

EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO E QUALIDADE: AHELO: ENADE GLOBAL OU PISA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Gladys Beatriz **Barreyro** – USP

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Em decorrência da globalização, com a emergência da sociedade do conhecimento e a transformação da educação superior num serviço comercial a finais do século XX, a internacionalização é ressignificada com o incremento das atividades comerciais. Nesse novo marco, a preocupação com a qualidade ganha novos contornos. O texto se propõe mostrar se existem transformações na avaliação da educação superior derivadas da internacionalização e quais as tendências atuais, analisando as relações entre a dimensão nacional e global da avaliação. Para tal, apresenta a) a transformação dos sistemas de acreditação e avaliação nacionais e a sua relação com as creditações regionais e b) os *rankings* internacionais de universidades, claramente relacionados com a globalização e a internacionalização. O texto avança na discussão de uma possível (futura) prova para os estudantes da educação superior em nível global: o AHELO, que está sendo delineado pela OECD. Conclui com considerações acerca da segunda etapa do Estado Avaliador.

EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO E QUALIDADE: AHELO: ENADE GLOBAL OU PISA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Introdução

Em decorrência da globalização, com a emergência da sociedade do conhecimento e a transformação da educação superior num serviço comercial a finais do século XX, a internacionalização é ressignificada se incrementando as atividades comerciais. Nesse novo marco, a preocupação com a qualidade, ganha novos contornos.

O texto se propõe apresentar alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento¹, com o intuito de mostrar se existem transformações na avaliação da

¹ A pesquisa utiliza fontes bibliográficas, documentais e entrevistas.

educação superior derivadas da internacionalização e quais as tendências atuais, analisando as relações entre a dimensão nacional e global da avaliação. Para tal, apresenta a) a transformação dos sistemas de acreditação e avaliação nacionais e a sua relação com as creditações regionais e b) os *rankings* internacionais de universidades, claramente relacionados com a globalização e a internacionalização. Ainda, o texto avança na discussão de uma possível (futura) prova para os estudantes da educação superior em nível global: o AHELO, que está sendo delineado pela OECD. Conclui com considerações acerca da segunda etapa do Estado Avaliador.

Qualidade: nacional? internacional? Global

A crise do Estado de bem estar social no mundo ocidental, gerou a diminuição do gasto na área social, e portanto, na educação. O controle desse gasto, agora menor, trouxe políticas de *accountability* como as avaliações nos sistemas educativos nacionais (Estado Avaliador), surgidas nas décadas de 1980 e 1990, na América Latina, decorrentes de reformas de estado neoliberais. Paralelamente, a globalização, os processos de acumulação flexível e a emergência da sociedade do conhecimento geraram o desenvolvimento de uma economia do conhecimento, com a conseqüente necessidade de profissionais do conhecimento o que colocou à educação superior no centro das atenções: ela passou de ter finalidade de reprodução de valores e formação de recursos humanos, como foi até a década de 1980, a ser essencial na criação de conhecimentos requeridos pelo mercado (RAMA, 2006).

Mas, a educação superior, além de ser prioritária na sociedade de conhecimento, tornou-se ela mesma uma mercadoria nessa sociedade, ao que contribuiu o desenvolvimento do GATS (*General Agreement on Trade in Services*, ou Acordo Geral sobre Comércio em Serviços). As negociações realizadas no marco da Organização Mundial de Comercio (OMC²), incluíram à educação na liberação de comercio e serviços (DIAS, 2003), tendo sido a educação superior priorizada para fins de liberalização (BATISTA, 2012)³. Portanto: “*la educación superior que en sus inicios*

² A OMC criada em 1995, deriva do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (*General Agreement on Tariffs and Trade*, *GATT*), estabelecido em 1947 com o objetivo de favorecer a liberalização comercial. Funcionou organizado em Rodadas. A Rodada Uruguai foi encerrada em 1994 quando foi criada a Organização Mundial do Comércio que continua tentando liberar mais serviços ao comércio internacional. No marco da OMC foi estabelecido o GATS.

³ As negociações continuam e os países individualmente podem escolher alguns serviços (ou aspectos deles) para serem liberados. Existem atualmente países que tem liberado mais do que os outros.

siempre se consideró un bien público, se está transformando cada vez más en un bien predominantemente privado; en una mercancía que pudiera estar sujeta a las reglas del comercio” (GINKEL; DIAS, 2006, p. 37).

As negociações permitem que cada país decida pela liberação ou não do setor, mas, independentemente de adesões pelos países e das posições assumidas nacional ou regionalmente, na prática, a mercantilização da educação superior é fato, tendo prescindido da aceitação formal do *GATS* (SPELLER, 2010), como pode ser visto no Brasil, no caso das oligopólicas Anghanghera, Kroton e outras.

No contexto da globalização, a antiga cooperação universitária ou educação internacional é ressignificada em internacionalização da educação superior. A internacionalização é -segundo ALTBACH e KNIGHT (2007) - a resposta das universidades à globalização e ela incrementou e/ou gerou atividades novas tais como a mobilidade acadêmica e estudantil, a implementação de franquias de instituições em países diferentes ao da sede matriz, a educação a distância por provedores externos, dentre outras. Em alguns casos, são instituições públicas no país de origem que operam como provedores privados no país de destino, gerando diferentes arranjos regulatórios em que a garantia de qualidade pode ser dada em nível nacional ou no país de origem da instituição gerando diferentes configurações, segundo a maior ou menor abertura de cada estado nacional (ZIGURAS; Mc. BURNIE, 2015).

A mobilidade, as vezes sendo considerada como sinônimo da internacionalização, tem aumentado exponencialmente, sendo que a estudantil, tem passado, globalmente, de 2,1 milhões de estudantes, em 2000, para 4,1 milhões, em 2010 (OECD, 2012), sendo Europa o destino favorito de 41% dos estudantes e América do Norte, de 21%.

A circulação de profissionais na economia global é outro fato decorrente da globalização. Fraudes nas titulações, verificadas desde a primeira década do século, tem gerado preocupação pelas fábricas de diplomas e descoberto a existência de falsas agencias de acreditação que garantem (falsamente) a qualidade do diploma.

Outra dimensão da internacionalização é, já não a fuga de cérebros (*brain drain*), mas a competição pelos cérebros (*brain race*)⁴, pois

as economias do conhecimento dos países membros da OECD requerem pessoas altamente qualificadas e, devido ao envelhecimento da sua população e à diminuição do interesse da sua juventude nas ciências

⁴ Em bibliografias da área de gestão, é traduzida como competição pelos talentos.

duras, não há suficientes; razão pela qual se tornaram necessários imigrantes altamente qualificados⁵ (CHOUDAHA; de WIT, 2014, p. 23).

Vários países tem restringido a imigração não qualificada e gerado procedimentos para facilitar a qualificada, como a criação de novos tipos de vistos, bolsas e outras ajudas que facilitam a permanência de estudantes internacionais. Os países da OECD registram permanência de 25% dos estudantes internacionais no país ao que foram estudar (CHOUDANA; de WIT, 2014).

As questões mencionadas nos parágrafos anteriores mostram alguns efeitos da globalização na educação superior, chamados de internacionalização. Nesse marco, a discussão sobre a qualidade⁶ da educação superior ganha novos contornos: da políticas induzida nos estados nacionais desde a década de 1980 (Estado Avaliador), a uma preocupação em nível global, que estabelece relação dinâmica com os nível nacionais e/ou regionais. Nas palavras de Afonso (2013, p. 174):

nessa segunda fase, o Estado-avaliador passa a ser confrontado de forma mais clara com os efeitos externos sobre as políticas educativas [...] os quais emergem em contexto de globalização vinculados muito fortemente às transformações socioeconômicas, tecendo e intensificando novas relações entre o nacional e o global.

O autor considera que as políticas de avaliação e acreditação da educação superior estão ampliando e aprofundando o Estado Avaliador e augura uma etapa posterior (pós-Estado Avaliador) em que a avaliação fugirá cada vez mais da decisão dos Estados Nacionais, especialmente nos países periféricos. (Afonso, 2013, p. 280)

A seguir, serão apresentadas e analisadas três tendências observadas nas últimas duas décadas que, numa escala global, tem gerado propostas, discussões e ações de avaliação e garantia de qualidade, internacionalmente: elas são: 1) a acreditação/avaliação, 2) os *rankings* internacionais e 3) a avaliação de resultados de aprendizagem.

Acreditação/Avaliação⁷

⁵ As versões para o português, dos textos em inglês são minhas.

⁶ Embora a discussão e definição do que se considera qualidade é um aspecto central quando se trata de sua avaliação, devido ao foco deste texto, ela não será tratada. Para relevantes considerações sobre a temática ver, por exemplo, os dossiês publicados na revista Avaliação da Educação Superior (vol.19 n.2 e vol.17 n.3), dentre outros.

⁷ Embora existem diferenças nos processos de acreditação e de avaliação, aqui elas compõem uma única categoria porque se utilizam dos mesmos procedimentos: avaliação institucional ou de cursos, com auto-

Os processos de acreditação/avaliação para garantia de qualidade iniciaram em âmbito nacional nos anos 1990, no contexto de reformas do Estado que inspiraram as políticas de ajuste estrutural latino-americanas.

No Brasil, elas visavam controlar a qualidade da expansão do setor privado, e a massificação, próprias do que Rama (2006) chama de segunda reforma da educação superior latino-americana. Foram criados sistemas nacionais de acreditação/avaliação da qualidade, como aconteceu no Brasil (Exame Nacional de Cursos (ENC), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES), na Argentina, em Portugal e na Holanda, para citar apenas alguns exemplos.

Após o GATS e as negociações para a liberação da educação como serviço comercial em 1995, a discussão mudou, pois já não era suficiente a acreditação/avaliação em nível nacional.

Houve encontros e iniciativas, idéias e tentativas de encaminhar a questão, que podem ser (muito) resumidas nas seguintes. Criação de a) um acreditador global, b) creditações regionais, c) Meta-acreditação de agências, d) Redes de agências de acreditação, e) Diretrizes ou guias de “boas práticas” de acreditação (internacionais, regionais ou nacionais), entre outros.

A proposta de um acreditador global existiu, teve problemas de legitimidade e não teve consenso (GINKEN; DIAS, 2006).

Acreditações regionais foram implementadas, como é o caso do Mercosul que criou o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários (MEXA) e o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (ARCU-SUL), nos quais o Brasil participa. Cursos universitários de Agronomia, Veterinária, Enfermagem, Medicina, Engenharia e Arquitetura tem conseguido a acreditação Mercosul. (PORTAL MEC, s/d). Para Hermo (2010), o MERCOSUL Educacional é uma das primeiras iniciativas de convergência em nível regional, e, inclusive, sendo seus processos um antecedente levado em consideração para o processo de integração da educação superior européia.

Há processos de meta-acreditação de agências, ou seja, processos de avaliação que uma agência faz a outras como acontece com o caso da Associação Européia para a

avaliação e avaliação externa (visitas de pares). A função da acreditação é verificar se a instituição ou curso cumpre ou não com os requisitos previamente definidos.

Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQAE)⁸. Essa agência europeia foi criada em 2000 por sugestão do Conselho Europeu e, posteriormente, a pedido dos ministros de educação, elaborou diretrizes de boas práticas para as agências de acreditação europeias, nacionais ou sub-regionais. Para fazer parte do Registro Europeu de Agências de Garantia de Qualidade (EQAR⁹), as agências tem que passar pelo processo de meta-acreditação que faz a ENQA e que tem prazo limitado de validade.

É interessante destacar analisar a micro-política do poder nesse processo regional. Num primeiro momento, os ministros fazem o pedido para a agência elaborar as Diretrizes, depois eles as adotam e aprovam. Depois entra o Registro e, para fazer parte dele, as agências devem ter feito meta-avaliação. Ou seja, não há imposição aparente, há adoção pelos ministros europeus, de diretrizes feitas por um órgão supostamente técnico e neutro. E para terem mais legitimidade e evitar suspeitas de serem agências falsas, elas precisam entrar no Registro. Ainda, como a existência de uma agência nacional de acreditação é uma das Diretrizes da ENQA, criaram-se ou reformularam-se as agências nacionais, como no caso de Portugal, seguindo essas Diretrizes.

A proposta brasileira de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior ¹⁰(INSAES), pode ser entendida desta perspectiva de relações entre as políticas nacionais e as globais. Tanto as práticas da União Europeia propagadas pela ENQA, quanto as do ARCU-SUR, requerem de uma agência de acreditação. O Brasil não tem e realiza essas funções por meio de diversos órgãos da estrutura do Ministério da Educação. O INSAES está atravessado por essa conjuntura, porém não é gerado diretamente por ela. Isto fica claro ao analisar o projeto de criação em que se verificam os traços da política de educação superior do País, mais regulatória do que avaliativa (SGUISSARDI, 2013), diferentemente das agências de avaliação em versões europeias e latino-americanas. Resta saber se ele, caso venha a ser aprovado e implementado, terá características da política do País, em que agências supostamente técnicas, nem sempre são dirigidas por pessoas com perfil técnico.

Ainda, existem Redes de Agências, que são associações de instituições e são também um modo sutil de divulgar e induzir procedimentos de avaliação, como a Rede Internacional de Agências de Garantia de Qualidade da Educação Superior -

⁸ *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

⁹ *European Register for Quality Assurance Agencies.* (www.eqar.org)

¹⁰ Projeto de Lei 4372/2012

INQAAHE¹¹ e a Rede Ibero-americana de Garantia da Qualidade da Educação Superior RIACES¹², dentre outras, pois existem em todas as regiões e sub-regiões do planeta.

O Guia para a qualidade na provisão de educação superior transfronteiriça¹³ é outro exemplo de diretrizes indutoras. No caso, ela foi elaborada pela OECD e divulgada pela UNESCO.

Rankings globais

Os *rankings* globais de universidades são uma tentativa de avaliação de qualidade em nível global. Surgiram na primeira década do século XXI, gerando ampla difusão e rápida aceitação, embora *rankings* existam desde o século XIX, nos EUA e os *rankings* nacionais ganharam importância desde a década de 1990, em diversos países. Há pelo menos dez rankings internacionais e mais de 50 nacionais. Os *rankings* são tabelas de classificação de instituições, organizados por nota, obtida mediante variáveis selecionadas; são criados por governos, universidades, órgãos de financiamento e imprensa (*U.S. News and World Report*, desde 1981; Folha de S. Paulo, desde 2012¹⁴).

O movimento dos *rankings* globais começou com o interesse do governo chinês em enviar estudantes a instituições estrangeiras, o que deu origem ao *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, da *Shanghai Jiao Tong University* que, desde 2003, avalia a pesquisa em Universidades. Ele foi idealizado por dois professores e um técnico, com dados públicos e gratuitos: por isso privilegia a pesquisa, as publicações em inglês (especialmente nas revistas *Nature* e *Science*) e a coleta dados de prêmios Nobel. É considerado constante, consistente e transparente pela sua forma de coleta de dados. Ele ignorava as ciências sociais e as humanidades, mas passou a considerá-las desde 2011, na forma de citações (ALTBACH, 2012).

Outros, destacados em nível internacional são o *The Times Higher Education World University Ranking*, desenvolvido pelo jornal inglês *The Times* e o *QS World's University Ranking*. Segundo Altbach (2012), o primeiro considera o impacto das citações de artigos e os fundos destinados à pesquisa, além de perguntas a acadêmicos.

¹¹ *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, criada em 1991, em Hong Kong, foi transferida para a Irlanda, em 2003.

¹² *Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*.

¹³ *Guidelines for quality provision in cross border higher education*.

¹⁴ No Brasil, a revista *Playboy* publica um ranking de instituições desde 1981, o que também é feito pelo *Guia do Estudante*, publicado pela editora Abril.

Recentemente incluiu a relação número de discentes por docente e o número de docentes estrangeiros. Mas, seus resultados tem sido bastante questionados. O segundo está baseado principalmente nas opiniões de acadêmicos, ou seja na reputação das instituições. Ele é realizado por uma agência com fins lucrativos que recruta estudantes internacionais e possuiu um programa de melhoria de instituições de educação superior (ALTBACH, 2012), o que mostra certo conflito de interesses.

Os *rankings* favorecem questões como a reputação e status das instituições, são simples e claros:

As classificações são muito sedutoras talvez por sua facilidade de utilização. Não é realista esperar que ‘os consumidores’ do ensino superior examinarão relatórios de auto-estudo ou os relatórios preenchidos por avaliadores externos comparando instituições. As classificações fornecem respostas fáceis. Elas aconselham aos estudantes em potencial que uma universidade classificada na quinta posição é melhor do que uma na vigésima primeira. (REISBERG, 2011, p.17, grifo da autora)

Mas, eles recebem muitas críticas; dentre as técnicas, Harvey (2008) assinala: a) a seleção de indicadores, que é feita a partir dos disponíveis mas não dos necessários; b) o fato de usar índice de citações em língua inglesa, o que prejudica instituições de diversos países e favorece os países anglo-falantes e c) o número de prêmios Nobel da instituição, o que beneficia às instituições estadunidenses. Os *rankings* também dão pesos arbitrários a cada indicador e eles variam muito de um *ranking* para outro: um dá 16% de peso à graduação, outro 2%. Alguns mudam os indicadores de um ano para outro, o que tira a possibilidade de fazer comparações históricas, questão que – em geral– não é levada em conta por quem lê ou divulga os resultados.

Contudo, os *rankings*, avaliam pesquisa e estão contribuindo ao fortalecimento de um modelo emergente de educação superior: as universidades de pesquisa, também chamadas de universidades de classe mundial. Elas são consideradas por alguns, como a instituição central na economia do conhecimento por questões tais como a geração de patentes: em setores como a biotecnologia, elas superam às empresas. (ALTBACH; SALMI, 2011). As universidades de pesquisa possuem:

professores altamente qualificados, resultados de excelência em pesquisa, qualidade no ensino e na aprendizagem, altos níveis de financiamento governamental e não governamental, estudantes internacionais e talentosos, liberdade acadêmica, estrutura de

governança autônoma e instalações bem equipadas para ensino, pesquisa, administração e - muitas vezes - para alojamento estudantil. (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 3).

Segundo Altbach (2011), são instituições em que a pesquisa é central. Produzem pesquisa original em ciência básica e aplicada e recebem quantiosos fundos para pesquisa, liderando os avanços tecnológicos. São o nexos entre a ciência global e os sistemas nacionais de ciência. São instituições de elite e meritocráticas que se dedicam ao ensino de pós-graduação e atendem poucos, mas os melhores, estudantes de graduação. Possuem os acadêmicos mais qualificados, que ministram no máximo duas disciplinas por ano, destinando seu tempo à pesquisa e à publicação de resultados. Nessas instituições, o inglês é a *lingua franca*, à maneira do latim nas instituições medievais.

Os *rankings* tem introduzido a lógica da competição entre instituições numa perspectiva global e gerado impactos nas políticas nacionais e institucionais. Apesar de suas limitações metodológicas, tem sido utilizados por diversos países como formas convenientes de filtrar a entrada de instituições estrangeiras (ZIGURAS; MC.BURNIE, 2015).

No Brasil, os *rankings* tem tido grande apelo, desde o ranking da revista Playboy, passando pelos *ranking* feitos e divulgados pela imprensa com os resultados do Provão, o *ranking* que o MEC divulgou com resultados do Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) do SINAES, em 2008, e o atual *ranking* da Folha de São Paulo.

Ainda, o resultado em *rankings* internacionais está influenciado por políticas nacionais como o recente acordo da Capes e a Usp para vinda de professores estrangeiros. (CAPES, 2015). Há impactos nas instituições, especialmente aquelas que privilegiam a pesquisa e estão entre as que aspiram subir nos *rankings*. Curiosa é a sua influência em premiações e remunerações, por exemplo, em 2008, a Universidade de São Paulo, instituiu o Prêmio de Excelência Institucional, na forma de bônus pagos a professores e funcionários, baseado em indicadores de desempenho da Universidade, dentre os quais:

a posição ocupada pela USP nos quatro *rankings* internacionais selecionados, que avaliam ensino e pesquisa, entre outros indicadores, a saber: *Webometrics Ranking of World*, *Institute of Higher Education da Shanghai Jiao Tong University*, *Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan*, e *The Times Higher Education* (USP, 2008).

Os *rankings* também justificaram o não pagamento do mesmo prêmio no ano de 2010, porque a Comissão gestora considerou que não havia havido evolução positiva na posição da instituição nos *rankings* (CRUZ, 2010). Já em 2014, ele não foi pago devido à crise financeira da universidade enquanto, simultaneamente, a instituição divulgava quantos lugares ela havia avançado em vários dos *rankings*! (USP, 2014)

Apesar das críticas recebidas, parece que os *rankings* continuarão comparando e informando sobre a qualidade das instituições de educação superior por muito tempo.

Rumo ao PISA da Educação superior (com lembranças do ENADE)

Tanto a acreditação quanto os *rankings* teriam limites a respeito da garantia de qualidade em nível global. A acreditação de instituições e cursos limitaria sua atuação a determinar a aptidão ou não para funcionamento, com poucas conseqüências para a melhoria da qualidade: apenas serviria para certificar que um curso ou instituição tem as condições mínimas para funcionar¹⁵. Já *rankings* internacionais pretendem avaliar a excelência de instituições de pesquisa ao longo do mundo e não todas as instituições. Haveria um déficit de informações sobre o ensino e a aprendizagem em âmbito global, num momento de massificação da educação superior (OECD, 2013). Perante:

a necessidade de contar com uma força de trabalho futura que sustente o desenvolvimento, o crescimento e a prosperidade na economia global e a coesão social, pois os estudantes devem adquirir as habilidades necessárias com a finalidade de contribuir para o progresso econômico, científico e social, dado o grande investimento de governos e indivíduos na educação superior. (OECD, 2012, p.2)

os ministros da Educação dos países da OECD¹⁶, iniciaram a discussão sobre a avaliação dos resultados de aprendizagem o que levou à proposta de criação de uma prova: o *AHELO* (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*)

¹⁵ O argumento refere-se a sistemas em que os resultados da acreditação tem duas possibilidades: acreditado ou não. Ou seja, cumpre com os requisitos ou não. Por isso que o SINAES não seria acreditação, pois propõe uma escala de 5 níveis (1 a 5) para os resultados. Mas, pelo fato de 3 ser o mínimo aceitável e isso ser um requisito não apenas para credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, mas também para participação de instituições no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou no Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES), o 3 parece ser o teto ao que aspiram algumas instituições, limitando a função de induzir a melhoria de qualidade que o SINAES pretende ter. Em relação com isto, veja-se a reação das instituições privadas à tentativa de priorizar os cursos com nota maior do que 3, para efeitos do FIES, no começo de 2015.

¹⁶ A *OECD* - *Organisation for Economic Co-operation and Development* foi criada em 1961, quando os Estados Unidos e Canadá se incorporaram uma organização prévia, que havia sido criada em 1948 para

A Avaliação de Resultados de Aprendizagem da Educação Superior - *AHELO* seria “uma avaliação direta do desempenho dos alunos em nível global e válida em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições” para que eles saibam “o que sabem e o que podem fazer após a graduação” (OECD, 2013, p. 3)

A proposta foi desenvolvida por especialistas internacionais em avaliação em larga escala transnacional e foram realizados, entre 2010 e 2012, Estudos de Viabilidade pelo Consórcio *AHELO* da OECD, financiado por diversas entidades.¹⁷:

Foi aplicado como pré-teste em estudantes de engenharia e economia, de 17 países¹⁸, em diferentes línguas a estudantes do último ano de cursos de três ou quatro anos. Os testes constam de uma parte que avalia habilidades gerais e outra parte, habilidades específicas.

Segundo a OECD, as habilidades gerais consideram as competências necessárias para o mundo de trabalho: raciocínio analítico, solução de problemas, pensamento crítico. Isso permitiria incluir todo o universo de estudantes de cursos de três ou quatro anos, a pesar das diferenças nacionais, pois alguns países iniciam a formação profissional após esse período.

Quanto à avaliação dos conhecimentos disciplinares, a OECD reconhece a diversidade de currículos, cursos e instituições no mundo acerca dos conhecimentos específicos. Mas, “tem se feito progresso nesse assunto, usando o projeto *Tuning*,¹⁹ que foi aplicado com sucesso na Europa em diversas áreas e agora é desenvolvido em outras

implementar o Plano Marshall na Europa. Seu objetivo “é promover políticas para a melhora do bem estar econômico e social das população do mundo” (OECD, s/d). Atualmente são 34 países, mas há outros países vinculados como parceiros preferenciais, dentre os quais o Brasil. Desenvolve projetos em diversas áreas, dentre as quais a Educação.

¹⁷ Fundação Lumina para a Educação (EUA), Compagnia di San Paolo (Italia), Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), Riksbankens Jubileumsfund (Suécia), Fundação Spencer e Teagle (EAA), Higher Education Founding Council – HEFCE (Inglaterra), Higher Education Authority – HEA (Irlanda) e Fundação William e Flora Hewlett (EUA).

¹⁸ O pré-teste de habilidades gerais foi aplicado em Colômbia, Egito, Finlândia, República de Coreia, Kuwait, México, Noruega, Eslováquia e Estados Unidos. As competências específicas de economia em Bélgica, Egito, Itália, México, Holanda, Rússia, Eslováquia e as de engenharia em Emiratos Árabes Unidos, Austrália, Canadá, Colômbia, Egito, Japão, México, Rússia e Eslováquia.

¹⁹ O projeto *Tuning* surgiu na Universidade de Deusto, na Espanha. Propõe criar perfis profissionais articulados por meio de competências genéricas e específicas nos cursos superiores, que permitam a comparabilidade entre eles. Propõe a convergência da educação superior, a integração e a criação de currículos em áreas e cursos selecionados. Surgiu na Espanha, na Universidad de Deusto, tem atuado na Europa, na América Latina (com o projeto *Tuning* América Latina) e em outras regiões e/ou países. (TUNING AMÉRICA LATINA, s/d)

partes do mundo” (LALANCETTE, 2010, p. 43). Com efeito, foi proposta a realização de um projeto *AHELO Tuning* para tal fim²⁰.

O AHELO também coletaria informações contextuais mediante aplicação de questionário a alunos e pretende fazer pesquisas sobre valor agregado²¹. A unidade de análise seria a instituição e não os estudantes. Não haveria possibilidade de fazer comparações entre países. A participação de países e instituições seria voluntária.

As semelhanças com ENADE brasileiro são evidentes: documentos da OECD, evidenciam o conhecimento do Provão e do ENADE, como mostra NUSCHE (2008) em estudo realizado para a Organização, acerca de provas aplicadas na Austrália, Canadá, México, Estados Unidos, Inglaterra e Brasil. Contudo, é bom ressaltar que: 1) o uso de provas em larga escala na avaliação da educação superior não é uma prática generalizada como é no caso da educação básica em âmbitos nacionais e 2) o uso de resultado de provas para a regulação da educação superior parece ser uma criação nacional.

Com efeito, os quatro componentes da proposta *AHELO* são similares ao ENADE que aplica prova de habilidades gerais, prova de habilidades específicas, questionário sócio-econômico aos estudantes e os estudos de valor agregado como os do Índice de Diferença de Desempenho (IDD). A proposta *AHELO* seria aplicada aos estudantes do último ano do curso, como foi o caso do Provão e é o caso do Enade²².

Mas, é importante ressaltar que a prova de habilidades gerais utilizada no preteste não foi criada especialmente para o *AHELO*, pois foi aproveitada uma de parte do *Collegiate Learning Assessment* (CLA), prova aplicada nos Estados Unidos, voluntariamente, em instituições e cursos e que proporciona dados e permite comparações.

Contudo, o *AHELO* parece um ENADE global ou um *PISA* da educação superior.

As críticas às avaliações em larga escala já são conhecidas por nós desde a época do Provão, e elas seriam extensivas ao *AHELO*. O próprio projeto assinala algumas, tais

²⁰ A Fundação Lumina que financiou o Estudo do AHELO também apóia o projeto *Tuning*.

²¹ Entendido como “a contribuição que a instituição faz nos resultados obtidos pelos alunos, controlando suas habilidades prévias” (OECD, 2013, p. 7)

²² Entre 2004 e 2010, o ENADE foi aplicado aos alunos do primeiro e do último ano do curso. A Portaria MEC n. 40/07-republicada em 2010, determinou que passasse a ser aplicado apenas para os estudantes do último ano.

como: a) risco de os resultados serem usados como um *ranking*, a pesar de não ser desenhados para isso, b) risco de que seja privilegiado o ensino em detrimento de outras funções das instituições, c) realização de comparações entre instituições muito diferentes, d) informações limitadas ou simplificação das conclusões, e) impacto na autonomia institucional e a liberdade acadêmica, f) padronização de cursos em nível global, colocando em perigo a criatividade e a inovação. Ainda, a Organização assinala que diferentes tradições nacionais de educação superior poderiam questionar a avaliação de habilidades gerais, independentemente das disciplinas específicas dos cursos, (OECD, 2013).

Os problemas técnicos e de financiamento, pela crise econômica no mundo desenvolvido, pareciam ter esfriado o andamento da proposta, mas novas reuniões de discussão ocorrerão em 2015, o que mostra que o projeto continua.

Propositalmente, nessa seção foram descritos os procedimentos que relata a OECD para criação do AHELO e que destacam: a) a expertise dos que elaboraram a prova pertencentes à elite das universidades de pesquisa b) a busca de consensos c) os estudos e pré-testes e d) o reconhecimento dos problemas de uma avaliação desse tipo. Tais estratégias tendem a mostrar tecnicismo e objetividade, busca de consensos, participação voluntária. Em soma: indução.

A perspectiva de uma prova global aplicada a cursos tradicionais e profissionais não parece tão improvável, após ter se elaborado propostas e realizado pré-testes. Também foram cursos profissionais os participantes do MEXA e do ARCU-SUL e não é muito difícil imaginar o interesse da OECD e outras organizações em poder avaliar a formação nessas áreas, haja vista o desenvolvimento da economia do conhecimento. Alguns, inclusive, consideram apropriado ter um parâmetro internacional na formação profissional de profissões “de risco” para a sociedade, como médicos e engenheiros²³.

É de supor que os políticos nacionais dificilmente dispensem os produtos de agências, que são percebidas como estruturas independentes e de *expertise*. Agências estas que lhes fornecem recursos para pensarem a realidade educacional e para expressarem as suas orientações, mas que o fazem, porém, em nome da

²³ Embora, pessoalmente consideremos que todas as profissões tem responsabilidades e riscos, é difícil contestar o exemplo que nos deu um *expert* internacional mencionando o fato da queda da ponte – divulgada mundialmente durante a Copa do Mundo, em 2014 – que havia sido recentemente construída em Belo Horizonte

"independência" e do "cosmopolitismo" do saber dos peritos.
(CARVALHO, 2009, p. 1030)

Considerações finais

A qualidade da educação superior, preocupação de âmbito global no século XXI, apresenta coexistência de políticas nacionais e desenvolvimento de outras: regionais e globais tais como a acreditação e os *rankings* internacionais. A brecha entre pesquisa e ensino, tem justificado o surgimento do projeto *AHELO*, que – se for implementado – avaliaria o desempenho dos estudantes e, especialmente, da educação superior, em nível global.

Algumas das atividades de internacionalização aqui mencionadas, como as filiais internacionais de universidades, a educação à distância, os estudantes internacionais e a imigração qualificada beneficiam-se de mecanismos de aferição qualidade como *rankings* e provas. Os *rankings* informam sobre a qualidade da pesquisa das instituições instituição e o *AHELO*, sobre a qualidade de cursos e instituições, com dados sobre desempenho dos alunos. Ambos forneceriam informações instantâneas sobre a qualidade da graduação dos sujeitos na cada vez mais globalizada sociedade do conhecimento, onde a carreira pelos cérebros já iniciou. De se concretizar o projeto *AHELO*, os estados nacionais não apenas poderiam perder influencia (Afonso, 2013) no perfil dos seus cursos, iniciado com o Projeto Tuning, como também no caso dos países periféricos aumentar ainda mais o seu papel na provisão de cérebros para a sociedade global, em que se apresentam possibilidades de maiores fundos para pesquisa e melhores condições de trabalho e de vida.

O projeto *AHELO* continua apesar das críticas recebidas. Afinal, por que a educação superior seria “poupada” do seu PISA? Porém, custa imaginar tal grau de convergência na educação superior, que poderia comprometer a tão prezada inovação de que a própria sociedade do conhecimento precisa para sua sustentação e reprodução. Aonde irá surgir essa inovação num sistema de educação superior mundial tão homogêneo e padronizado?

Referencias

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013

ALTBACH, Philip. The globalization of college and university rankings. **Change. The magazine of higher learning**. s/d., p. 26-31, jan-fev. 2012.

ALTBACH, Philip. **The Past, Present, and Future of the Research University**. In: ALTBACH, Philip; SALMI, Jamil (comp.) **The Road to Academic Excellence**, The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011.

ALTBACH, Philip; SALMI, Jamil (comp.) **The Road to Academic Excellence**, The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011. Introdução.

ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**. v. 11, n. 3-4, pp. 290-305, out-inv. 2007.

BATISTA, Juliana Peixoto. **El impacto de las negociaciones comerciales internacionales sobre la educación superior**: los casos de Argentina y Brasil. Buenos Aires: Eudeba, 2012, 112 p.

BRASIL. Projeto de Lei 4372/2012. **Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES**, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/1022352.pdf, acesso em 4 mar 2015

Capex e USP assinam acordo para vinda de docentes do exterior. 2015. Disponível em: www.capes.gov.br, acesso: 2 mar 2015

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n. 109, pp. 1009-1036, set.dez. 2009

CHOUDANA, Rahul; de WIT, Hans. Challenges and opportunities for global student mobility in the future: a comparative and critical analysis. In: STREITWIESER, Bernhard (org.) **Internationalisation of higher education and global mobility**. Oxford: Symposium, pp. 19-33, 2014

CRUZ, Hélio Nogueira. **Parecer da Comissão Gestora do Prêmio Excelência Acadêmica Institucional USP**. Blog da USP, 9/12/2010. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/?p=5990>, acesso em: 26 de Nov. 2014.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.84, pp.817-838, set. 2003

EUROPEAN REGISTER FOR QUALITY ASSURANCE AGENCIES. Disponível em: www.eqar.org, acesso em 15 jan 2015.

GINKEN, Hans; DIAS, Marco Antônio. Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. In GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR

INOVATION (GUNI) **La educación superior en el mundo** 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: Qué está en juego? Madri: Ed. Mundi Prensa, 2006. pp. 37-57.

HARVEY, Lee. Editorial. Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review **Quality in Higher Education**, v. 14, n. 3, pp.187-207, nov 2008.

HERMO, Javier Pablo. **La Acreditación Regional de Carreras en el MERCOSUR: Presente y Futuro**. Un estudio de caso sobre la nueva relación entre la globalización y los procesos de convergencia de la educación superior. Berlim: Ed. Académica Española, 2011.

LALANCETTE, Diane The OECD initiative for an assessment of higher education learning outcomes. **Intellectual economics**. Vilna, v. 2, n. 8, p. 39-46, 2010.

NUSCHE, Deborah. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices, **OECD Education Working Papers**, No. 15, OECD, 2008. <http://dx.doi.org/10.1787/244257272573>, acesso em 2 out 2014.

OECD. **The Organisation for Economic Co-operation and Development** Disponível em: <http://www.oecd.org>, acesso em 6 jan. 2015.

OECD. **AHELO**, folheto. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>, acesso em 6 jan. 2015.

OECD. **Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report** Volume 1 – Design and implementation Executive Summary, OECD, 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20FS%20Report%20Volume%201%20Executive%20Summary.pdf>

OECD. **About PISA**. s/d. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>, acesso em 25 fev 2015

PORTAL MEC. **Acreditação de cursos no sistema ARCU-SUL**. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acr, acesso em 5 mar 2015

RAMA, Claudio. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires: FCE, 2006.

REISBERG, Liz. **Onde se encontra a discussão sobre qualidade: Estratégias e Ambigüidades**, 2011, mimeogr

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc**, Campinas, v. 34, n. 124, pp. 943-960, set. dez. 2013.

SPELLER, Paulo. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M e SILVA JR. João R. **Educação superior no Brasil**, tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. pp.13-28.

TUNING AMÉRICA LATINA, s/d. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>, acesso em 12 jan. 2015)

USP. **Resolução nº 5483** de 6 de Nov. de 2008. D.O.E. 8/11/2008. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-5483-de-6-de-novembro-de-2008>, acesso em 6 nov 2014

USP. **Resultado** da busca por *ranking*. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/?tag=ranking>, acesso em 3 dec 2014.

ZIGURAS, Christopher; MC. BURNIE, Grant. Regulation and quality assurance of foreign providers. In: ZIGURAS, Christopher; MC. BURNIE, Grant. **Governing cross-border education**. London/New York, Routledge, 2015. pp. 148-173.