicas impõem novos desafios para a sociedade e a para universidade e conseqüentemente reflete nas políticas públicas que norteiam essa complexa relação. O *Gráfico 1*, abaixo, representa o quantitativo mais atual Censo de educação superior realizado pelo INEP, de instituições de educação superior no Brasil:

Gráfico 1 – Quantitativo de institutos de educação superior vigentes no Brasil em 2022



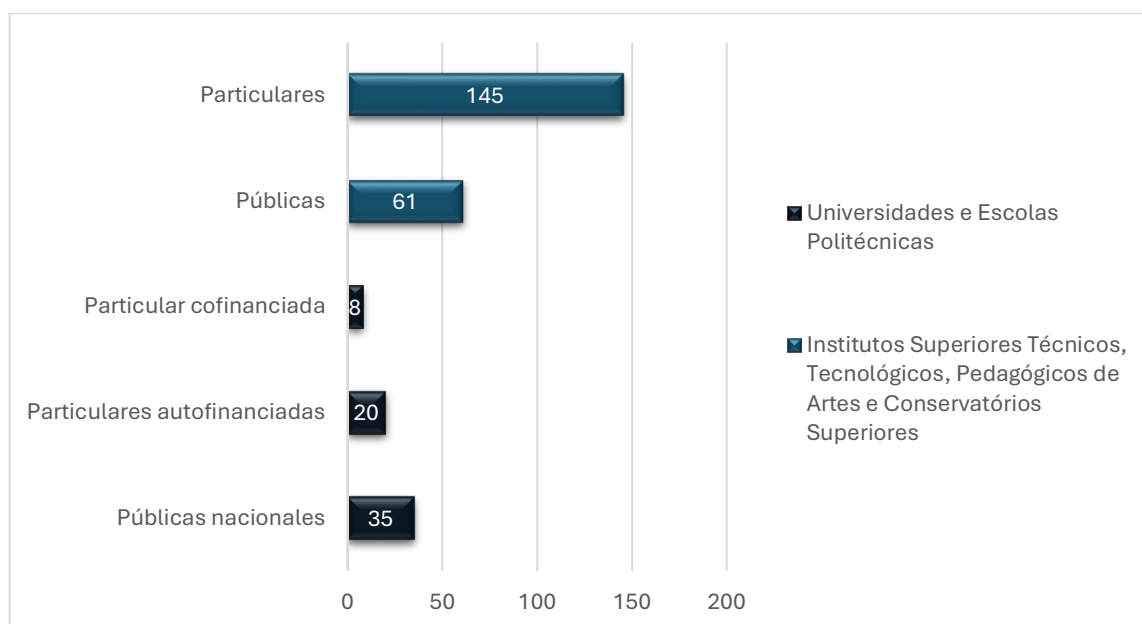
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP (2022).

Como podemos observar no *Gráfico 1*, as instituições de educação privada ainda continuam sendo maioria no sistema educacional brasileiro, no ano de 2022 as instituições privadas se fazem presentes mais de 700% em relação a todas as instituições públicas. Isso representa o difícil acesso às instituições públicas de ensino superior e como a uma grande parte da população brasileira um dos únicos caminhos de acesso a essa etapa de ensino é por meio das instituições privadas. Dialogando nesse sentido, concordamos com Silva e Lopes (2020), ao destacarem que a expansão da educação desde 1995 no Brasil, dentre outros aspectos, representa:

[...] uma ampliação e diversificação de sujeitos, instituições, grupos e redes de pesquisa, acompanhadas de transformações no jogo acadêmico que vão desde sua estrutura, passam pelos conflitos no âmbito da redistribuição de recursos materiais e simbólicos e estendem-se até à alteração de polos de poder.

A educação superior e sua expansão no Brasil representa a criação de novas elites intelectuais de um lado e massificação da educação, de outro, ao passo que o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições dependem em grande medida de suas condições socioeconômicas, educacionais e culturais e, como apontado por Bourdieu (2015, p 165), representam também “[...] as estratégias de reprodução, em particular, as estratégias de reconversão pelas quais os indivíduos ou as famílias visam a manter ou a melhorar sua posição no espaço social”. Desse modo, essas estratégias compõem as complexas relações de disputas dentro dos campos cultural, econômico e político, em uma tentativa de manter-se ou ascender ao poder. Por outro lado, o *Gráfico 2*, abaixo, representa o quantitativo mais atual das IES do Equador disponível pelo *Consejo de Educación Superior* (CES):

Gráfico 2 – Quantitativo de institutos de educação superior vigentes no Equador em 2022



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SENESCYT (2022).

A seleção do Equador e do seu sistema de avaliação da educação superior como objeto deste estudo, parte dessa compreensão de que comparar analiticamente dois países que estão inseridos em um contexto latinoamericano e que são entendidos como países periféricos, não significa propor classificações, sejam elas qualitativas ou quantitativas, sobre os sistemas de avaliação ou sobre os próprios países. Nóvoa *et al.* (2011, p. 539) alertam sobre o perigo do regresso da pesquisa comparativa no campo educacional, no qual ele se refere como um comparatismo, que vem ganhando força inclusive com pesquisadores das diferentes áreas como historiadores, sociólogos, pedagogos e economistas que se dedicam a esse jogo da comparação, em observatórios e grupos internacionais de pesquisa.

Nóvoa *et al.* (2011, p. 539) destacam que, do mesmo modo, diversos atores e instâncias internacionais reconhecem a importância na produção de instrumentos de ranqueamento e hierarquia internacional, há então uma nova popularidade da educação comparada com uma tendência de classificações internacionais e falsas evidências que vão incorporando dados internacionais e integrando-os nos discursos políticos. Portanto, essas práticas trazem no discurso o respaldo da cientificidade como uma tentativa de legitimação do discurso no qual querem impor como dominante, a educação é um dos alvos principais que passa a ter como metas

parâmetros externos que não englobam a complexidade social, educacional, econômica e cultural dos países.

Como visto no *Gráfico 2*, o Equador possuía em 2022 pouco mais de 260 instituições de educação superior, o que nos leva a um indício de que, mesmo em um país em vias de consolidação dessa etapa de ensino desde a década de 1980, a avaliação já aparecia com um fator importante no processo de regulação com a expansão de instituições privadas e também seguindo a tendência dos demais países da América Latina que iniciaram seus processos de criação e implementação de mecanismos e instrumentos avaliativos visando aferir a qualidade do ensino ofertado em instituições públicas e privadas.

Segovia Cárdenas (2022) ressalta que o *Mandato Constituyente 14* configurou-se como um momento marcante para a avaliação equatoriana, através do antigo órgão que coordenava as IES, o CONEA, foi apresentado um informe técnico da educação superior no país com diversos dados quantitativos e qualitativos, e com a classificação das IES com base em quatro critérios, a saber: academia, estudantes e ambiente de aprendizagem, investigação e gestão interna. As IES foram categorizadas em **A**, **B**, **C** ou **D**, entretanto, foi possível ainda identificar um grupo de 26 universidades, sendo 24 privadas, 1 cofinanciada e 1 pública, que receberam uma categorização adicional **E**, visto que os desempenhos foram muito abaixo da média nacional e que demonstrava o seu escasso nível acadêmico de qualidade, segundo o autor.

Dessa forma, as primeiras avaliações no Equador tiveram esse caráter de categorização das IES a partir dos instrumentos criadas pelos órgãos competentes, essa prática foi e continua sendo alvo de críticas de pesquisadores equatorianos como Raza (2019), ao pontuar que essa instrumentalização da avaliação deixa de lado na avaliação a verdadeira qualidade acadêmica das IES.

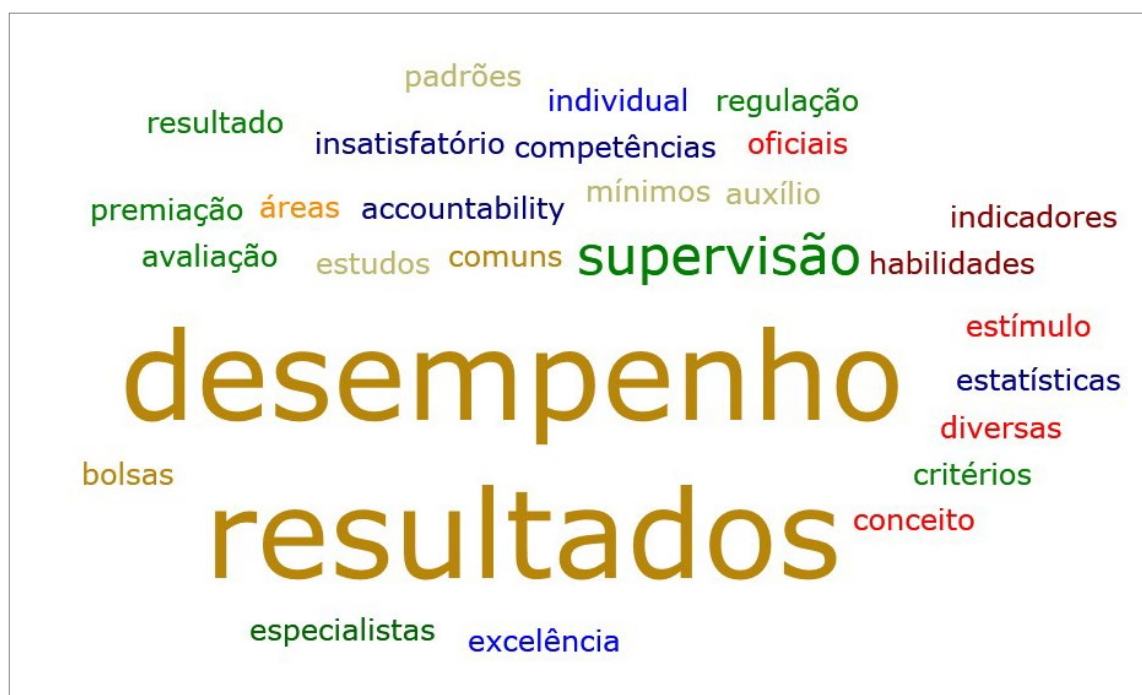
Visando a análise dos documentos presentes no *corpus* documental da pesquisa, elencamos palavras-chave no interior de cada categoria de análise, a partir da exploração de cada documento analisado nos dois países, que sintetizassem as principais ideias dos trechos destacados dos documentos. Após esse processo foi dado o início ao tratamento dos dados a partir da utilização do *software* ATLAS.ti e resultou na elaboração de tabelas e figuras que indicam o quantitativo de vezes que a palavra foi citada juntamente com o seu percentual na categoria. A *Tabela 1* e a *Figura 5*, abaixo, sintetizam esses dados no caso brasileiro na categoria de classificação:

Tabela 1 - Categoria – Classificação no Brasil

Palavra	Valor absoluto	Valor percentual
accountability	1	2,50%
áreas	1	2,50%
auxílio	1	2,50%
avaliação	1	2,50%
bolsas	1	2,50%
competências	1	2,50%
comuns	1	2,50%
conceito	1	2,50%
critérios	1	2,50%
desempenho	5	12,50%
diversas	1	2,50%
especialistas	1	2,50%
estatísticas	1	2,50%
estímulo	1	2,50%
estudos	1	2,50%
excelência	1	2,50%
habilidades	1	2,50%
indicadores	1	2,50%
individual	1	2,50%
insatisfatório	1	2,50%
mínimos	1	2,50%
oficiais	1	2,50%
padrões	1	2,50%
premiação	1	2,50%
regulação	1	2,50%
resultado	1	2,50%
resultados	5	12,50%
supervisão	2	5,00%
Total	42	100,00%

Fonte: Elaboração própria com ATLAS.ti (2024).

Figura 5 – Nuvem de palavras da Categoria Classificação no Brasi



Fonte: Elaboração própria com o ATLAS.ti (2024).

Tanto na *Tabela 1* como na *Figura 3*, é possível identificar que, dentre as 42 palavras destacadas nos documentos brasileiros, as mais citadas são desempenho e resultados. O SINAES implementado a partir de 2004 e vigente até hoje no país se apresentou inicialmente como uma avaliação que englobava aspectos mais progressistas que as avaliações anteriores, entretanto, na apresentação do documento analisado é possível identificar as primeiras mudanças no formato e na incorporação de novos aspectos avaliativos no SINAES (Brasil, 2009, p. 7, grifos nossos):

Desta feita, foram incorporadas nesta edição as normas mais recentes, relativas aos processos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, incluindo as Portarias que tratam do *Conceito Preliminar de Cursos (CPC)* e do *Índice Geral de Cursos (IGC)*, as diferentes Portarias que aprovam os instrumentos de avaliação, notadamente os do ciclo avaliativo do Sinaes, entre outros documentos de igual relevância.

Os referidos indicadores foram instituídos pelas Portarias Normativas N° 4, de 5 de agosto de 2008 com o CPC e a N° 12, de 5 de setembro de 2008 com o IGC, em ambos é obtido através dos resultados obtidos no ENADE, e são alvos de críticas de pesquisadores que os veem como um retrocesso e uma mudança de paradigma da concepção original do exame. Dias Sobrinho (2010) aponta que a proposta inicial do

ENADE era de operar com a noção de desempenho e não vincular mecanicamente os resultados da prova à qualidade do curso ou da instituição, o objetivo do exame seria de servir como um instrumento de avaliação que forneceria um diagnóstico, geralmente a cada três anos – visto que a maioria dos cursos duram quatro anos –, e portanto, fornecer dados sobre habilidades acadêmicas, as percepções dos estudantes sobre as suas instituições, além de aferir a qualidade técnica e as competências profissionais que os alunos seriam capazes de demonstrar. O ENADE também tinha como proposta a aplicação duas vezes a cada aluno, uma no primeiro ano do curso e outra no último ano, dessa maneira seria possível aferir a evolução do ingressante e do quase profissional formado na sua área de conhecimento.

Como apontado por Polidori (2009), essa perspectiva começou a ser modificada também entre a mudança no comando do Ministério da Educação do governo de Lula, inicialmente, o ministro foi Cristovam Buarque no período de 01/01/2003 a 27/01/2004, seguido por Tarso Genro, que permaneceu no cargo de 27/01/2004 até 29/07/2005, quando o cargo foi assumido pelo então braço direito de Genro, o ministro Fernando Hadaad. Foi nesse processo que ocorreram mudanças nos órgãos operacionais e regulatórios como o INEP e a SESu. Ainda segundo a autora, quando os dirigentes que estavam à frente dos processos de avaliação foram permutados, a continuidade no processo e na dinâmica de avaliação foi interrompida, prejudicando inclusive a finalização da primeira etapa do sistema. Nesse sentido, conseguimos compreender como as mudanças no campo político brasileiro da época foram incorporando novos agentes capazes de propor e aprovar modificações que são legitimadas a partir das portarias, diretrizes etc.

Cardoso e Dias Sobrinho (2014) destacam uma contradição na mobilização desses vários indicadores e conceitos que o SINAES foi incorporando principalmente a partir de 2008, sendo eles o Conceito de curso (CC) e o Conceito de Instituição (CI), pelo que o CPC e o IGC não aparecem como conceitos e sim como indicadores, ou seja, o cálculo e a média obtida durante a avaliação dos estudantes deveria servir como entendimento provisório daquele curso ou instituição, enquanto os conceitos CC e CI definiriam não mais um indicador de qualidade, substituindo o CPC e o IGC após as verificações *in loco* e se constituindo como conceito de avaliação. Os autores destacam ainda a grande visibilidade e importância dada na definição dos indicadores CPC e IGC, tornando a avaliação que é realizada pelo estudante o fator preponderante na composição desses indicadores e tornando-os determinantes para a avaliação e

sendo considerados a própria avaliação da educação superior. Podemos compreender, nesse sentido, uma disputa no campo educacional pela concepção da avaliação, a lógica da utilização dos dados obtidos no processo avaliativo como um indício isolado da qualidade ou má qualidade de uma IES, principalmente a partir dos *rankings*, presentes no anterior Provão e que ganham força novamente a partir dessas conceituações e classificações das instituições e do desempenho dos estudantes. A sociedade passa a ter parâmetros de qualidade de cursos e instituições baseados em *rankings*, que não contam com uma análise específica das realidades e especificidades dos estudantes e das IES.

Barreyro (2018) ressalta que no Brasil, os *rankings* têm tido grande apelo e que no caso educacional, o Provão foi um grande impulsionador com os dados divulgados amplamente pela imprensa, o que gerou uma interpretação equivocada da finalidade avaliativa. Esse processo de ranqueamento voltou a ganhar impulso quando o MEC instituiu indicadores como IGC do SINAES que passam a conter resultados que são divulgados como *rankings*, além de outros *rankings* elaborados pela imprensa, como é o caso da *Folha de S. Paulo*. Essa prática se torna um perigo quando os *rankings* são considerados resultados absolutos e definidores da qualidade de uma instituição, o que influencia no entendimento da sociedade e produz uma mercantilização da educação, as IES passam a ser vistas como empresas e funcionando como tal precisam atrair e conquistar seus clientes/estudantes.

Vale ressaltar que é possível que tais resultados sejam ainda "maquiados" por situações geradas pelas instituições, como a seleção dos melhores estudantes ou o impedimento da realização do exame de alunas/os considerados "fracos". Esses resultados mascaram e reforçam o discurso do mercado da eficiência e eficácia, pontuando tais práticas como representante de "processos educacionais inovadores", que aliados com mensalidades baixas, carga horária flexível e reduzida, cursos e aulas à distância e uma série de outros elementos cativadores e sedutores, engordam a fatia de alunos, e conseqüentemente, a conta bancária dessas instituições, como apontam Fávero, Consaltér e Tonieto (2020).

Retomando os dados obtidos na análise documental do Equador, também utilizamos os mesmos procedimentos e critérios anteriormente mencionados, a *Tabela 2* e a *Figura 6*, abaixo, sintetizam esses resultados:

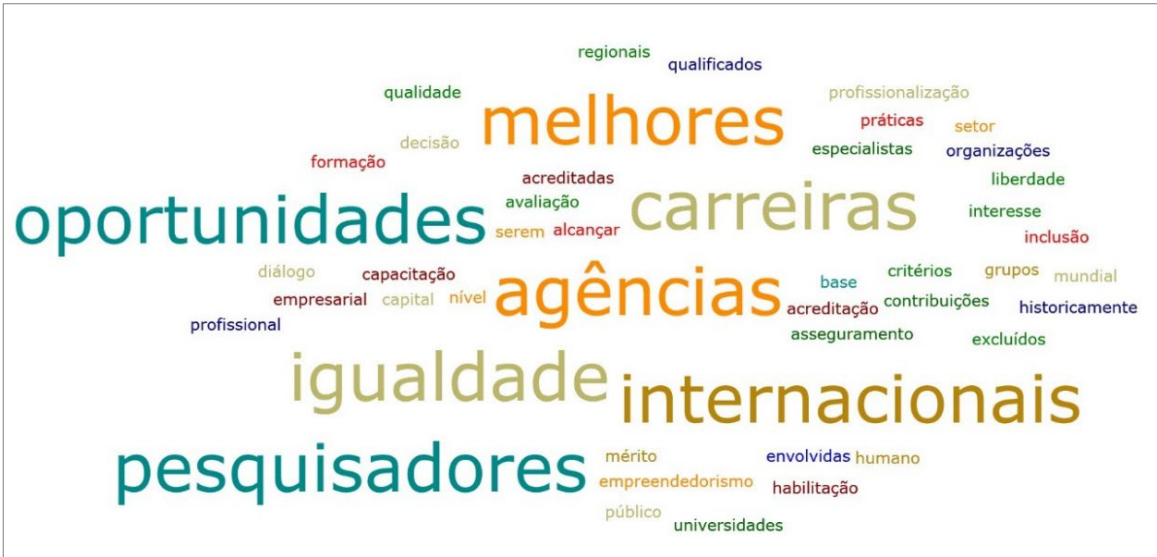
Tabela 2 - Categoria – Classificação no Equador

Palavra	Total	%
acreditação	1	1,52%
acreditadas	1	1,52%
agências	2	3,03%
alcançar	1	1,52%
asseguramento	1	1,52%
avaliação	1	1,52%
base	1	1,52%
capacitação	1	1,52%
capital	1	1,52%
carreiras	2	3,03%
contribuições	1	1,52%
critérios	1	1,52%
decisão	1	1,52%
diálogo	1	1,52%
empreendedorismo	1	1,52%
empresarial	1	1,52%
envolvidas	1	1,52%
especialistas	1	1,52%
excluídos	1	1,52%
formação	1	1,52%
grupos	1	1,52%
habilitação	1	1,52%
historicamente	1	1,52%
humano	1	1,52%
igualdade	2	3,03%
inclusão	1	1,52%
interesse	1	1,52%
internacionais	2	3,03%
liberdade	1	1,52%
melhores	2	3,03%
mérito	1	1,52%
mundial	1	1,52%
nível	1	1,52%
oportunidades	2	3,03%
organizações	1	1,52%
pesquisadores	2	3,03%
práticas	1	1,52%
profissional	1	1,52%
profissionalização	1	1,52%
público	1	1,52%
qualidade	1	1,52%
qualificados	1	1,52%

regionais	1	1,52%
setor	1	1,52%
universidades	1	1,52%
Total	66	100,00%

Fonte: Elaboração própria com ATLAS.ti (2024).

Figura 6 - Nuvem de palavras da Categoria Classificação no Equador



Fonte: Elaboração própria com o ATLAS.ti (2024).

No caso equatoriano, a incidência de diferentes palavras foi maior, como observado na *Figura 6*, isso nos proporciona algumas pistas de análise que vão desde compreender o papel das agências internacionais na elaboração dos modelos de acreditação, e como esse entendimento de uma IES ser acreditada ou não define a sua qualidade e relevância social. Para Dias Sobrinho (2018), esse processo de orientação externa de agências internacionais faz parte de uma tentativa de produzir um padrão universal minimamente coeso, no qual os grandes organismos internacionais exercem seu poder de determinação da economia na política, elencando tópicos que são pertinentes na implementação de uma ideologia dos países e suas principais corporações na avaliação a partir de critérios, procedimentos e parâmetros.

Esse processo é perceptível no documento “*Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior: 2022/2026*”, desenvolvido em conjunto pela *Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación* (SENESCYT), o *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* (CACES) e pela *Secretaría Nacional de Planificación* (SNP), é indicada também a participação das universidades

e escolas politécnicas e dos institutos superiores técnicos, tecnológicos e conservatórios superiores, entretanto, não é explicado como essas IES fizeram parte do processo de construção do plano, ao passo que o CACES é referido como o órgão que faz o levantamento das informações de agências internacionais, conforme o CES (2022, p. 53):

El CACES ha realizado el levantamiento de información de las agencias internacionales que acreditan a las mejores universidades a nivel mundial; con el fin de realizar el análisis de las particularidades de estas agencias y de sus criterios de evaluación que determinen las características para el reconocimiento por defecto por parte del CACES en beneficio del Sistema de Educación Superior.

Nesse sentido, conseguimos perceber uma aproximação dos órgãos internos do Equador em promover uma adequação ou aproximação dos critérios estabelecidos internacionalmente pelas ditas “melhores” universidades e os critérios do próprio sistema de avaliação do país. Como destacado anteriormente, a preocupação com a qualidade das IES durante a década de 1980 impulsionou a criação de diferentes propostas de avaliação e assim surgiram os sistemas de controle de qualidade como uma das formas de intervenção do Estado nas políticas educacionais nesse nível, no caso da América Latina a implantação de políticas de avaliação e acreditação, apesar de algumas características e desafios da educação superior serem semelhantes em diferentes locais do mundo, a forma como os países buscam respostas nacionais tende a ter uma variação (Dias Sobrinho, 2006; Barreyro, Lagoría e Hizume, 2015). No caso brasileiro a ênfase dada foi ao estabelecimento de políticas de avaliação, em contrapartida, no Equador as políticas estão voltadas à acreditação e avaliação.

A palavra acreditação vem sendo utilizada recentemente no Brasil e corresponde a um termo aproximado, que quer dizer certificação, no inglês *accreditation* e no espanhol *acreditación*, e que equivale “[...] a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar, vale dizer, garantir e reconhecer, a qualidade de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo”, como destacam Junior e Catani (2009, p. 562). A *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES), criada em maio de 2003 com a finalidade de promover a cooperação e facilitação do intercâmbio de informação e boas práticas nos distintos organismos e entidades que fazem parte dessa rede de acreditação de qualidade, compreende que acreditação pode ser

definida, conforme RIACES (2004, p. 13, grifos nossos), como um

Proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una *agencia externa* a las instituciones de educación superior. La acreditación -o *certificación*- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de *estándares y criterios de calidad* establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una *autoevaluación de la propia institución*, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditadas regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

O conceito de avaliação também não é simples, apresenta diferentes perspectivas, muitas vertentes e significa muitas coisas. Como afirma Dias Sobrinho (2001, p. 7), a avaliação não pode ser compreendida simplesmente de forma técnica ou como um instrumento, visto que ela “[...] produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma”, o sentido e a concepção de avaliação introjetada pelo Estado e legitimada a partir das políticas e sistemas dos países em questão, introduzem na educação superior mudanças que interferem no papel social, na própria autonomia, visão e missão das IES.

Para Dias Sobrinho (2006), a principal diferença entre avaliação e acreditação é que a avaliação se associa mais na lógica da melhoria acadêmica, enquanto a acreditação tem como foco central o controle e a garantia de qualidade. Nesse sentido, a avaliação se destaca ao propor práticas avaliativas com alto valor pedagógico e político, visando a melhora acadêmica e administrativa, além do fortalecimento da autonomia universitária como destaca o autor.

No documento elaborado pelo CACES e publicado no ano de 2023, é possível identificar uma inclinação mais à acreditação do que a avaliação, visto que apesar de conter em sua apresentação uma definição de que o processo de avaliação externa com fins de acreditação envolve um diagnóstico interno baseado na autoavaliação, e um externo na avaliação por pares avaliadores, é o cumprimento dos critérios e normas de qualidade definidos que permitirão assegurar a comunidade as instituições que são acreditadas ou não (CACES, 2023). Dessa forma, os critérios definidos pelos órgãos reguladores e supervisores da avaliação assumem uma figura central no processo de avaliação, mesmo que no documento o objetivo primordial seja a

qualidade e não a acreditação. Entre os países da América Latina é possível constatar uma tendência em enfatizar a acreditação em relação a avaliação, e relacionar os mecanismos de inspeção e fiscalização como se fossem avaliação e acreditação, quando na verdade deveriam ser processos de comunicação e de construção de relações que facilitam a obtenção da qualidade educacional e consequentemente o reconhecimento público, como assevera Dias Sobrinho (2006).

Partindo dessa premissa, concluímos que os *rankings* estabelecidos a partir dos indicadores no Brasil e da acreditação e avaliação equatoriana não podem servir como base de uma concepção de qualidade da educação ofertada, visto que os resultados do ENADE ou da acreditação equatoriana compõem uma pequena parcela no ciclo avaliativo, que não deveria se sobrepor a outras etapas do processo, e que essas categorizações impõem à sociedade uma nova forma de classificar as IES muitas vezes a partir de critérios que são construídos em conformidade com agências de acreditação internacionais com perspectivas distintas de educação, de sociedade e de avaliação e que são legitimadas pelas políticas de avaliação. Essa nova forma de perceber e classificar o mundo social é o que Bourdieu (2014, p. 40) compreende como “Um julgamento autorizado e que tem a seu favor toda a força da ordem social, a força do Estado”, é justamente essa discussão que embasa a seção seguinte e busca demonstrar as relações entre a sociedade e o Estado.

3.2 Categoria: O papel do Estado

A segunda categoria de análise revela como o Estado, enquanto agente orientador e organizador dos direitos e bens públicos, determina os órgãos competentes de avaliação, os modelos e os critérios para a avaliação e/ou acreditação das instituições e dos cursos. A partir do que Bourdieu (2014) entende como campo burocrático, no qual o Estado está inserido – e aparece como figura central ao deter diversos capitais formando assim um metacapital –, conseguimos estabelecer conexões entre a necessidade de avaliação da educação e a racionalidade moderna que impõe desafios às IES e aos próprios Estados-nação perante um processo de mundialização cada vez mais internalizado. Nesse sentido, a avaliação assume um papel importante na análise, visto que o Estado é quem legitima esse processo através das políticas públicas, sem esquecermos que este sozinho não constitui o campo

burocrático, mas em parceria e/ou colaboração com outros agentes e campos sociais.

Entretanto, nesse contexto o Estado possui o que Bourdieu (2014, p. 266) define como uma espécie de metacapital, que seria “[...] um capital que tem a propriedade particular de exercer poder sobre o capital”, então, mesmo que existam na sociedade moderna grupos que acumulam diferentes tipos de capitais, como simbólico, econômico, cultural, social etc., é o Estado moderno que detém um tipo de capital capaz de exercer poder sobre todos os outros, e mais especificamente, sobre a vida em sociedade. E é justamente nesse campo de disputas pelo poder que situamos a discussão sobre o Estado, a universidade e a sociedade, compreendendo que as relações sociais entre os diferentes campos e agentes possibilitam situar o processo de definição das políticas de avaliação, e que o contexto neoliberal é atravessado por agentes externos principalmente ligados aos organismos financeiros, dada a centralidade do campo econômico na sociedade capitalista.

Desse modo, concordamos com Cunha e Silva (2023) no sentido de que a teoria bourdieusiana nos propicia pensar os distintos cenários histórico, político e social que exercem força suficiente para impor a visão de mundo de determinados grupos como uma perspectiva coletiva, dispondo assim os demais agentes em posições de dominação no mundo social, esses confrontos entre as instituições e as corporações ancoradas na política do Bem-estar social camuflam o que na prática são os interesses pessoais/individuais/de um grupo dos agentes públicos e dos organismos internacionais na alocação dos investimentos financeiros.

Nessa perspectiva, esses organismos em parceria com os agentes públicos exercem a violência simbólica ao impor determinadas políticas de avaliação que interferem na autonomia, na aprendizagem e na relação entre universidade e sociedade. As políticas de avaliação, portanto, não surgem do nada como uma mera formalidade técnica ou como um processo natural no qual se é obrigado a criar instrumentos para aferir a qualidade do ensino.

Entretanto, como apontado por Dias Sobrinho (2003, p. 32), toda avaliação se apresenta a partir de um forte significado político e uma importante dimensão ética, e não apenas técnica, pode-se afirmar ainda que ela se produz em um espaço de valores e disputas de poder, que para o autor constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram. Vale ressaltar que esse movimento é realizado em conjunto com uma suposta neutralidade ou universalidade, como se o Estado e o conjunto de instituições que organizam e geram os modelos de avaliação

estivessem apartados do espaço social, e que suas ações fossem um processo neutro com finalidades coletivas.

Dialogamos então com Bourdieu (2014, p. 61), que afirma que esse conjunto de instituições que chamamos de “o Estado” deve manter uma espécie de teatralização entre o oficial e o universal, além de “[...] dar o espetáculo do universal, aquilo sobre o que todos, em última análise, estão de acordo, aquilo sobre o que não pode haver desacordo porque está inscrito na ordem social em determinado momento do tempo”. No caso das políticas educacionais, e em especial no caso brasileiro, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Novo Ensino Médio (NEM), que são políticas que foram construídas em um processo de grande discussão em que muitas pessoas ligadas ou não à educação se mostraram contrárias, entretanto, a legitimidade a partir da homologação dessas políticas impuseram às escolas e aos professores o dever de cumprir com a sua implementação e aplicação, ou seja, mesmo que haja um desacordo com as políticas estabelecidas pelo Estado e as mobilizações contrárias a elas, quando inseridas na ordem social, as políticas precisam ser implementadas pelos seus agentes, na educação, os professores e gestores educacionais e escolares.

Como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), as políticas educacionais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis, exigem que estas sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo educacional no país, na região, localidade; é nesse campo de disputas que as resistências podem ganhar força e até forçar a modificação de aspectos da política.

No mesmo procedimento da categoria anterior, os documentos foram categorizados a partir de palavras-chave emergentes da categoria ligada ao Papel do Estado, e posteriormente foram tratadas através da utilização do ATLAS.ti. A *Tabela 3* e a *Figura 7*, abaixo, apresentam esses dados no caso brasileiro:

Tabela 3 - Categoria – Papel do Estado no Brasil

Palavra	Total	%
acadêmica	1	0,89%
acompanhar	1	0,89%
analisar	1	0,89%
análise	1	0,89%
apreciar	1	0,89%

autorizar	5	4,46%
avaliar	6	5,36%
cálculo	1	0,89%
científica	1	0,89%
coletar	1	0,89%
conceber	1	0,89%
conceituar	1	0,89%
condição	1	0,89%
construir	1	0,89%
controle	1	0,89%
coordenar	1	0,89%
credenciar	5	4,46%
critérios	1	0,89%
curriculares	1	0,89%
dedicação	1	0,89%
definir	1	0,89%
desenvolvimento	1	0,89%
diagnósticos	1	0,89%
diretrizes	2	1,79%
disseminar	1	0,89%
divulgar	1	0,89%
educação	1	0,89%
efetivação	1	0,89%
elaborar	1	0,89%
emissão	1	0,89%
ensino	1	0,89%
equidade	1	0,89%
estabelecer	1	0,89%
estatal	1	0,89%
garantir	1	0,89%
indicar	1	0,89%
informação	1	0,89%
informações	1	0,89%
legitimidade	1	0,89%
medidas	1	0,89%
melhorar	2	1,79%
nacionais	1	0,89%
normas	1	0,89%
operacionar	1	0,89%
padrão	2	1,79%
pareceres	2	1,79%
patamares	1	0,89%
planejar	1	0,89%
princípios	1	0,89%
qualidade	9	8,04%

lugar último, remete-se ao próprio Estado.

Desse modo, essa instituição que detém não apenas o monopólio da força física com os exércitos e força policial, mas também possui esse monopólio simbólico, no qual se consegue impor determinadas normas, regras e como discutido no tópico anterior, as classificações sociais. A partir dos atos do Estado e no caso educacional, as políticas que estabelecem currículos, a forma como devem ser ensinados e avaliados os estudantes, demonstram esse processo de legitimação das normas e do exercício de poder do Estado que contribuem na reprodução social desigual.

Nesse sentido, a recorrente quantidade de vezes que verbos como avaliar, regular, supervisionar, autorizar, reconhecer etc., aparecem nos trechos selecionados dos documentos nos dá pistas de como o Estado brasileiro, para além de suas funções administrativas, como apontado no art. 205 da Constituição Federal: "A educação, direito de todos e *dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205, grifos nossos), surge como essa instituição que tem como obrigação garantir o direito à educação para todos os seus cidadãos, e no caso da educação superior, como citado no tópico anterior, o Brasil passou a autorizar a abertura de instituições privadas visando ampliar o acesso a essa etapa de ensino. Afonso (2001, p. 20) destaca que a escola e as políticas educativas nacionais no processo de reconfiguração ou ressignificação das cidadanias:

foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social.

Em conformidade com esse pensamento, resgatamos o pensamento de Bourdieu (2011a, p. 106) de que é justamente no contexto escolar que o Estado exerce sua ação unificadora e utiliza-se da cultura como um elemento fundamental da construção do Estado-nação e de seu poder, e é por meio do sistema escolar que se estabelece uma cultura nacional legítima na qual o Estado consegue êxito em incorporar estruturas mentais que são capazes de impor princípios de visão e divisão comuns, ou seja, classificações sociais compartilhadas por meio da cultura legítima.

Nessa perspectiva, a avaliação passou a se constituir como um eixo estruturante para as mudanças no setor público, no processo de administração, na organização e na própria produção da sociedade que o Estado tinha como objetivo, nessa perspectiva os países que adotaram esse modelo de Estado passaram a criar agências e uma rede bem articulada de especialistas com o intuito de promover avaliações que ajudassem no controle e na viabilização das reformas, para além do movimento interno entre os órgãos dos governos.

É importante ressaltar que diferentes organismos internacionais também fizeram e fazem parte dessa empreitada, negociando econômica e culturalmente seus modelos de avaliação com os países com os quais estabelecem empréstimos financeiros, desse modo se exporta ideais, conceitos, e definições sobre educação e sociedade dos considerados grandes centros políticos e econômicos e estes vão adentrando nos países periféricos e constituindo uma hegemonia e um consenso que reproduz essas relações de poder e essas posições de dominantes e dominados na geopolítica contemporânea (Dias Sobrinho, 2004; Afonso, 2013).

O documento do SINAES (2009, p. 19) destaca essa importância da educação superior no conjunto das políticas públicas, não apenas a respeito da formação acadêmico-profissional, nas atividades de pesquisa científica e tecnológica visando o desenvolvimento econômico e social ou na contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas igualmente em função do lugar estratégico que ocupa na elaboração das políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, justiça social e o desenvolvimento sustentável.

É portanto, na educação e mais precisamente na educação superior que essa disputa se acentua, visto que os profissionais formados nessa etapa de ensino irão compor as diversas profissões no mundo social, e considerando as expressões neoliberais no campo educacional é compreensível que haja luta pela abertura de novos cursos, novas modalidades de ensino, diretrizes curriculares e na própria avaliação que, ao comparar diferentes modelos educativos, possibilita o ranqueamento e a perpetuação do ideário de qualidade proposto e implementado nas instituições consolidadas nos grandes centros urbanos dos países desenvolvidos.

Diante disso, é possível identificar, ainda segundo o documento em questão, como o Estado articula um plano macroeducacional com os processos avaliativos apoiados em pressupostos acadêmicos e políticos que compõem diretrizes para esse processo, no qual destacamos a “[...] afirmação do papel irrenunciável do Estado na

constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema” (Brasil/SINAES, 2009). O Estado figura então como um elemento central no processo de constituição dos critérios, das normas e regras que englobam o sistema nacional da educação superior e da avaliação dessa etapa, portanto, perpassa pelo Estado, desde o processo da criação das instituições, as diretrizes curriculares que orientam os cursos e instituições, a avaliação da qualidade ofertada do ensino e a reavaliação contínua com a avaliação dos cursos a cada três anos.

No caso do Brasil, os indicadores criados a partir de 2008 demonstram uma ruptura na perspectiva avaliativa que estava em vias de consolidação com a proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação (CPA), e portanto, significa em grande medida “[...] a recuperação com mais vigor a lógica do Governo FHC de ter um exame de larga escala como referência para a regulação do sistema”, como apontam Barreyro e Rothen (2014, p. 73).

A seguir, a *Tabela 4* e *Figura 8*, sintetizam os dados obtidos nos documentos equatorianos:

Tabela 4 - Categoria – Papel do Estado no Equador

Palavra	Total	%
abertura	1	0,39%
acadêmica	3	1,18%
accountability	1	0,39%
acesso	1	0,39%
alto	1	0,39%
ambiente	1	0,39%
anticorrupção	1	0,39%
aperfeiçoamento	1	0,39%
asseguramento	1	0,39%
assegurar	1	0,39%
atendimento	1	0,39%
aumento	1	0,39%
autonomia	2	0,78%
avaliações	1	0,39%
baldrige	1	0,39%
capital	1	0,39%
comercial	1	0,39%
comparação	1	0,39%
competência	1	0,39%

competitividade	2	0,78%
conhecimento	1	0,39%
constitucional	1	0,39%
contínua	1	0,39%
coordenar	3	1,18%
criação	1	0,39%
cultura	1	0,39%
democracia	2	0,78%
descentralização	1	0,39%
desconcentração	1	0,39%
desempenho	1	0,39%
desenvolvimento	2	0,78%
direitos	3	1,18%
diretrizes	1	0,39%
distribuição	1	0,39%
docente	1	0,39%
economia	3	1,18%
econômico	1	0,39%
econômicos	1	0,39%
educação	4	1,57%
educativo	1	0,39%
eficaz	1	0,39%
eficiência	2	0,78%
eficiente	3	1,18%
elaboração	1	0,39%
empreendedorismo	1	0,39%
empresarial	1	0,39%
ensino	1	0,39%
equidade	2	0,78%
escolha	1	0,39%
esquema	1	0,39%
estado	2	0,78%
estrutura	1	0,39%
estudantil	1	0,39%
expectativas	1	0,39%
externo	1	0,39%
financiar	1	0,39%
fiscalizar	1	0,39%
fortalecimento	1	0,39%
garantir	1	0,39%
geração	1	0,39%
gestão	3	1,18%
humano	1	0,39%
igualdade	6	2,35%
impacto	1	0,39%

impactos	2	0,78%
inclusiva	1	0,39%
individual	2	0,78%
inovação	3	1,18%
inovadora	2	0,78%
institucional	1	0,39%
instituições	1	0,39%
interna	1	0,39%
internacional	1	0,39%
investigação	1	0,39%
liberal	1	0,39%
liberdade	6	2,35%
livre	5	1,96%
malcolm	1	0,39%
melhoria	2	0,78%
mercado	2	0,78%
modelo	1	0,39%
nacional	2	0,78%
necessidades	1	0,39%
obrigatoriedade	1	0,39%
oferta	3	1,18%
oportunidades	7	2,75%
orientar	1	0,39%
otimização	1	0,39%
país	1	0,39%
parceria	1	0,39%
participação	1	0,39%
pensamento	1	0,39%
pertinente	1	0,39%
pesquisa	1	0,39%
planejar	4	1,57%
plena	2	0,78%
políticas	2	0,78%
princípio	1	0,39%
privada	1	0,39%
problemas	4	1,57%
produtiva	1	0,39%
produtividade	4	1,57%
produtos	1	0,39%
produzir	1	0,39%
progresso	1	0,39%
promover	1	0,39%
propriedade	1	0,39%
prosperidade	4	1,57%
públicas	2	0,78%

Como observado na *Tabela 4 e Figura 8*, no caso equatoriano a quantidade de palavras-chave se mostrou muito alta em relação ao Brasil, acreditamos que o fato ocorreu por conta da diversidade de documentos selecionados no *corpus* documental para este país. A seleção dos documentos equatorianos se deu pela leitura do “Modelo de avaliação externa com fins de acreditação das universidades e escolas politécnicas”, no qual se identificou uma articulação entre o documento orientador citado e demais ferramentas de gestão, conforme CACES (2022, p. 15):

En el marco de las atribuciones y responsabilidades legales y constitucionales del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), este instrumento se articula con las siguientes herramientas de gestión:

- Política Institucional de Aseguramiento de la Calidad y de Evaluación Externa con fines de acreditación de las Instituciones de Educación Superior, Carreras y Programas (CACES, 2022) – en adelante “Política Institucional de Calidad CACES -2022” que establece el cumplimiento efectivo del principio de calidad, el aseguramiento de la calidad y la mejora continua, sustentados en la autoevaluación, el principio de autonomía responsable y procesos participativos, con referencia en las tendencias regionales y globales.
- Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026 (CES, SENESCYT, CACES) que en su objetivo estratégico 3 menciona: “Fortalecer el aseguramiento de la calidad de la educación superior”.
- El Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 y su objetivo 7: “Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles”.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 de la Organización de Naciones Unidas, Objetivo 4 “Educación de Calidad”.

O documento orientador da avaliação equatoriana da educação superior é então articulado com vários outros, que, conforme o *Quadro 2* do *corpus* documental, tem como autoria diversos órgãos do governo ligados a ministérios, secretarias e conselhos de planejamento e desenvolvimento econômico, ciência e tecnologia, além do organismo internacional com o documento de “Objetivos de desenvolvimento sustentável” da Organização das Nações Unidas (ONU). Como apontado por Dias Sobrinho (2010), as preocupações centrais das políticas setoriais públicas têm tido ênfase na organização de sistemas de informação e de controle através da elaboração e execução de um forte aparato legal-normativo, acompanhado de processos de regulação, avaliação e acreditação. Desse modo, compreendemos como que diferentes órgãos que são internos e externos aos países de origem da política pública se interconectam no processo de estruturação de uma nova forma de gerir o Estado

e conseqüentemente, a educação.

Para Apple (2003), esse processo se traduz no gerencialismo, que é uma nova forma do papel do Estado ressignificada a partir de uma redefinição radical das fronteiras entre o público e o privado e que, para o autor, envolvem duas transformações estratégicas. A primeira delas é que muitos recursos públicos foram privatizados, no caso da educação quando não são privatizadas no caso das escolas, é oferecido um outro tipo de serviço no qual as famílias são responsáveis pela escolha das escolas privadas que gostariam de matricular seus filhos, e na educação superior podemos fazer uma comparação com os programas de financiamento ou crédito estudantil, nos quais os estudantes são beneficiados com bolsas integrais ou parciais nos cursos de sua escolha em instituições privadas.

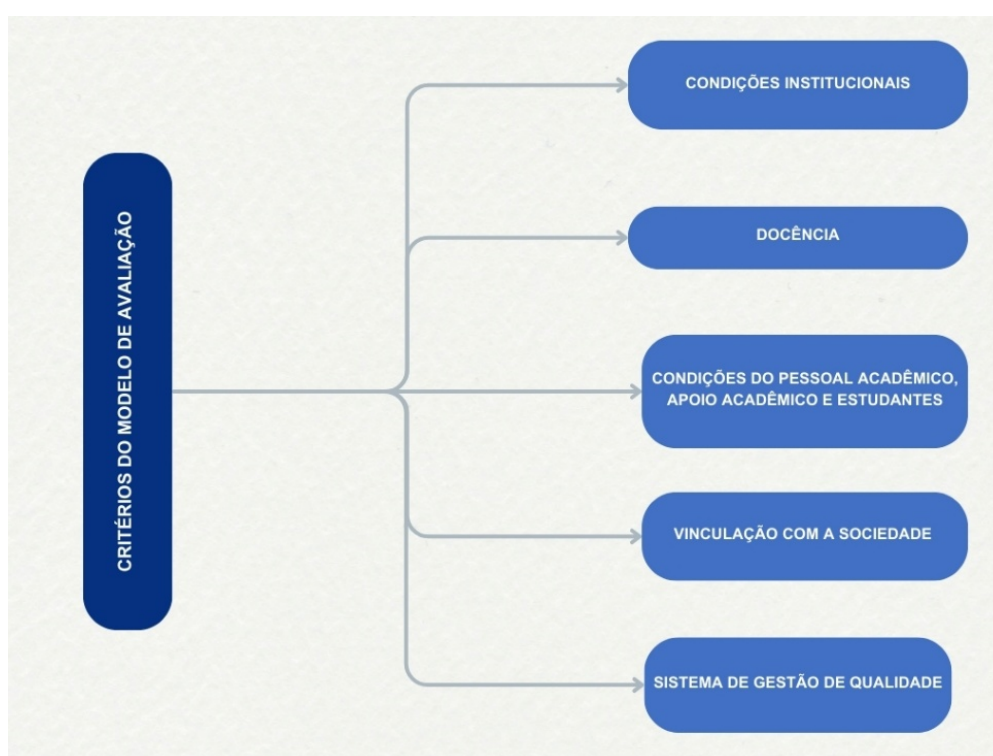
O Estado se isenta da criação de novas universidades ou ampliação de *campi* universitários e deixa o espaço vago para as IES privadas que cada vez mais chegam em lugares que o Estado não chega. A segunda proposição diz respeito à competição feroz entre as instituições públicas que são constantemente comparadas com as instituições privadas, que supostamente são mais eficientes, essa discussão realizada no tópico anterior nos lembra sobre os *rankings* e como as avaliações podem servir como base para a comparabilidade entre IES que possuem recursos totalmente diferenciados.

Nessa perspectiva dos *rankings* e da publicização desses dados, Afonso (2009) destaca a criação de sistemas formais de *accountability*, que consistem na mensuração e codificação padrão de resultados, prevendo determinadas consequência quando se atinge ou não os resultados esperados, na educação algumas formas de *accountability* têm sido estruturadas tendo como fundamento exclusivo ou predominante os resultados dos testes standardizados no âmbito de avaliações externas e em larga escala. Portanto, os resultados obtidos nas avaliações passam a ser justificativa para a responsabilização dos estudantes, dos professores e da universidade, cada vez mais encarado como um processo entre gestores de empresas e seus clientes ou funcionários com penalizações e cortes de verbas.

Bolaños e Cruzaty (2020) revelam, em seu estudo recente sobre a gestão universitária no Equador, que o principal ator de investigação da educação superior é o docente, e mais precisamente o docente investigador que tem sido uma carreira impulsionada nos últimos anos devido sua efetividade desde o 2009. As autoras destacam ainda que os modelos de avaliação de qualidade têm impulsionado uma

carreira de produção científica, na qual a função de manutenção tem um forte peso nos resultados, pontuam que o sistema educacional da educação superior é dividido nos institutos e universidades, mas a investigação científica só é realizada nas universidades. Outro destaque é a presença de docentes homens em maior número em comparação com as docentes mulheres, além de identificarem que a nível interno as universidades e escolas politécnicas passam por problemas pelo baixo número de seus docentes, o que os impedem de se dedicar à atividade de investigação científica, participação em eventos, escrita de artigos e livros etc. A *Figura 9*, abaixo, apresenta os critérios do modelo de avaliação externa equatoriano:

Figura 9 – Critérios do modelo de avaliação do CACES 2023



Fonte: Elaboração própria com base em CACES (2022).

No modelo de avaliação em questão, o critério de docência se subdivide em 3 indicadores, sendo eles: Modelo educativo; Oferta acadêmica; Gestão curricular e resultados de aprendizagem. Os indicadores são apontados como *estándares* qualitativos que, segundo o documento, “[...] no caso dos indicadores cualitativos, el estándar se redacta como uma meta de calidad a cumplir; mientras que, em el caso de los indicadores cuantitativos, el estándar incluye el umbral numérico” (CACES, 2022). Apesar de não ter aspectos quantitativos nesse critério, conseguimos identificar

nos elementos fundamentais para os indicadores “Modelo Educativo e Oferta Acadêmica, as seguintes proposições respectivamente” (CACES, p. 60, grifos nossos):

[...] El modelo educativo contempla las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, con una perspectiva de innovación, sostenibilidad, internacionalización y *mecanismos para el uso de inteligencia artificial*.

[...] Los planes de estudio contemplan el uso adecuado de mecanismos o *herramientas de inteligencia artificial*.

No documento não é identificada a intencionalidade e nem a justificativa na utilização da inteligência artificial como uma ferramenta de ensino de aprendizagem por parte dos docentes e consequentemente dos discentes, isso nos preocupa ao passo que problematizamos como o uso de ferramentas tecnológicas começa ser incorporado nos documentos de política de avaliação sem que haja uma explicação para a sua implementação no dia a dia das IES em todas as áreas de conhecimento. Isso relembra a crítica feita por Cardoso e Dias Sobrinho (2015), ao questionarem a existência de uma Sociedade do conhecimento, no contexto de uma economia na qual a busca pela educação continuada e pela atualização do conhecimento é relacionada à apropriação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em um mundo no qual ainda existem bilhões de pessoas sem acesso a essas novas tecnologias e à própria escolarização.

Do mesmo modo, Neves (2010) aponta que no caso brasileiro as ciências humanas e sociais também são alvos dessas redefinições das novas sociedades do conhecimento, com um particular lugar reservado no âmbito das políticas de ciência e tecnologia. A autora destaca ainda que as ciências humanas e sociais são convocadas nesse sentido na produção de conhecimento útil e aplicável, que garanta a partir das pesquisas científicas caminhos de solução dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, como violência urbana, organização comunitária, novas formas de participação e representação de interesses de grupos nas cidades. É possível constatar assim os desafios que a ciência e em específico as ciências sociais e humanas vêm encarando ao longo dessas últimas décadas com a crescente mobilização de diversos setores que as pressionam ao se autoafirmar e demonstrar que são uma ciência válida a partir de critérios de outras ciências, como natural, biológica e tecnológica.

Corroborando com esta ideia, relacionamos o conceito de pós-Estado-avaliador do Afonso (2013), que identifica nesse contexto a lógica do sistema capitalista pelo lucro e acumulação, na qual países considerados desenvolvidos demonstram profundo interesse na situação educacional de países periféricos e semiperiféricos em uma tentativa de contínua expansão do sistema capitalista e dos moldes de uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual a manutenção e posição hegemônica continua nas mãos dos Estados mais poderosos, enquanto aos demais países a função principal passa a ser de formação de mão de obra com as qualificações necessárias para a sociedade atual, figurando quase como um exército de reserva qualificado, ou como em uma condição de novos consumidores do mercado mundial.

Identificamos, portanto, que nos casos brasileiro e equatoriano o papel do Estado é atravessado pelas transformações e orientações neoliberais que visam a acumulação dos recursos financeiros, e encontram na educação um forte mecanismo de reprodução em massa das desigualdades sociais e dos ideais econômicos, culturais e políticos de seletos grupos empresariais.

3.3 Categoria: Concepção de Universidade

E por fim, a última categoria de análise buscou apreender as distintas concepções de universidade expressas nas políticas de avaliação equatoriana e brasileira. Buscamos identificar nessa categoria os principais aspectos ligados à universidade, como as suas funções perante a sociedade, seu papel no mundo atual e como essa instituição é atravessada pelos conflitos entre diferentes concepções de mundo, interesses contraditórios e impacta na vida de diversos agentes e grupos sociais.

A universidade vem vivenciando ao longo de sua história transformações da sociedade que impactam diretamente na sua existência, o Neoliberalismo contribui para essas mudanças ao passo que dita por meio dos organismos internacionais e nacionais as formas de ensino, o que deve ser ensinado, quais os aspectos pertinentes para uma educação mais inovadora, tecnológica e aliada com as profissões do futuro.

No caso brasileiro, a universidade pública vem ao longo das últimas décadas

sofrendo para além do desfinanciamento, um processo de desqualificação perante a sociedade que passa a atribuir as IES públicas adjetivos e perspectivas ruins que em grande maioria não representam o trabalho realizado dentro dessas instituições. Esse movimento das mídias sociais e dos grandes meios de comunicação coloca em xeque o direito da educação pública como universal, e impõe às IES novas formas de relação com o Estado e entidades privadas, e de gestão universitária que vão incluindo características ligadas a uma racionalidade econômica ao setor público.

Garcia (2015) destaca em seu estudo de doutorado a análise das políticas e das práticas de autonomia e de democracia no contexto escolar, que entendemos ser possível também transpor ao contexto do campo educacional ao passo que, através de políticas públicas e da própria legislação educacional, esse campo pode atravessado por uma lógica capitalista que burla e consegue se reinventar utilizando em uma perspectiva de aumento da autonomia universitária e do ideário de democracia como elementos para que na realidade de universidades sejam convertidas em uma conformidade. As universidades terem autonomia para o gerenciamento e busca por recursos financeiros externos demonstra esse processo de tentativa de viabilização justa e igualitária de captação de recursos, entretanto, pensando os interesses capitalistas de conhecimento qualificado para a obtenção de lucros, algumas áreas são mais preteríveis do que outras, como é o caso das ciências exatas e biológicas em detrimento das ciências sociais e humanas.

Como aponta Apple (2003), a racionalidade econômica é uma forma de racionalidade que se impõe como mais potente do que qualquer outra para os neoliberais, visto que as adequações a essa racionalidade por parte dos Estados apresentam como resultados uma maior “eficiência” e ética da análise custo-benefício dessas normas. A lógica empresarial dentro das universidades estabelece novas hierarquias entre os cursos e as instituições, visto que a busca pelas parcerias público-privadas seria atravessada pelas diferenças dos grandes centros urbanos e das regiões e cidades mais afastadas, e pelas áreas de conhecimento que são de interesse no seu desenvolvimento como os cursos que possuem caráter tecnológico ou aplicado de forma mais imediata à sociedade.

A universidade e o campo universitário são, portanto, um espaço de disputas em diferentes contextos, com distintas finalidades que muitas vezes se contrapõem ao ideário de universidade em uma perspectiva de homogeneização e consenso, existem sim formas de integração entre os cursos, entre instituições de ensino,

entretanto, não se pode deixar de levar em consideração que, como aponta Bourdieu (2011c, p. 70),

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder.

É importante ressaltar que, em uma perspectiva bourdieusiana, a própria estrutura do campo universitário compõe esse espaço que diferencia as instituições de boa ou má qualidade, as/os estudantes que são aptas/os a estudarem nas melhores universidades e isso acontece justamente no processo de seleção e de exame que classifica e posiciona os agentes por critérios que em muitas vezes não se restringem a aspectos estritamente intelectuais ou que levem em conta particularidades de diferentes realidades econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, interessa-nos nesse subtópico identificar os principais conceitos que a universidade vem adquirindo nesse campo de disputas pela conceitualização, organização, formas de gestão, no papel social e nos objetivos que essa instituição possui com a sociedade em geral.

A *Tabela 5* e a *Figura 10*, demonstram as palavras-chave identificadas nos documentos brasileiros:

Tabela 5 - Categoria – Concepção de Universidade no Brasil

Palavra	Total	%
acadêmica	2	1,25%
accountability	1	0,63%
acesso	1	0,63%
alta	1	0,63%
ambiente	1	0,63%
aprofundamento	1	0,63%
artística	1	0,63%
ativa	1	0,63%
atuação	1	0,63%
aumento	1	0,63%
autonomia	2	1,25%
avaliação	1	0,63%

avanço	3	1,88%
cidadania	1	0,63%
ciência	3	1,88%
científica	3	1,88%
compromissos	2	1,25%
conhecimento	2	1,25%
conhecimentos	1	0,63%
contas	1	0,63%
corpo	2	1,25%
cultura	2	1,25%
cultural	2	1,25%
defesa	2	1,25%
democráticos	1	0,63%
desenvolvimento	4	2,50%
desigualdades	1	0,63%
didático	1	0,63%
diferença	1	0,63%
diminuição	1	0,63%
diversidade	1	0,63%
docente	2	1,25%
econômico	1	0,63%
educação	1	0,63%
efetividade	1	0,63%
eficácia	3	1,88%
ensino	1	0,63%
ética	1	0,63%
expansão	2	1,25%
físicas	1	0,63%
formação	3	1,88%
identidade	1	0,63%
identificação	1	0,63%
inclusão	1	0,63%
inovação	1	0,63%
instalações	1	0,63%
institucional	3	1,88%
instituição	2	1,25%
liberdade	1	0,63%
melhoria	1	0,63%
memória	1	0,63%
missão	1	0,63%
oferta	1	0,63%
organização	1	0,63%
país	1	0,63%
participação	1	0,63%
patrimônio	1	0,63%

pedagógica	1	0,63%
perfil	2	1,25%
pesquisa	1	0,63%
política	1	0,63%
população	1	0,63%
práticas	1	0,63%
prestação	1	0,63%
produção	3	1,88%
produtora	1	0,63%
profissional	2	1,25%
promoção	2	1,25%
promotora	1	0,63%
pública	1	0,63%
público	1	0,63%
qualidade	6	3,75%
qualificação	2	1,25%
quantidade	1	0,63%
relevância	2	1,25%
respeito	1	0,63%
responsabilidade	3	1,88%
responsabilidades	1	0,63%
serviço	1	0,63%
significado	1	0,63%
sociais	2	1,25%
social	6	3,75%
sociedade	1	0,63%
solidariedade	1	0,63%
sustentado	1	0,63%
teórica	1	0,63%
universitária	1	0,63%
valores	1	0,63%
vinculação	1	0,63%
Total	160	100,00%

Fonte: Elaboração própria com ATLAS.ti (2024).

Desse modo, a discussão de Bourdieu dialoga com esse entendimento da universalização dos currículos e das avaliações da educação superior no mundo inteiro, ao passo que o Neoliberalismo, ao propor livre mercado, tem como objetivo a quebra das barreiras geográficas, culturais, educacionais, linguísticas, políticas etc., que foi se configurando ao longo dos anos nos processos de independência dos países explorados e escravizados.

Apple (2003) destaca em seu estudo a formação de novas alianças e de um novo bloco de poder que cada vez mais assume um papel de forte influência na educação e demais aspectos da vida social. Para o autor, esse bloco de poder combina aspectos das soluções idealizadas pelos neoliberais, de um lado, e dos neoconservadores, de outro, que traduzem muitas vezes essas contradições presentes nos documentos de políticas públicas. Percebe-se uma inclinação ao livre mercado, no qual o estudante seria livre para escolher sua própria trajetória a partir da instituição no qual está vinculado, e ao mesmo tempo se propõe um padrão de qualidade e uma cultura comum que deve ser seguida por todos, observa-se a contradição na forma como os estudantes/clientes são compreendidos nessa disputa, a liberdade aparece a partir de uma racionalidade econômica.

Como alertam Shiroma, Campos e Garcia (2005), há uma modificação na forma como os documentos de política pública são desenvolvidos textualmente, no início dos anos de 1990, predominava a utilização de termos como eficácia, eficiência, produtividade, qualidade, competitividade, e no fim dessa década passam a utilizar um leque conceitos que são mais voltados a uma questão humanitária, dessa forma, começam a aparecer termos como justiça, equidade, liberdade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança.

Cria-se, nesse sentido, o que as autoras consideram uma hegemonia discursiva com a disseminação massiva de documentos oficiais, que sugerem uma transparência daquilo que está sendo desenvolvido nas instituições, mas que também favorece a ampliação massiva desses documentos de modo a naturalizar os processos de implementação e publicização desses dados. No documento orientador do Brasil é possível apontar uma perspectiva mais democrática da avaliação pensada em um processo que engloba os diferentes agentes que compõem o sistema educacional, entretanto, também identificamos esses termos que indicam uma inclinação mais humanitária e progressista, mas não explicam como a avaliação ou o

diagnóstico construído pelas instituições vai superar ou alcançar essas metas, como citado em Brasil/SINAES (2009, p. 95).

Cabe aos organismos de governo e às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e da cidadania etc., no âmbito da educação superior.

Como apontado no documento, em conformidade com as transformações de uma sociedade global, a educação superior deveria desenvolver a produção científica, artística e tecnológica. No Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, é possível averiguar na dimensão 3 a responsabilidade social das instituições, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social.

Para Junior, Catani e Gilioli (2003), há nesse sentido uma redistribuição na dinâmica para o crescimento econômico, para o qual a produção de ciência, da tecnologia e da inovação passam a ser elementos centrais desse processo, o que faz com que todo o sistema educacional seja subordinado à economia através da mediação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica. As demais ciências, e em especial, as humanas e sociais, são colocadas em segundo plano, e a avaliação e a publicização como tem sido realizada contribui para a hierarquização das áreas de conhecimento e na desqualificação dos procedimentos metodológicos e epistemológicos. A seguir, são apresentados a *Tabela 6* e a *Figura 11*, que sintetizam os dados do Equador:

Tabela 6 - Categoria – Concepção de Universidade no Equador

Palavra	Total	%
acadêmicos	2	0,75%
acessibilidade	1	0,38%
acordo	1	0,38%
alto	1	0,38%
aluno	1	0,38%
ambiente	1	0,38%
análise	1	0,38%
aplicadores	1	0,38%
articulação	1	0,38%
artística	1	0,38%

autoavaliação	3	1,13%
autodeterminação	1	0,38%
autonomia	3	1,13%
autorreflexão	4	1,50%
avaliação	1	0,38%
bem	1	0,38%
calorosa	1	0,38%
capacidades	1	0,38%
capazes	1	0,38%
caráter	1	0,38%
centralidade	1	0,38%
centralizada	1	0,38%
científicos	2	0,75%
competências	1	0,38%
competitivo	1	0,38%
compromisso	1	0,38%
condição	1	0,38%
condições	1	0,38%
conhecimentos	2	0,38%
conquistas	1	0,38%
construção	1	0,38%
contínua	10	3,76%
contribuir	1	0,38%
criar	1	0,38%
crítico	1	0,38%
cultura	3	1,13%
cultural	1	0,38%
cumprimento	1	0,38%
democrática	2	0,75%
desenvolvedora	1	0,38%
desenvolvimento	5	1,88%
direito	1	0,38%
diversa	1	0,38%
dos	2	0,75%
educação	3	1,13%
eficácia	2	0,75%
eficaz	1	0,38%
eficiência	2	0,75%
empresarial	1	0,38%
ensino	1	0,38%
equidade	1	0,38%
estratégico	1	0,38%
estudantes	2	0,75%
excelência	1	0,38%
exigência	1	0,38%

expectativas	1	0,38%
formativo	2	0,75%
fortalecimento	1	0,38%
garantia	6	2,26%
geradores	1	0,38%
gestão	1	0,38%
governança	2	0,75%
holístico	2	0,75%
humanista	1	0,38%
humano	2	0,75%
ies	1	0,38%
igualdade	3	1,13%
impacto	1	0,38%
inclusiva	1	0,38%
indispensável	1	0,38%
individual	1	0,38%
inovação	1	0,38%
institucional	2	0,75%
integralidade	1	0,38%
intercultural	2	0,75%
interculturalidade	1	0,38%
interesse	2	0,75%
internacionais	1	0,38%
internacionalização	1	0,38%
liderança	1	0,38%
medição	1	0,38%
melhora	8	3,01%
melhoria	3	1,13%
métodos	1	0,38%
missão	1	0,38%
nacionais	1	0,38%
necessidades	1	0,38%
objetivos	1	0,38%
obrigatória	1	0,38%
oferta	1	0,38%
operar	1	0,38%
oportunidades	2	0,75%
ordem	1	0,38%
país	1	0,38%
para	4	1,50%
parceria	1	0,38%
participativa	1	0,38%
pela	1	0,38%
pensamento	1	0,38%
pertinência	1	0,38%

pertinente	1	0,38%
pessoal	1	0,38%
planejamento	1	0,38%
principais	1	0,38%
princípios	1	0,38%
problemas	1	0,38%
processo	2	0,75%
processos	3	1,13%
produção	2	0,75%
profissionais	2	0,75%
progresso	1	0,38%
promoção	2	0,75%
propósito	1	0,38%
público	2	0,75%
qualidade	20	7,52%
resolução	1	0,38%
responsabilidade	2	0,75%
responsáveis	1	0,38%
responsável	2	0,75%
resultados	1	0,38%
senso	1	0,38%
serviços	2	0,75%
sociedade	2	0,75%
solidariedade	1	0,38%
sucesso	1	0,38%
suficiente	1	0,38%
superior	1	0,38%
talento	1	0,38%
trabalhar	1	0,38%
transparência	1	0,38%
universidade	1	0,38%
visão	1	0,38%
viver	1	0,38%
Total	222	100,00%

Fonte: Elaboração própria com ATLAS.ti (2024).

A utilização de modelos de gestão de qualidade é comum nas organizações empresariais, pelo que através dos critérios e indicadores estabelecidos pelo modelo proposto pela instituição é possível identificar as fragilidades, potencialidades e metas a serem alcançadas. Lois, Orbe e Gispert (2018) destacam que atualmente existem diversos modelos que permitem a gestão da qualidade e são aplicados em escala mundial em empresas e universidades, como por exemplo: modelo japonês Malcolm Deming que surgiu em 1951; o modelo norte-americano Prêmio Malcolm Baldrige – que o Equador utiliza como referência –, de 1987; o modelo europeu Prêmio Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) de 1991; o modelo Iberoamericano de Excelência na Gestão Prêmio Iberoamericano em 1999; e as normas desenvolvidas pela Organização Internacional de Normalização (isso).

Nesse sentido, conseguimos perceber que em diferentes regiões do planeta foram desenvolvidos modelos de gestão da qualidade voltados para o funcionamento de empresas e com o tempo passaram a ser adaptados para o campo educacional, principalmente na educação superior como é o exemplo do modelo utilizado pelo CACES no Equador.

Ainda é possível identificar o papel da universidade no modelo equatoriano de avaliação, ao passo que a melhoria contínua se constitui como processo constante de “[...] cuestionamiento, revisión, reflexión y análisis de actividades y acciones que permiten a la institución de educación superior adaptarse de manera óptima a cambios sistémicos, sociales y globales a los que está sujeta” (CACES, 2022). A universidade é, portanto, responsável pela sua rápida adaptação aos diferentes contextos econômicos, sociais e políticos vivenciados pelo país, pelo que se as prioridades das ações do Estado forem impostas a partir de uma lógica empresarial, a universidade também deve seguir esse entendimento. Ainda segundo o documento do CACES (2022, p. 26),

El enfoque de evaluación de mejora continua para el aseguramiento de la calidad se enlaza con el modelo de gestión de la calidad Malcolm Baldrige en su categoría de “Evaluación, medición, análisis y mejora” y de “Logros y resultados”, toda vez que plantea el desarrollo de mecanismos sistemáticos de generación de información que permite a la institución de educación superior desarrollar procesos permanentes de mejora continua en todos sus niveles.

Destaca-se ainda que a autoavaliação servirá como base para que as instituições possam criar mecanismos cíclicos e interativos para desencadear a

execução de estratégias para a melhoria contínua e o asseguramento da qualidade, baseados nas categorias de avaliação, medição, análise e melhora, assim como de resultados e realizações do modelo de gestão. Nesse sentido, a autoavaliação assume um papel quase que meramente burocrático ligado mais a um *feedback*, dos termos empresariais do que um instrumento de alta potencialidade na construção de diálogos entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil, e principalmente internamente entre os próprios estudantes e os cursos aos quais estão vinculados.

Vale observar que a *Figura 9* apresenta uma grande complexidade de palavras ao passo que utilizamos diferentes documentos que balizam o novo modelo de avaliação equatoriana. É, portanto, nessa relação entre diferentes setores que conseguimos identificar aspectos da expressão neoliberal mais visíveis do que no documento do modelo de avaliação, como é o caso do “*Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025)*”, que explicita em seu objetivo 4 para a garantia da gestão das finanças públicas de maneira sustentável e transparente destacando em uma perspectiva a curto prazo “[...] es fundamental la implementación de una política de gasto público que priorice la inversión, en capital humano -educación y salud- e infraestructura, y que sea sostenible en el largo plazo” (Secretaría Nacional de Planificación, 2021, p. 56).

A educação é, nesse sentido, claramente associada ao termo utilizado pelos neoliberais para se referirem ao processo de acumulação de conhecimento individual que é responsabilidade de cada pessoa, que representa as competências e habilidades que um humano precisa para compor o mundo do trabalho nos ditames atuais.

Na primeira fase do Estado-avaliador, a minimização dos atos do Estado eram prioridade no sentido de abrir as portas dos serviços públicos e do mercado para as empresas, já na segunda fase a própria relação entre os Estado-nação e as transformações advindas com a mundialização impulsionaram a criação de um novo tipo de Estado, que tem como desafio a articulação dos interesses do mercado e, como agente social que representa toda uma sociedade, precisa também zelar pelos interesses públicos.

Como aponta Neves (2010, p. 377), esse Estado precisa também ser forte, no sentido de garantir a qualidade de guardião do interesse público, e assim poder supervisionar o desenvolvimento de uma educação escolar capaz de oferecer o capital humano para um novo mercado de trabalho. Dessa forma, o Estado deve

garantir essa educação que tem como características a diversidade, exigência de maiores qualificações e que seja eficaz e eficiente visando contribuir para a organização de uma nova cultura.

Ainda sobre essa perspectiva da formação de capital humano, conseguimos identificar no documento do modelo de avaliação uma forma alternativa de se referir a esse conceito utilizando outro adjetivo que pode ser entendido como uma qualidade pessoal, como observamos em CACES (2022, p. 50): “La institución dispone de recursos tecnológicos y de talento humano formado o capacitado técnicamente para la gestión de documentos y archivos físicos, digitales o electrónicos”.

Identificamos, nesse sentido, uma forma mais sutil na utilização de expressões que representam essas estratégias neoliberais, então é suavizado o capital humano em talento humano, fala-se em autonomia responsável ao invés de autonomia universitária, visto que os dois aspectos não são a mesma coisa. É preciso estar atento àquilo que se apresenta implicitamente, é preciso “[...] ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte”, como afirma Evangelista (2012, p. 61). Analisar documentos de políticas públicas implica um processo de atenção contínua e um olhar criterioso até mesmo para as melhores das intenções, aquilo que à primeira vista parece ser muito progressista pode se mostrar como repetição vazia de jargões amplamente disseminados em nossa sociedade.

O trabalho com as três categorias que construímos nesta investigação, em fricção com os documentos que permeiam as políticas de avaliação do ensino superior do Brasil e do Equador, foi crucial para a construção de uma melhor compreensão de como o campo econômico tem exercido poder sobre o campo da educação no território Latinoamericano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação foi construída a partir da epistemologia bourdieusiana, e elegeu como objeto de investigação as políticas de avaliação do Ensino Superior do Brasil e do Equador em perspectiva comparada, o que nos possibilitou analisar as tensões e os processos de consolidação de tais políticas em cenários sócio-históricos marcados pela difusão do ideário neoliberal nas políticas educacionais na América Latina.

O trabalho apresentou um conjunto de dados bibliográficos e documentais que, a partir de nossa problemática de investigação - Que expressões do campo econômico, no cenário neoliberal contemporâneo, marcam as políticas de avaliação da educação superior brasileira e equatoriana? -, nos permitiu construir as seguintes categorias de análise: classificação, papel do Estado e concepção de universidade. Estas categorias foram construídas na fricção entre a teoria bourdieusiana do Estado e dos campos sociais (com destaque para as relações entre os campos político e cultural/educacional), os princípios neoliberais que emergiram da revisão de literatura e o trabalho com os documentos das políticas de avaliação do ensino superior do Brasil e do Equador.

A Revisão de Literatura, que constituiu a primeira frente desta investigação de mestrado, revelou elementos cruciais nas seguintes frentes: i. Neoliberalismo e Educação; ii. Políticas de avaliação do ensino superior na América Latina, no Brasil e no Equador; iii. Organismos internacionais, Estado e Políticas educacionais.

A revisão de literatura nos possibilitou uma visão mais ampliada e crítica do Neoliberalismo demonstrando como esse fenômeno, que é ao mesmo tempo político, econômico, educacional, social e cultural, reverbera nas práticas do cotidiano a partir de lógicas individualistas, meritocráticas, conservadoras, que visam a unificação de uma cultura legítima, cultura esta pautada em uma lógica de competitividade, concorrência e livre mercado, inserem em nossas estruturas mentais e físicas uma ideia de “igualdade” na qual vivemos em uma mesma sociedade com as mesmas oportunidades e condições de acesso aos direitos básicos. Dialogando com a epistemologia e autores utilizados para esta pesquisa, somos contrários a essa perspectiva de falsa igualdade que dissimula as distinções e classificações sociais, sem levar em consideração as condições de acumulação de bens simbólicos e culturais que são convertidos em capitais e que fazem parte desse processo de divisão

no mundo social. O sistema escolar e no caso desta pesquisa, a educação superior, representa esse espaço de lutas e disputas dos interesses de variados agentes que, ao defender sua posição ou a busca por uma posição dentro desse espaço social, pode seguir uma perspectiva mais progressista, coletiva ou uma postura mais empresarial, ligada às grandes corporações internacionais.

Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir no campo educacional a partir de uma pesquisa comparada que põe em destaque dois países latinoamericanos, inseridos em um contexto de aprofundamento do ideário neoliberal sobre as políticas públicas e em específico nas políticas de avaliação da educação superior desde a década de 1980 com um intensivo avanço da hegemonia neoliberal que compreende que a unificação de ideais econômicos, políticos, sociais e educacionais é o caminho para a perpetuação das desigualdades da maioria e da riqueza simbólica e material de outros poucos. A revisão de literatura de autores latinoamericanos, e em especial de brasileiros e equatorianos, nos ajudou a refletir sobre o contexto ideológico neoliberal no qual os dois países foram submetidos em função de supostos avanços econômicos, sociais, relações internacionais com demais países e em destaque aos países denominados “desenvolvidos”, e em uma educação considerada por este ideário mais justa, pautada em princípios de qualidade gerencial, na qual os estudantes são encarados como clientes em busca do melhor serviço. Nessa perspectiva temos uma educação cada vez mais mercadológica e, em contrapartida, é possível identificar no campo educacional um processo de resistência com a publicação de artigos, dissertações e teses sobre a temática das políticas de avaliação com um olhar crítico que podem auxiliar na mobilização e em uma ruptura com a forma de dominação e violência simbólica imposta a cidadãos de países considerados periféricos e semiperiféricos.

A Pesquisa Documental, por sua vez, constituiu o núcleo da nossa investigação de mestrado. Em um diálogo com metodólogos/as e com pesquisadores/as do campo da política educacional, sobretudo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), desenvolvemos um percurso frutífero do ponto de vista metodológico e analítico: i. Levantamento documental extensivo no Brasil e no Equador; ii. Construção do Inventário Documental da pesquisa; iii. Seleção dos documentos, construção do corpus documental; iv. Construção das categorias de análise e processo de categorização dos documentos; v. Análise. Consideramos que este percurso se deu a partir de um cuidado metodológico com a especificidade do trabalho com

documentos de políticas públicas educacionais, cuidado este que se expressa tanto no detalhamento dos processos que desenvolvemos na pesquisa documental neste trabalho, quanto em uma análise que leva em consideração que os documentos produzidos pelos governos brasileiro e equatoriano são fruto de processos sociais e políticos, de disputas em torno do ensino superior e da política de avaliação deste nível de ensino.

Isso significou a construção de um olhar para nosso objeto de investigação que levasse em consideração que a política educacional se constrói em processos complexos, necessariamente a partir de lutas sociais e educacionais que levam em consideração as relações conflituosas entre diferentes campos e agentes sociais. Estamos a falar, no caso de Brasil e Equador, dos organismos internacionais e de sua relação de dependência com países considerados de capitalismo periférico; da atuação do Estado e dos conflitos internos que se dão em meio a diferentes projetos societários e educacionais em disputa em nossas casas legislativas e mesmo em diferentes ministérios, secretarias e entidades ligadas à educação; da sociedade civil e de sua atuação, em maior ou menor grau, no direcionamento das políticas públicas educacionais nesses países – aqui com destaque para o avanço nada sutil do terceiro setor e do setor privado em comissões de educação e em setores do próprio Estado, o que lhes confere posição e poder para atuarem muitas vezes como agentes definidores dessas políticas.

Quadro 6 – Síntese da incidência das categorias de análise no corpus documental de Brasil e Equador

Categorias	Brasil		Equador	
	Incidência absoluta	Incidência percentual	Incidência absoluta	Incidência percentual
CLASSIFICAÇÃO	14	23%	5	4%
PAPEL DO ESTADO	29	49%	48	39%
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	17	28%	70	57%

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como observado no *Quadro 5*, a incidência na categoria **Classificação** foi

maior no Brasil do que no Equador, no caso brasileiro identificamos uma forte inclinação aos resultados obtidos em uma das etapas da avaliação, que é justamente na avaliação do desempenho dos estudantes – estamos a falar do ENADE. Esse exame, que na proposta original fazia parte do ciclo de avaliação, foi pouco a pouco ganhando centralidade no processo avaliativo a partir dos indicadores que conceituam as instituições e os cursos com notas que variam de 1 a 5 com base no desempenho dos estudantes no exame. No caso equatoriano foi possível identificar que os aspectos de classificação estão ligados às agências de acreditação que definem critérios considerados essenciais para uma a qualidade das universidades. Essas agências de acreditação são tanto internas como externas, visto que no próprio documento é citada a colaboração de agências de outros países da América Latina e de países centrais da economia global. Concluímos, nesse sentido, que há uma forte influência dessa expressão neoliberal nas políticas de avaliação em questão, posto que a conceituação dos cursos e instituições leva a um processo de individualização e responsabilização dos estudantes e docentes, e de uma estruturação do que é qualidade na educação superior partindo da premissa de uma agenda de educação global que equipara todos os sistemas de educação superior, sem levar em consideração as especificidades nacionais, regionais, locais dos países.

Na categoria **Papel do Estado**, a incidência em maior quantidade foi do Equador visto que, no próprio documento é identificado a relação entre outros documentos que orientam a educação superior no país, inclusive de órgãos ligados a setores econômicos e tecnológicos com a avaliação que realidade no país. Já no Brasil a análise nos revelou que o Estado brasileiro assume o gerenciamento de diversas ações que vão englobam o currículo, a avaliação, a própria dinâmica de ensino e aprendizagem, o credenciamento e recredenciamento das instituições, ao passo que os critérios avaliativos no ENADE são elaborados a partir das diretrizes curriculares da educação superior que são elaboradas por órgãos do Estado, perpassa pelo Estado então desde a abertura de novas instituições, o processo de avaliação para a asseguramento da qualidade, a identificação de potencialidades e o mapeamento das fragilidades da educação superior brasileira.

Nos dois países é possível identificar que a mudança nos governos nacionais implica na reorganização dos grupos dominantes nos diversos setores da sociedade, e que na educação essas mudanças impactam nas políticas de avaliação que podem se configurar em uma perspectiva mais progressista ou mais ligada aos moldes

neoliberais. Os Estados, portanto, assumem o que na literatura especializada se denomina de “Estado-avaliador” (Afonso, 2013), que é essa instituição que ao mesmo tempo que se isenta de responsabilidades nessa etapa de ensino, também propõe soluções para o acesso e permanência da população nas IES com a parceria de grandes conglomerados de instituições privadas, que cada vez mais flexibilizam as modalidades da educação superior, diminuindo o tempo de conclusão dos cursos e aumentando a oferta na modalidade de educação a distância.

E por fim, a categoria **Concepção da Universidade**, na qual novamente o Equador possui uma incidência muito maior que o Brasil, muito provavelmente pela seleção dos documentos balizadores da educação superior no país equatoriano que transitam em vários setores e passam por um processo de disputa pelo próprio conceito de Universidade. De modo geral, é possível identificar nos documentos dos dois países essa grande variedade conceitual, metodológica e prática das formas de avaliar, regular e acreditar as IES. No Brasil, conseguimos perceber uma avaliação mais consolidada, que tem em sua proposta original aspectos democráticos e progressistas, que foram – ao longo desses 20 anos que o SINAES está em vigência –, modificados, por exemplo, com a criação dos conceitos que liberam as IES avaliadas satisfatoriamente da avaliação *in loco*, com uma justificativa de melhor distribuição dos recursos financeiros.

Outro aspecto desse processo envolve a publicização dos resultados das IES, que geram um ranqueamento e conseqüentemente, uma hierarquização de cursos e instituições em detrimento de outras – tal ranqueamento acaba se consolidando em nossa sociedade, uma vez que a percepção social sobre o ensino superior, suas diferentes instituições e cursos reverbera na hierarquização legitimada das diferentes carreiras, por exemplo. Já no caso equatoriano, envolve uma complexa disputa no campo educacional no qual não se consolida um modelo de avaliação, sendo modificado após a substituição de conselheiros, presidentes, coordenadores etc., dos órgãos ligados à educação superior. Também foi possível verificar a utilização no novo modelo de avaliação, de um modelo de gestão de qualidade empresarial adaptado para educação superior, nessa perspectiva o campo econômico passa a se sobrepor ao campo educacional, ao passo que a avaliação modifica também a realidade das universidades.

Enfim, a pesquisa comparada nos permitiu compreender diferentes trajetórias das políticas de avaliação do ensino superior no território latinoamericano, e

apreender as especificidades das experiências brasileira e equatoriana à luz de um referencial teórico crítico ao alcance do Neoliberalismo em todos os setores da vida social, incluindo aqui a Educação como espaço estratégico do mercado na sociedade capitalista, por representar um campo cultural que, a partir do arbitrário cultural, incide sobre o *habitus* individual e coletivo dessa sociedade. A incorporação do racionalismo científico de modelos matemáticos, que inspiram as políticas dos organismos internacionais na aplicação dessa ação racional, é pensada por um grupo de agentes e é imposta como uma verdade absoluta ao restante da população mundial. Demonstra-se, dessa forma, essa arrogância ocidental e o monopólio da violência simbólica de agentes que acreditam ser possuidores do monopólio da razão. (Bourdieu; Passeron, 2014b; Bourdieu, 1998).

A pesquisa concluiu que diferentes cenários – brasileiro e equatoriano – expressam distintas formas e manifestações do ideário neoliberal sobre as políticas de avaliação do ensino superior, pelo que se torna imprescindível um olhar atento às especificidades de cada um desses países. Comparativamente, temos dois países que experienciaram a ingerência de organismos internacionais nas tomadas e direcionamentos de suas políticas educacionais nas últimas décadas, bem como a construção de políticas de avaliação do ensino superior em momentos históricos bastante próximos, nos anos 2000, muito em função de uma contradição em que o Neoliberalismo se fez presente na ação do Estado: de um lado a importância do princípio transparência e de processos bem definidos de acreditação e monitoramento do ensino superior e, de outro, as lógicas mercantis se impondo cotidianamente e subvertendo este *accountability*, no sentido da responsabilização individual, da classificação e do ranqueamento de instituições de ensino superior nacional e internacionalmente.

A avaliação da educação superior é, portanto, esse espaço que traduz muitas disputas e interesses de diferentes instituições e agentes, e ao mesmo tempo possibilita as universidades, cursos e estudantes, a depender do modelo de avaliação, um processo de reflexão acerca da importância, do significado e da intencionalidade na realização de uma avaliação seja interna ou em larga escala. É necessário que essa avaliação não seja compreendida a partir apenas de uma obrigatoriedade, mas como um instrumento de autoavaliação de condições de acesso, permanência, práticas docentes, articulação entre diferentes áreas de conhecimento, participação estudantil na organização do ambiente acadêmico, articulação e conexão entre o tripé

de uma universidade pública de ensino, pesquisa e extensão e reflexão acerca das condições materiais e físicas das universidades.

Então, pensar essa cultura de uma avaliação da educação superior reflexiva, pautada em processos de aprimoramento da qualidade de ensino ofertada sem estabelecer ranqueamento entre instituições ou cursos, que pensa as diferentes realidades educacionais e propõe melhorias em um sentido amplo e global, é um desafio que a universidade vem enfrentando ao longo do tempo, principalmente a partir das políticas neoliberais que impõem significados e finalidades muitas vezes contraditórios aos sistemas e modelos de avaliação da educação superior. No Brasil e no Equador, é perceptível a luta e o processo de resistência das universidades públicas em manter-se compartilhando saberes e uma educação de qualidade, apesar das muitas tentativas de enfraquecimento e desmonte dessas instituições.

Por fim, a proposta dessa investigação nos impôs o desafio de estabelecer novas conexões acadêmicas e científicas com os países que são entendidos nessa lógica neoliberal como periféricos e semiperiféricos, principalmente na América Latina, que desponta como um grande laboratório em massa tanto na educação básica como na educação superior, além de possibilitar novos caminhos de comparação entre os sistemas educacionais do Brasil e de países como o Equador, que não têm tido tanta visibilidade nas pesquisas educacionais a partir de pesquisas nos cursos de mestrado, doutorado e artigos ⁴científicos. No caso brasileiro existem diversas pesquisas sobre essa influência dos organismos internacionais nas políticas de avaliação da educação básica, entretanto, no Equador nossa pesquisa demonstrou a parca existência dessas pesquisas. Nesse sentido, uma possível mirada de investigação no doutorado poderia se estruturar a partir da ampliação de países em comparação na educação superior e suas influências externas, ou a investigação da etapa da educação básica no contexto latinoamericano.

⁴ Ressaltamos o convite durante a ANPEd Nacional para a escrita de artigo em um dossiê sobre educação na América Latina na Revista da Unioeste, em processo de submissão neste momento da Defesa da Dissertação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: ENTRE A crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, no 75, Agosto, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr.-jun. 2013.
- ALONSO, Rafael Affonso de Miranda. A História Política Recente do Equador: da instabilidade crônica à eleição de Rafael Correa (1996-2006). **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], n. 20, p. 40-51, 2015.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- ASSIS, Lúcia Maria de. OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr. 2013.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135–146, jul. 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings aprendizagem e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORÍA, Silvana Lorena. HIZUME, Gabriella de Camargo. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORÍA, Silvana Lorena. ACREDITAÇÃO DA

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: OS CASOS DA ARGENTINA E DO BRASIL NO CONTEXTO DO MERCOSUL. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, Ano 9, v. 1, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

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

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização – Período 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERTOLIN, Julio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011.

BIFFI, Evandro José. **As contradições do Estado avaliador**: experiências do ensino superior brasileiro. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BOCCA, Pedro. **Ecuador**. Pedro Bocca, Fátima Mello, Gonzalo Berrón – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

BOLAÑOS, Margarita Graciela Ayala; CRUZATY, Lilia Esther Valencia. La gestión de la investigación como variable para mejorar la calidad de la Educación Superior en el Ecuador. **Neutrosophic Computing and Machine Learning**, New Mexico, v. 14, p. 9-24, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa - Campinas, SP: Papirus, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFCS, 2011c.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**: lutas de classificação – curso no Collège de France (1981-1982). v. 1. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **SINAES**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 14 abr. 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise e recuperação da confiança. *In*: FILHO, Fernando Ferrari; PAULA, Luiz Fernando de (org.). **A Crise Financeira Internacional**: Origens, Desdobramentos e Perspectivas, São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 9-12.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

CACES, Consejo De Aseguramiento De La Calidad De La Educación Superior. **Política De Evaluación Institucional De Universidades Y Escuelas Politécnicas En El Marco Del Sistema De Aseguramiento De La Calidad De La Educación Superior**. Quito, 2018.

CACES. **Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las UEP**. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Quito, 2023.

CARDOSO, Roberta Muriel. DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014.

CARDOSO, Roberta Muriel. **Avaliação e acreditação no desenvolvimento da educação superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2015.

CARVALHO, Alexey; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. Avaliação e acreditação da educação superior na América Latina e Caribe. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. 1-31, 2020.

CARVALHO, Alexey. **Avaliação e acreditação da educação superior**: uma visão dos sistemas da América Latina e Caribe. São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

CARVALHO, Keila Lucio de. As Armas de Pierre Bourdieu Contra o 'Flagelo Neoliberal'. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 372-392, mai-ago. 2020.

CONTRERAS, Francisco Aníbal Ganga; URIGUÉN, Silvia Amir Maluk. A Descriptive Analysis of University Administration in Ecuador from the Perspective of Legislative

Change. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 19, n. 2, p. 22-37, 2017.

CRESWELL, John. H. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-204.

CUNHA, Ruth Araújo da; SILVA, Camila Ferreira. Os atos do Estado e os sistemas de avaliação educacional na Amazônia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e13452, 2023.

CZARNECKI, Lukasz; SÁENZ, Mayra. México y Ecuador en la era del post y pleno neoliberalismo: ruptura y continuidad. **El Cotidiano**, Cidade do México, n. 183, pp. 113-120, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Carmen Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para a avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO: TÉCNICA E ÉTICA. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA EM FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO OU COMO MERCADORIA? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Evaluación y reformas de la educación superior em América Latina. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 27, n. 108, p. 31-44, enero, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. In: **La Educación Superior en el Mundo 2007**: acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia. En publicacion: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): DO PROVÃO AO SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A Crise do Neoliberalismo**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e74384, 2020.

FERNANDES, Fábio. **AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TRAJETÓRIA DE CONFLITOS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2014.

FRANÇA, Eliacir Neves. **INSAES E A3ES: ESTUDO COMPARADO DO PROCESSO DA POLÍTICA PARA A CRIAÇÃO DE UMA AGÊNCIA DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

GALARZA, Mercedes Molina. La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.162, p.942-964, out./dez. 2016.

GALLEGOS, René Ramírez. MINTEGUIADA, Analía. **La recuperación de lo público en la educación superior de Ecuador, 2007-2017**. 1. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU, 2022.

GARCIA, Fabiane Maia. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar**. 2014. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

GASPARELO, Rayane Regina Sheidt; JEFFREY, Débora Cristina; SHNECKENBERG, Marisa. Análise educacionais: de políticas a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SILVA, Antonia Almeida; SILVEIRA, Adriana A. Dragone; JACOMINI, Márcia Aparecida; BRAZ, Terezinha Pereira. Trajetória da

Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 101–132, 2005.

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação brasileira**, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HISSA, Cassio Viana. **Entrenotas**: Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JUNIOR, João dos Reis Silva; CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma Década de Mudanças. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n.4, p. 9-29, dez. 2003.

JUNIOR, Vicente de Paula Almeida; CATANI, Afrânio Mendes. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COLÔMBIA: INTERFACES COM O BRASIL. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: A ascensão do capitalismo de desastre. Tradução: Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD Bogotá – Colombia**, v. 14, n. 02, p. 55-73, jul./dic. 2015.

LAMARRA, Norberto Fernández. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 35, p. 39-71, 2004.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Editora da UFAL, 2012.

LAVAL, Pierre. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Qualidade e avaliação: Possibilidades do contraditório em uma visão Latino-americana. **Revista educación superior y sociedad**: nueva etapa, Caracas, v. 34, n. 1, p. 131-154, 2022.

LENOIR, Remi. O Estado e seus pressupostos. **CADERNOS do DESENVOLVIMENTO**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, pp.279-290, jul.-dez. 2013.

LOIS, Francisco Ángel Becerra; ORBE, Adrián Manuel Andrade; GISPERT, Lidia Inés Díaz. Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación:

Universidad de Otavalo, Ecuador. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, San José, Costa Rica, v. 19, n. 1, p. 1-32, Enero/Abri. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, César G. **Los objetos de estudios de la política educativa**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-13, 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23 e230034, 2018.

MAGALHÃES, Luciano Santos. **A pós-graduação em educação na Região Norte e a Capes**: avaliação, indução e autoavaliação-planejamento. 2023. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

MANO, Felipe Gomes. Equador: entre a democracia e a dependência. **REBELA**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 421-441, set./dez. 2021.

MARCHESI, Tatiana de Souza Figueiredo. **A qualidade da Educação Superior nos instrumentos normativos sobre o SINAES**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós--Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E A ABERTURA PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael. (org.) **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais, organizado por Michael Grenfell, tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018. pp. 73-94.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

NEITZEL, Odair; PELEGRINI, Camila. A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.16, 1-18,

e4486002, jan./dez. 2022.

NOVOA, António et al . Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 533-543, ago. 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93-99.

ORSO, Paulino José. O LIBERALISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DA IDEIA DE LIBERDADE À DEVASTAÇÃO ULTRALIBERAL. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-29, jan./jun. 2021.

ORTIZ, Freddy Patricio Cabrera; HERMIDA, Elena Monserrath Jerves. Evaluación y acreditación superior en Ecuador: La Universidad de Cuenca como caso de estudio. **Revista educación superior y sociedad**: nueva etapa, Caracas, v. 34, n. 1, p. 155-180, 2022.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini, Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, IGC E. OUTROS ÍNDICES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

RAZA, Diego F. Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. **Revista de Educación Superior en América Latina**, Barranquilla, Colombia, ESAL 6, p. 14-17, jul./dez. 2019.

REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arante. Investigação comparada em educação: Aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 229-248, 2013.

RIACES. **Glosario internacional de evaluación de la calidad y acreditación**, RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior), editado por Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Orense, Madrid, 2004.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A ORIGEM DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA EDUCAÇÃO NA GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

ROJAS, Jaime E. Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. **Revista Innovación Educativa**, Cidade do México, v. 11, n. 57, p. 59-67, oct. 2011.

ROSAS, Paulo. Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 7, n. 15, p. 75-102, 1985.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina**: RANA e RIACES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Trilhas da avaliação da educação superior no Brasil: Os (des)caminhos em direção ao Sinaes. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 117-138, 2018.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN. **Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025**. Quito - Ecuador, 2021.

SEGOVIA CÁRDENAS, Luis Alfonso. **Políticas públicas y gubernamentalidad del Sistema de Educación Superior del Ecuador en el período 2008-2018**. Quito, 2022, 120 p. Tesis (Maestría en Gobierno. Mención en Estudios sobre el Estado). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Estudios Sociales y Globales.

SCHNECKENBERG, Marisa; AMAR, Hernán Mariano; GOROSTIAGA, Jorge Manuel. A apropriação da teoria de Pierre Bourdieu nas pesquisas que tratam das políticas públicas educacionais no Brasil e na Argentina (2015-2022). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, 22809, p. 1-26, 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Alessandro Soares da. A Ação Pública: um outro olhar sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas. **RG&PP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 194-204, 2018.

SILVA, Camila; LOPES, Rodrigo. Expansão do ensino superior e suas expressões sobre a comunidade científica no Brasil. In: OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila; NATIVIDADE, Simone. (org.). **Pesquisas contemporâneas em educação 2**. Curitiba: CRV, 2020.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à Regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STREMEL, Silvana. Aportes epistemológicos de Pierre Bourdieu para a pesquisa no campo da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22842, p. 1-26, 2024.

TAMAYO, Milton Luna. **LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ECUADOR, 1950-2010**: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad. 2014. 362 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, Madrid, 2014.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, César G; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

VILLAVICENCIO, Arturo. **Evaluación y acreditación en tiempos de cambio**: La política pública universitaria en cuestionamiento. Quito: IAEN, 2012.

WACQUANT, Loïc. TRÊS ETAPAS PARA UMA ANTROPOLOGIA HISTÓRICA DO NEOLIBERALISMO REALMENTE EXISTENTE. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, Set./Dez. 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1: Sistematização do inventário documental do Brasil

INVENTÁRIO DOCUMENTAL						
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento	Link de origem
Grupo 1 - Portarias	PORTARIA NORMATIVA Nº-4 DE 5 DE AGOSTO DE 2008	Ato administrativo	Fernando Haddad Ministro da Educação (Atuou no cargo de 29 de julho de 2005 a 24 de janeiro de 2012)	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.	5 de agosto de 2008	https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/xdvXIVHC/BnkBSTK.pdf
	PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 5 DE SETEMBRO DE 2008			Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).	5 de setembro de 2008	https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/portaria-normativa_12.pdf
	PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 5 DE SETEMBRO DE 2008	Ato administrativo	Rosseli Soares Ministro da Educação (Atuou no cargo de 10 de abril de 2018 até 1º de janeiro de 2019)	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.	24 de agosto de 2018	https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria-normativa-GM-MEC_n840_de_24082018.pdf
Grupo 2 - Decretos	DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006	Ato normativo secundário	Fernando Haddad Ministro da Educação (Atuou no cargo de 29 de julho de 2005 a 24 de janeiro de 2012)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de	9 de maio de 2006	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreto57731.pdf

				ensino.		
Grupo 3 - Leis	LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.	Legislação	Tarso Genro Ministro da Educação (Atuou no cargo de 27 de janeiro de 2004 a 29 de julho de 2005)	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências	14 de abril de 2004	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2004/2006/2004/lei/110.861.htm
Grupo 4 - Relatório	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior BASES: PARA UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - 5ª edição revisada	Relatório orientador		Edição revisada do documento orientador de implementação e conhecimento público sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.	Setembro de 2009	https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_e_dicao_ampliada.pdf

Apêndice 2: Sistematização do inventário documental do Equador

INVENTÁRIO DOCUMENTAL						
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento	Link de origem
Grupo 1 - Relatórios	Plano de Desenvolvimento do Sistema de Educação Superior (2022-2026)	Documento institucional	Secretaria de Educação Superior – SENESCYT Ciência, Tecnologia e Inovação – CACES Conselho de Aseguramento da Qualidade da Educação Superior – CACES Secretaria Nacional de Planejamento – SNP	Documento orientador de planejamento da educação para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país, visando o fortalecimento e melhora contínua dessa etapa de ensino.	2022	https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/10/plan-de-desarrollo-ses-2022-20260068811001663958711.pdf
	Plano de Criação de Oportunidades (2021-2025)	Documento institucional	Secretaria Nacional de Planejamento	Diretriz máxima política e administrativa que orienta o desenho e aplicação das políticas públicas através do qual o governo nacional executará as propostas apresentadas no plano de governo	2021	https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%C81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf
	Plano Estratégico Institucional 2022-2025 do CACES	Documento institucional	Conselho de Aseguramento da Qualidade da Educação Superior – CACES	Documento orientador que aliado ao Plano Nacional de Desenvolvimento de Criação de Oportunidades 2021-2025, se configura como um elemento transcendental da gestão institucional que se desenvolve de 4 em 4 anos, e visa brindar um contexto e um norte a respeito das determinações estratégicas do Conselho nos próximos anos após a publicação.	2021	https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/PLAN-ESTRATEGICO-INSTITUCIONAL-2022-2025-VF-validado.pdf
Grupo 2 - Diretrizes	Modelo de Avaliação Externa com fins de Acreditação	Orientação	Conselho de Aseguramento da Qualidade da Educação	Documento orientador do próximo ciclo avaliativo do Equador que será	2022	https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12

	para o Aseguramento da Qualidade das Universidades e Escolas Politécnicas		Superior – CACES	implementado a partir de 2026, contém diretrizes, conceitos, critérios que deverão ser alcançados pelas IES para fins de acreditação.		/Modelo-de-Evaluacio%CC%81n-Externa-UEP-2023-1.pdf
Grupo 3 - Leis	Lei Orgânica da Educação Superior	Legislação	Presidência da República do Equador	Legislação máxima que orienta a educação superior com os direitos e deveres dos agentes da sociedade.	2018	https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf