UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS DOS REIS CARVALHO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

CÁCERES-MT

2021

LUCAS DOS REIS CARVALHO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

CÁCERES-MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

CARVALHO, Lucas dos Reis.
C331a Avaliação da Educação Superior: Uma Análise da Qualidade do Ensino de Graduação em Universidades Estaduais e Federais do Centro-Oeste do Brasil / Lucas dos Reis Carvalho – Cáceres, 2021.
128 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.
Orientador: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

1. Avaliação da Educação Superior. 2. Indicadores de Qualidade. 3. Ensino de Graduação. I. Lucas dos Reis Carvalho. II. Avaliação da Educação Superior: Uma Análise da Qualidade do Ensino de Graduação em Universidades Estaduais e Federais do Centro-Oeste do Brasil: .

CDU 378

LUCAS DOS REIS CARVALHO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr. Francisco Lledo dos Santos (Membro Interno – UNEMAT)

_____

Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (Membro Externo – UFMT)

APROVADA EM: 24/05/2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente à Deus, por ter me dado toda dedicação e força de vontade para concluir este mestrado em meio a todos os obstáculos que enfrentei neste período: a pandemia, o vírus do Covid-19 que contraí, o acidente vascular cerebral que minha mãe teve.

Agradeço também à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, que, mesmo às margens da sua aposentadoria, aceitou ser minha orientadora e contribuiu enormemente para com a minha pesquisa e a minha formação profissional, intelectual e cidadã.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência da Educação Superior, onde pude discutir minha dissertação frente a pesquisadores mais experientes e uma literatura mais especializada.

Agradeço aos demais professores do programa pelos conhecimentos e reflexões realizadas no decorrer das disciplinas que tanto ajudaram no meu estudo, bem como aos meus colegas mestrandos que me apoiaram e motivaram ao longo do curso.

Agradeço aos integrantes da banca, Prof. Dr. Francisco Lledo dos Santos e Prof.ª Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso, que, com seus apontamentos, ajudaram a amadurecer ainda mais a minha dissertação.

Agradeço aos meus pais que, mesmo com suas dificuldades, me deram todo o apoio para que eu conseguisse chegar a um nível acadêmico tão alto.

Agradeço à minha noiva, Me. Nariane Silva Gonçalves, que também superou o coronavírus e me incentivou durante toda a minha jornada no mestrado.

Agradeço às universidades que prontamente forneceram seus dados, bem como ao Prof. Me. Rafael de Freitas Souza e à Prof.ª Me. Katiane da Silva Santos que nos auxiliaram na análise estatística.

RESUMO

As políticas de avaliação da qualidade são resultado de um processo de construção, com avanços e retrocessos, em que ora figuram como uma ação emancipatória, fruto de uma construção coletiva, ora cedem às exigências do mercado e reforçam o viés controlador, regulador e autoritário do Estado. A avaliação da educação superior é regulamentada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que determina as diretrizes do Sinaes, composto pela avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Nesta avaliação, o Estado utiliza indicadores de qualidade para atribuir conceitos aos cursos de graduação, estes indicadores são mais direcionados para avaliar o produto final. Neste contexto, esse estudo buscou analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, IDD e CPC, e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura. Para tanto, utilizou-se como metodologia quanti-qualitativa, construir um balanço de produção que, juntamente com a literatura e a legislação, auxiliou na construção dos indicadores de qualidade referenciados no processo do ensino de graduação. Após esta construção, foram mapeados paralelamente os resultados de seis universidades públicas da região Centro Oeste do Brasil nos indicadores de produto (utilizados pelo Sinaes na conceituação dos cursos) e nos indicadores de processo construídos. Em seguida, foram correlacionados os resultados destes indicadores de qualidade pelo coeficiente de Person. Os resultados apontaram para uma tendência divergente em 90,28% das análises, apenas 7 das 72 correlações se apresentaram positivas e significantes. Com isso, reforça-se a ideia de que o Estado deve rediscutir sua forma de avaliar, para abranger tanto a qualidade do produto quanto a qualidade do processo de ensino de graduação, conduzindo a educação superior para o viés da emancipação e da transformação social, para isso, deve-se entender a pluralidade do sentido de qualidade e que a avaliação baseada majoritariamente em indicadores e exames nacionais não reflete a qualidade real do ensino ofertado.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior. Indicadores de qualidade. Ensino de Graduação.

ABSTRACT

Quality assessment policies are result of a construction process, with advances and setbacks, in which they sometimes figure as an emancipatory action, result of a collective construction, sometimes they yield to market exigency and reinforce the controlling, regulatory and authoritarian bias of the State. The evaluation of higher education is regulated by Law No. 10,861, of April 14, 2004, which determines the Sinaes guidelines, composed of institutional evaluation, evaluation of undergraduate courses and the performance of its students. In this assessment, the State uses quality indicators to assign concepts to undergraduate courses, these indicators are more directed to assess the final product. In this context, this study sought to analyze the quality of undergraduate teaching at public universities in the Midwest, as measured by MEC through the Conceito Enade, IDD and CPC, and their correlations with the quality indicators of the undergraduate teaching process discussed in the literature. For that, it was used as quanti-qualitative methodology, to build a production balance that, together with the literature and the legislation, helped in the construction of the quality indicators referenced in the process of graduation teaching. After this construction, were mapped concurrently the results of six public universities in the Midwest region of Brazil in the product indicators (used by Sinaes in the conceptualization of the courses) and in the built process indicators. Then, the results of these quality indicators were correlated by the Person coefficient. The results pointed to a divergent trend in 90.28% of the analyzes, only 7 out of 72 correlations were positive and significant. Therewith, reinforces the idea that the State should re-discuss its way of evaluating, to cover both the quality of the product and the quality of the undergraduate teaching process, leading higher education towards emancipation and social transformation, for that, one must understand the plurality of the sense of quality and that the evaluation based mostly on indicators and national exams does not reflect the real quality of the education offered.

Keywords: Evaluation of Higher Education. Quality Indicators. Undergraduate Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAES – Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CPCc – Conceito Preliminar de Curso Contínuo

E-SIC – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão

DPAI – Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral dos Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISO – Organização Internacional de Padronização

GPAPES – Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência da Educação Superior

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PRODHS – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Modelos de universidades 18
Quadro 02 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes 28
Quadro 03 – Dimensões que compõem o Conceito Preliminar do Curso com seus respectivos componentes 45
Quadro 04 – Parâmetros de conversão da nota do Conceito Preliminar do Curso Contínuo (CPCc) em Conceito Preliminar do Curso (CPC) 46
Quadro 05 – Indicadores de qualidade para avaliação do processo do ensino de graduação . 49
Quadro 06 – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2014 e 2018 sobre indicadores de qualidade do ensino de graduação 64
Quadro 07 – Eixos e dimensões da Autoavaliação Institucional 84
Quadro 08 – Dados de 2018 coletados para cálculo do indicador de autonomia política pedagógica e financeira para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas 90

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Educação Superior e o total de trabalhos de programas acadêmicos 54
Tabela 02 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Avaliação da Educação Superior e o total de trabalhos de programas acadêmicos 55
Tabela 03 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Indicadores de Qualidade e o total de trabalhos de programas acadêmicos 56
Tabela 04 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Ensino e o total de trabalhos de programas acadêmicos 57
Tabela 05 – Trabalhos dos programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que abordam os quatro descritores, distribuídos por área e grande área do programa 63
Tabela 06 – Trabalhos dos programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que abordam os quatro descritores, distribuídos por IES 63
Tabela 07 – Resultados da UEG nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 69
Tabela 08 – Resultados da UEMS nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 70
Tabela 09 – Resultados da Unemat nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 72
Tabela 10 – Resultados da UFG nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 73
Tabela 11 – Resultados da UFMS nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 75
Tabela 12 – Resultados da UFMT nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018 76
Tabela 13 – Dados de 2018 coletados para cálculo dos indicadores de titulação e dedicação docente para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas 78
Tabela 14 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de titulação e dedicação docente para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018 79
Tabela 15 – Dados de 2018 coletados para cálculo dos indicadores de participação discente/docente nas decisões para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação

das universidades estudadas 82
Tabela 16 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de participação discente/docente nas decisões para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018 83
Tabela 17 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de avaliação institucional para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018 86
Tabela 18 – Dados de 2018 coletados para cálculo do indicador de produção de pesquisa para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas.....86
Tabela 19 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de produção de pesquisa para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018.....87
Tabela 20 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de autonomia política pedagógica e financeira para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018 90
Tabela 21 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018.....91
Tabela 22 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de qualidade de processo de ensino de graduação em 2018.....92
Tabela 23 – Matriz de correlação entre os indicadores de qualidade de produto e de processo do ensino de graduação.....93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Proporção de trabalhos com os descritores avaliados por Grande Área do Conhecimento 59
Gráfico 02 – Trabalhos de programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas de 2014 a 2018 que apresentam os descritores avaliados 60
Gráfico 03 – Evolução do número de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com os descritores Avaliação da Educação Superior e Indicadores de Qualidade na série histórica 2014-2018 60
Gráfico 04 – Evolução do número de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com os descritores Educação Superior e Ensino na série histórica 2014-2018 61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Evolução histórica da universidade 17
Ilustração 02 – Fluxograma da construção dos indicadores de qualidade para avaliação do ensino de graduação, referenciados no processo 47
Ilustração 03 – Método de análise da Correlação 51
Ilustração 04 – Metodologia da pesquisa 52
Ilustração 05 – Filtragem do cruzamento dos descritores avaliados 62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 AS INFLUÊNCIAS MERCADOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO 12

2.1 A universidade imersa em um ambiente de dominação mercantilista 12

2.2 Concepções no meio universitário: Foco econômico *versus* transformação social 15

2.2 As políticas de avaliação da educação superior 20

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 31

3.1 Qualidade na perspectiva mercadológica 32

3.2 Qualidade negociada: A qualidade necessária ao processo de avaliação participativa 35

3.3 Indicadores de qualidade 38

4 METODOLOGIA DA PESQUISA 42

4.1 Caracterização da pesquisa 42

4.1.1 Lócus e período da pesquisa 43

4.2 Etapas da pesquisa 44

4.2.1 Primeira etapa – Construção do balanço de produção 44

4.2.2 Segunda etapa – Mapeamento dos indicadores de produto 44

4.2.3 Terceira etapa – Indicadores de avaliação da qualidade do processo de ensino de graduação 46

4.2.3.1 Resultados dos indicadores de avaliação do processo 49

4.2.4 Quarta etapa – Correlação dos indicadores de produto e de processo: limites e possibilidades 50

5 BALANÇO DE PRODUÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE 53

5.1 Contextualização sobre as publicações do Catálogo de Teses e Dissertações 54

5.2 Análise individual dos descritores 57

5.3 Cruzamento dos estudos 61

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: INDICADORES DE PRODUTO E PROCESSO NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS IES PÚBLICAS DO CENTRO OESTE 67

6.1 Resultados das universidades pesquisadas nos indicadores de produto 67

6.1.1 Universidade Estadual de Goiás 67

6.1.2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul 69

6.1.3 Universidade do Estado de Mato Grosso 70
6.1.4 Universidade Federal de Goiás 72
6.1.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 73
6.1.6 Universidade Federal de Mato Grosso 75
6.2 Resultados das universidades pesquisadas nos indicadores de processo 76
6.2.1 Titulação e dedicação do corpo docente 77
6.2.2 Participação discente/docente nas decisões 79
6.2.3 Avaliação institucional 83
6.2.4 Produção de pesquisa 86
6.2.5 Autonomia política pedagógica e financeira 87
6.3 Correlação entre os indicadores de produto e de processo 90
6.4 Síntese analítica das correlações evidenciadas nos indicadores de processo e produto 100

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 106

APÊNDICE 117
APÊNDICE A – Solicitação encaminhada à UFG 118
APÊNDICE B – Solicitação encaminhada à UFMS 120
APÊNDICE C – Solicitação encaminhada à UFMT 122
APÊNDICE D – Solicitação encaminhada à UEG 124
APÊNDICE E – Solicitação encaminhada à UEMS 126
APÊNDICE F – Solicitação encaminhada à Unemat 128

1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo foi fomentada em reuniões com o Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência da Educação Superior (GPAPES), que compreende o acesso como sendo o ingresso, a permanência, a conclusão da formação com qualidade. Observou-se que há uma considerável quantidade de estudos realizados e em andamento no grupo em relação ao ingresso e a permanência, contudo ainda carece de mais pesquisas sobre a qualidade na educação superior. Levando isto em consideração, o tema deste estudo foi pensar a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação, os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil.

Inicialmente, é importante salientar que Pereira e Varvakis (2018) apresentam os indicadores como meios de se caracterizar algo de forma qualitativa ou quantitativa, a partir do processamento de dados de forma numérica, simbólica ou semântica, com vistas a contribuir para o processo de tomadas de decisão.

No caso das universidades não é diferente, uma vez que a avaliação do seu desempenho propicia informações que podem auxiliar na gestão da instituição. E como este projeto está delimitado às universidades públicas, pode-se ressaltar também a importância da avaliação como instrumento que aproxima a universidade da sociedade, tornando público quais resultados a aplicação de seus recursos estão trazendo para a sociedade, qual a qualidade destes resultados e como estes foram alcançados.

Outro fator importante é defendido por Silva e Veloso (2012) que, ao discutirem a democratização do acesso à educação superior, apresentam o acesso não apenas como possibilidade de ingresso, mas também permanência e a conclusão da formação com qualidade. A qualidade é, portanto, um aspecto social relevante a ser avaliado quando se expande o acesso à educação superior em um Estado Democrático.

A partir destas considerações, percebeu-se que o uso de indicadores é propício para se avaliar esta qualidade, inclusive o Estado já utiliza estas ferramentas nos atos regulatórios/autorizativos[1] das Instituições de Ensino Superior (IES). Contudo, são necessários estudos para que as fórmulas e parâmetros destes indicadores acompanhem as

[1]Há divergências nas definições existentes no site oficial do Ministério da Educação (MEC) e nos seus decretos e portarias, avaliando o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 e Portaria Normativa nº 01/2017, percebe-se que os atos regulatórios e atos autorizativos são tratados como sinônimos que abrangem os processos de credenciamento e recredenciamento da IES, bem como a autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de graduação.

realidades em que as organizações estão inseridas, levando em consideração o contexto institucional.

Além da relevância teórica e social deste estudo, trago também minha justificativa pessoal, uma vez que venho estudando indicadores desde a graduação, sendo que meu primeiro contato com indicadores da educação superior foi no estágio na Pró-reitoria de Planejamento e Tecnologia da Informação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), onde auxiliei na elaboração do Planejamento Estratégico Participativo da Unemat (PEP). Em decorrência deste contato inicial, minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Contábeis foi sobre indicadores da educação superior, e após a conclusão do curso, atuei como docente interino da Unemat onde institucionalizei o projeto de pesquisa: *Avaliação da educação superior: Uma análise dos índices de desempenho alcançados pela Universidade do Estado de Mato Grosso*. Toda esta trajetória deu suporte para a construção desta dissertação.

O presente estudo aborda a análise dos indicadores utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para aferir a qualidade dos cursos de graduação, tendo como foco de delimitação a análise sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e Conceito Preliminar de Curso (CPC). Assim, o problema de pesquisa se configurou como: A qualidade da educação superior aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC, corresponde de fato à qualidade das atividades de ensino desenvolvidas no processo das instituições de Educação Superior? Assim, esse estudo buscou analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para alcançar o objetivo geral proposto foi necessário fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo; mapear o desempenho dos cursos de graduação em andamento nas universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil, por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC; identificar na literatura os indicadores utilizados para avaliar a qualidade do processo do ensino de graduação em andamento das universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil; correlacionar os indicadores de qualidade aferidos pelo MEC (Conceito Enade, IDD e CPC) com os indicadores identificados na avaliação da qualidade do processo do ensino de graduação em andamento das universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil; e por fim analisar os limites e as possibilidades da avaliação institucional da

qualidade do ensino de graduação por meio de indicadores.

Na execução destes objetivos utilizou-se de uma metodologia quanti-qualitativa para coleta, sistematização e análise dos dados, cujo método envolveu técnicas como o balanço de produção e o coeficiente de correlação de Person, o software IBM SPSS Statistics, e sistemas online como o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), o Sistema de Ouvidoria do Estado de Goiás, e os sistemas de busca e detalhamento sobre servidores dos Portais da Transparência Federal e estaduais.

Este estudo está organizado em sete seções, sendo que após esta primeira seção de introdução há duas seções abordando os principais conceitos e concepções que foram aplicadas para a construção deste estudo, e ainda apresenta um contexto mostrando como historicamente as forças do mercado tentam controlar as universidades e impor seus métodos de gestão. Após estas seções teórico-conceituais, é detalhada a metodologia de pesquisa aplicada seguida de outras duas seções que apresentam e discutem os resultados encontrados, finaliza-se esta dissertação com as considerações finais do estudo, o conjunto de referências utilizadas e o apêndice, com informações complementares sobre a pesquisa.

2 AS INFLUÊNCIAS MERCADOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Nesta seção, é apresentado um contexto, o qual mostra como as forças do mercado sempre tentaram manter as universidades controladas e como seus fundamentos mercadológicos são presentes e enraizados nas políticas públicas de avaliação da educação superior, influenciando assim não só a gestão das universidades, mas as concepções teóricas da própria sociedade sobre o papel da universidade. Nesta discussão sobre a cultura avaliativa do Estado brasileiro, que é concretizada por suas políticas de avaliação, aborda-se desde os primeiros Programas de avaliação oficializados, com um olhar panorâmico sobre o surgimento das universidades no Brasil, até o sistema vigente de avaliação.

2.1 A universidade imersa em um ambiente de dominação mercantilista

Inicialmente, é importante entender que o ensino superior chegou ao Brasil ainda durante o seu período colonial, Leite e Panizzi (2005, p. 281) explicam que foi mais especificamente “quando a Corte portuguesa necessitou refugiar-se no País em 1808, ao fugir de Napoleão que ameaçava invadir Portugal”. As autoras ressaltam ainda que este ensino veio na figura de cursos de interesse estratégico e militar, como escolas de medicina, cursos jurídicos, cursos de minas e mineralogia, e engenharias.

Os cursos de nível superior que surgiram, ainda não se apresentavam em estruturas de universidade, inclusive Leite e Panizzi (2005, p. 281) ratificam que, mesmo com a criação dos primeiros cursos de nível superior, “oficialmente, não havíamos tido universidades no País, ou autorização governamental para criá-las e reconhecê-las como tal”, as autoras citam como exceções as universidades passageiras que foram criadas, mas foram mantidas por apenas alguns anos. As autoras destacam ainda que “estima-se que no Brasil monárquico, 42 projetos de Universidade teriam sido apresentados [...] todos foram recusados”, portanto não faltaram iniciativas para a criação destas instituições, os entraves estavam nos gestores da época.

O ensino superior chegou ao Brasil no período colonial apenas como fruto do interesse particular de proteção à família real, marcando assim suas origens com um viés elitizado necessariamente vinculado a doutrinação para o sistema de dominação existente. Não se aceitaria na época nenhum sistema educacional que fosse voltado para a reflexão, a diferença desse momento da história para o período pós-Constituição Federal está na forma indireta como esse cerceamento passou a acontecer.

Com o início do período do Brasil República, extinguem-se as figuras de poder monárquico, mas as elites detentoras do poder econômico continuam a ditar os caminhos da nação. Nos anos de 1890 e 1891, houve um movimento para que, na primeira Constituição do Brasil República, o Estado deixasse o campo educacional, tanto da educação básica quanto do ensino superior, para o domínio do livre mercado, sem interferências estatais.

O movimento justificou sua idealização com a ineficiência do Estado em alcançar qualidade educacional e o princípio da liberdade cultural para que as famílias escolhessem onde e como aprender. A decisão dos parlamentares constituintes foi de que o ensino seria de titularidade privativa do Estado, possibilitando também a oferta de ensino pela iniciativa privada, conforme Cury (2009, p. 719), a nova Constituição "condicionou a equiparação dos certificados e diplomas emitidos pela iniciativa privada ao cumprimento de determinadas condições".

A intenção de minimizar a atuação do Estado na educação continuou a assolar a nação e em 1911 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, esta lei deu autonomia didática e administrativa aos institutos de ensino superior e fundamental, competindo à União apenas a fiscalização sobre estas organizações (BRASIL 1911).

Com a reforma da Lei Orgânica de 1911 (que marcou a história como Reforma Rivadávia Corrêa em homenagem ao ministro de justiça e negócios interiores que foi o seu proponente), o governo abandonou a condição de Estado Educador, e isto abriu o campo educacional para o avanço desenfreado da iniciativa privada, Cury (2009, p. 733) relata que "a dispersão e desqualificação havidas na abertura de escolas àquela época, com teor mercantilista de que também se recobriu a Reforma Rivadávia, determinaram o retorno do poder de Estado na autorização e controle do ensino superior".

Em 1915, com vistas a cessar os efeitos devastadores da reforma anterior sobre a qualidade do ensino, foi realizada na educação uma nova reforma por meio do decreto 11.530, a Reforma Carlos Maximiliano (nome homenagem ao autor e novo ministro de justiça e negócios interiores) retomando a exigência de inspeções da União para averiguar a idoneidade das entidades promotoras de ensino, mas mantendo a autonomia didática e administrativa instituída anteriormente (BRASIL, 1915).

A experiência de um quadriênio em que o Estado se absteve da questão educacional demonstrou como o ideal mercantilista pode ser desastroso, quando o livre comércio é estendido aos direitos sociais, neste caso ao ensino. Com os aprendizados das décadas anteriores, a sociedade brasileira passa a vivenciar uma nova situação a partir da década de

1930, surgindo condições para o pleno desenvolvimento das universidades no Brasil. Sobre este momento da história, Leite e Panizzi (2005, p. 283) relatam que "este possibilitou as condições materiais e políticas para a criação do sistema universitário", tratava-se da gestão de Getúlio Vargas, onde logo no início o Ministro Francisco Campos reformulou o ensino superior, e de acordo com as pesquisas de Leite e Panizzi (2005, p. 280) "a Reforma Campos, como ficou conhecida, propôs que a iniciativa de fundar universidades poderia partir dos Estados e do Governo Central (oficiais) e de particulares (livres)".

O novo panorama vivenciado neste período, juntamente com o espírito de inovação[2] instaurado entre os intelectuais após a Semana da Arte Moderna de 1922, fortaleceu o surgimento das universidades no Brasil.

É visível que este período foi de extrema importância para legitimar a necessidade de uma expansão da educação superior, assistida pelo Estado, com vistas a atender a pressão popular. É explícito, todavia, que esta reforma perpetuou também a já existente abertura de mercado para a iniciativa privada, portanto não se tratava da instituição de um direito coletivo à educação superior pública de qualidade.

Nos três recortes históricos do Brasil depreende-se um primeiro período, que se inicia ainda na época colonial, em que existe uma aversão a IES que influenciassem o meio social para além do ensino linear de cunho conservador, voltado para o crescimento econômico da elite, este pensamento perpetuou majoritariamente até as primeiras décadas pós-proclamação da república.

No segundo momento, visualiza-se uma tentativa de se entregar não só o ensino superior, mas também a educação básica para o domínio do mercado e visualizou-se como ele fracassou socialmente ao aplicar sua doutrinação e seus fundamentos voltados a livre concorrência, não perdurando por mais de quatro anos.

Somente no terceiro recorte, após o golpe de Estado de 1930, é que aumenta o quantitativo de universidades e maiores discussões sobre transformação social por meio da ação universitária passam a existir. No entanto, as discussões voltam a ser cerceados durante a ditadura militar.

Sobre o período supracitado, o Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo aponta que o seu financiamento contou com vastos recursos da iniciativa privada:

> Na 114ª audiência pública da Comissão da Verdade "Rubens Paiva", a jornalista e pesquisadora Denise Assis abordou o funcionamento do IPES.

[2] Discutido nos estudos de Leite e Panizzi (2005).

> Em sua pesquisa ela trata de uma série de filmes produzidos pelo órgão como uma forma de convencimento da sociedade para colaborar com a implantação de um regime militar. Esses filmes eram financiados por empresários, sendo que em 1963 eram destinados mensalmente 4 milhões de dólares para a produção de quinze programas semanais de TV e os valores provinham de 125 empresas que contribuíam com quantias variadas (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015, p. 03).

Além do exemplo citado acima, o relatório traz diversas constatações sobre como entidades empresariais financiaram o regime militar com recursos financeiros, armamentos, veículos entre outros. Neste período, as universidades, ainda que gozando da mesma autonomia que os institutos de ensino superior, passaram a ser acompanhadas constantemente, devido a sua potencial influência sobre a sociedade. A finalidade era controlar coercitivamente qualquer ação universitária que cogitasse uma intervenção social.

Toda esta contextualização histórica serve a esta pesquisa como uma reflexão de que a universidade, mesmo quando era apenas uma ideia a se concretizar, sempre esteve imersa em um ambiente em que se predominavam os interesses mercantilistas. Os detentores do domínio econômico viram nas universidades públicas um risco à sua perpetuação no poder, e suas intenções, avalizadas pelo Estado, de silenciar, controlar, injuriar e por vezes até extinguir a figura da universidade pública, já foram objetivamente explícitas.

Com o decorrer dos anos o discernimento político começa a irradiar para as classes mais vulneráveis e a democracia começa a se consolidar, ocupando o espaço do radicalismo desestatizador, outrora difundido pela elite empresarial, esta por sua vez passa a buscar caminhos implícitos de assolar a educação superior pública. A exemplo destes caminhos, na subseção seguinte, é apresentado como o mercado tenta distorcer os objetivos do meio acadêmico para que a atuação das universidades convirja para os interesses do sistema econômico atual.

2.2 Concepções no meio universitário: Foco econômico *versus* transformação social

Após a Constituição Federal de 1988, as universidades passam a ter uma concepção constitucionalmente formalizada, e é com este fundamento que Puhl e Dresch (2016) relatam que a universidade é uma organização que deve conduzir para a formação integral da pessoa a partir da tridimensionalidade universitária exposta na Carta Magna (ensino, pesquisa e extensão).

A partir da descrição acima, pode-se inferir que a universidade é um espaço de

transformação humana das pessoas que a compõem e da sociedade em que ela está inserida, por meio da promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. As universidades devem estar inseridas ativamente e constantemente nas ações sociais do meio, bem como devem dar publicidade às suas atividades e resultados, pois o distanciamento entre IES e sociedade pode provocar uma visão distorcida sobre estas instituições, de que elas são apenas escolas de terceiro grau, com um alto custo e cujo objetivo é apenas ensinar as técnicas profissionais para se alcançar um salário melhor no mercado de trabalho.

Em relação à tríade existente no meio universitário, Puhl e Dresch (2016, p. 47) descrevem o ensino na universidade como "a apreensão dos conhecimentos científicos historicamente elaborados", ou seja, é o aprendizado do conhecimento que já foi discutido pela literatura, seguindo o rigor metodológico que a construção do conhecimento científico exige. Numa universidade o ensino deve ser voltado para a libertação do estudante, para que se forme não apenas como profissional, mas também como cidadão, esta é uma visão da qual o mercado tem aversão, para ele o ensino na universidade deve frisar exclusivamente a formação de profissionais com capacidade técnica suficiente para dar andamento ao sistema econômico, sendo o aumento do número de profissionais no mercado um fator indispensável para a contenção dos salários.

Em se tratando da pesquisa, Pivetta *et al*. (2010, p. 386) referem-se a ela como sendo "a geração de novas hipóteses, enraizadas e fundamentadas na vida e nas reais necessidades da população". De forma mais abrangente, Puhl e Dresch (2016, p. 53) apresentam que a pesquisa situa o estudante "com o seu desenvolvimento intelectual e possibilita a produção de outros saberes". Dessas concepções, abstrai-se que a pesquisa objetiva a evolução e a reconstrução tanto dos conhecimentos científicos existentes quanto do próprio acadêmico pesquisador.

Toda a pesquisa científica deve ser incentivada, pois sempre haverá resultados e estes poderão trazer benefícios para o coletivo, para grupos minoritários ou para discussões maiores em andamento, na contramão deste pensamento as forças do mercado entendem que as pesquisas devem resultar em um produto abstrato na forma de uma técnica melhor para se administrar, prestar ou produzir determinado produto ou serviço que potencializa o mercado. O Governo corrobora com este pensamento, isto pode ser observado nos editais de fomento que têm um grande vulto de recursos para pesquisas nas áreas voltadas à produção.

A dimensão extensão está ligada a transformação social que a instituição deve propiciar para o meio em que está inserida:

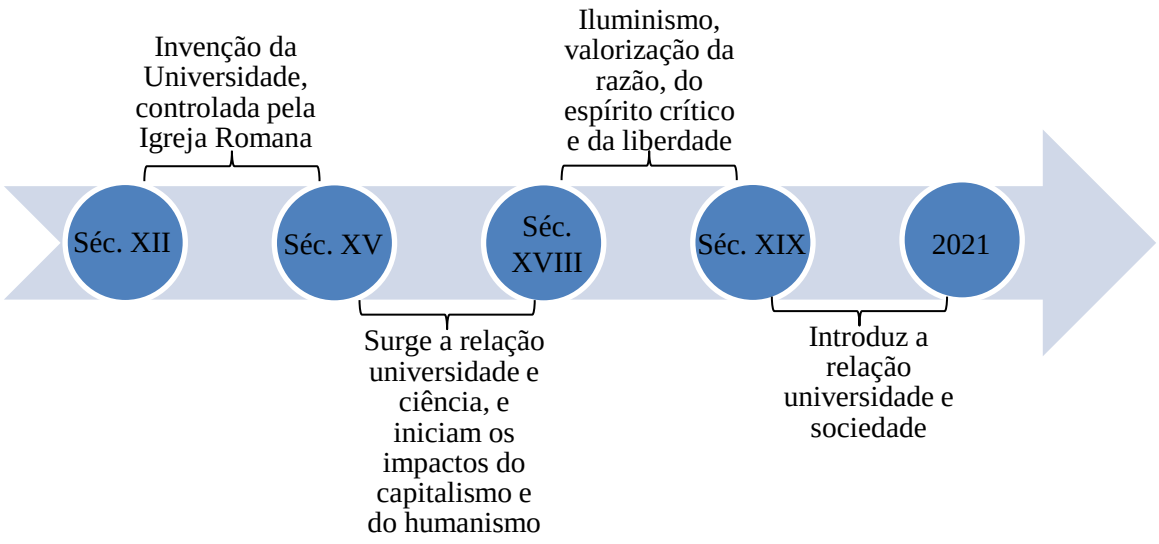
> É o papel da extensão universitária estimular e ampliar a rede de interações

> comunitárias, de tal modo que aquilo que se produz em termos de conhecimentos novos e aquilo que se difunde por meio do ensino não fiquem restritos ao espaço da sala de aula ou dos laboratórios, mas que encontrem aderência na realidade e para a realidade social (PIVETTA *et al*., 2010, p. 387).

Esta pesquisa, que ora apresentamos, delimita-se ao estudo da dimensão do ensino, em busca de pensar a qualidade do ensino de graduação presencial, com recorte às universidades públicas de uma mesma região do Brasil (Centro-Oeste). Uma vez que esse estudo tem o foco nas universidades, é importante entender a sua construção histórica e a função que desempenham na sociedade.

Para apresentar a evolução histórica da universidade brasileira, apresentamos a seguir um fluxograma temporal que será analisado no decorrer do texto.

Ilustração 01 – Evolução histórica da universidade



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Trindade (2000) apud Lima (2003).

Observa-se na Ilustração 01 que as universidades surgem no mundo a partir do século XII, sob o domínio da Igreja Católica Romana, com o objetivo de buscar verdades universais. Após sua criação, estas instituições começam a sofrer influências das construções ideológicas que emergiram ao longo do tempo, onde algumas valorizavam o ser humano e outras o capital, saindo da autoridade da igreja e construindo sua própria identidade.

A ideia original das universidades não fugia ao espírito de doutrinação da época, somente a partir do século XIX é que algumas destas instituições começaram também a reconhecer o seu papel social.

De acordo com Lima (2003), as universidades brasileiras surgiram no século XX, sob

a influência dos modelos de universidade alemã e francesa, e é importante ressalvar que cada modelo de universidade apresenta seu compromisso com a sociedade de forma diferente, o que pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 01 – Modelos de universidades

Modelo de Universidade	Propósito/Função da universidade
Modelo Alemão (Humboldtiano)	Descoberta e formulação da ciência.
Modelo Francês (Profissionalização)	Prestação de serviço para profissionalizar.
Modelo latino-americano (Democratização)	Transformação social.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lima (2003).

O Quadro 01 apresenta três diferentes modelos de universidade, cada qual com seu foco, isto não quer dizer que cada universidade siga exclusivamente um destes modelos, mas percebe-se na criação e gestão de cada universidade, tendências para determinado(s) modelo(s). Conforme Lima (2003), as universidades brasileiras são influenciadas pelos três modelos, formando um modelo híbrido.

> A universidade no Brasil surge como modelo pleno da modernidade e recebe influências do modelo francês e do modelo alemão, o que explica ter sido pensada com a função de buscar verdades que explicassem o homem e sua inserção no social, mas também como prestadora de serviços. [...] A universidade brasileira ainda recebeu influências do modelo latino-americano que se caracterizava como processo de modernização da sociedade e transformação da ordem social, a partir do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (LIMA, 2003, p. 13-14).

Assim as primeiras universidades instauradas no Brasil eram voltadas para a pesquisa científica e para a formação de mão de obra qualificada por meio do ensino, no entanto, nasce na América Latina um novo modelo de universidade para o qual as IES têm se convergido, trata-se de um modelo voltado para a transformação social não apenas dos acadêmicos, mas também da região em que esta IES atua. Esta transformação pode ser visualizada não apenas nas ações de extensão universitária, mas também na própria formação social internalizada pelos estudantes e demais envolvidos, por meio dos ambientes de discussão propiciados pela universidade.

No modelo de direcionamento universitário latino-americano, une-se a produção científica e a profissionalização dos estudantes à transformação da sociedade, onde a universidade assume um papel impetuoso de combate ao preconceito, à injustiça social e à política antidemocrática, de forma efetiva e ao mesmo tempo educativa.

Inicia-se este movimento, historicamente temido pelos detentores do poder, onde as universidades se reconhecem como espaços não só de discussão, mas também de luta, afrontando não só a desigualdade social, o acúmulo de capital e o desprezo às minorias, mas também o sistema econômico vigente e seus mecanismos mercantilistas que causam estes problemas sociais.

Numa discussão sobre o papel da universidade em um estudo conjunto com estudantes do Brasil e de Portugal, Leite *et al.* (2007, p. 665) afirmam que parte deste papel é "preparar as novas gerações para o domínio de uma capacidade, de um conjunto de conhecimentos avançados que os prepararia para dinamizarem a sociedade do futuro e, assim, produzir e reproduzir sua existência". Contudo, os autores enfatizam que durante este processo de aprendizagem espera-se que os espaços gerados pela universidade também sirvam para a formação de "uma consciência voltada para o social". A universidade trata-se, portanto, de um conjunto de espaços voltados para uma formação que não é só técnica e profissionalizante, mas também cidadã.

Com as concepções apontadas no parágrafo anterior, as universidades, mais especificamente as universidades públicas, passam a conduzir discussões e ações de desalienação e empoderamento das pessoas sobre a sua situação social para além dos caminhos impostos pelo sistema econômico. Isto se apresenta como um risco à manutenção dos fundamentos mercantis que imperam na sociedade. Com vistas a evitar isso, os detentores do poder econômico utilizam de seus recursos para influenciar as universidades por meios políticos, impondo padrões a serem seguidos, como formas de gestão, nivelamento de custos, metas mínimas de resultados predefinidos, tudo isso de forma instituído de forma verticalizada com a anuência do Governo.

A partir da sujeição a sanções pelo não cumprimento de metas, tenta-se coibir as universidades de definir seus próprios objetivos, uma vez que estas têm padrões a serem alcançados, para os quais devem aplicar todos os seus recursos.

É necessário ressaltar ainda que Schmal e Cabrales (2018) afirmam que as universidades se distinguem de outras organizações, pois há dificuldades na padronização das suas atividades essenciais de gerar, transmitir e disseminar conhecimento. Os autores apresentam distinções incidentes sobre as características de cada universidade que inviabilizam a padronização de modelos de gestão e, por consequência, modelos de qualidade. Como exemplo destas distinções, tem-se o propósito da instituição (busca por benefícios específicos ou pelo desenvolvimento da região em que está inserida); financiamento da entidade (assegurado no orçamento público ou necessidade de busca contínua de recursos no

mercado privado); visão da gestão (curto prazo ou longo prazo); sistema de ingresso (seletivo ou massivo).

Após esta apresentação da universidade como uma organização diferenciada, Schmal e Cabrales (2018), abordam especificamente as universidades públicas e afirmam que estas não podem ser comparadas às entidades com fins lucrativos e a avaliação comercial utilizada em empresas não deve dominar a gestão pública universitária. Relatam inclusive que, apesar das mudanças dos contextos em que estão inseridas, estas instituições devem manter o compromisso com seu papel social e com a gestão do conhecimento.

As universidades públicas têm o seu financiamento proveniente do orçamento público, e têm o Estado como seu principal provedor financeiro e fiscalizador, sobre este ponto Lima (2003, p. 16) relata que "a universidade passa a ser controlada e fiscalizada pelo Estado que tem a função de assegurar os direitos dos cidadãos [...]. Para isso, elabora políticas de reformas, de fiscalização e controle das ações da universidade, contribuindo para a regulação social.". A necessidade do acompanhamento/avaliação do Estado sobre a prestação de serviços das IES encontra fundamento, uma vez que este deve garantir os direitos dos cidadãos, especialmente no caso de entidades públicas, contudo a autora corrobora nossos apontamentos discutindo como este aspecto avaliador do Estado surge:

> a política de avaliação do Estado fica de mãos dadas com o mercado. Com esse viés mercadológico emergem as Políticas de Avaliação Institucional, que em grande parte surgem em função de acordos firmados com organismos internacionais [...]. Essa qualidade buscada com os processos de avaliação que têm origem no Estado Avaliador está sustentada pelos princípios do mercado (LIMA, 2010a, p. 62).

Pelos apontamentos da autora, é possível compreender que este processo foi criado seguindo os princípios mercadológicos, e mesmo após diversas mudanças, ainda se percebe sua influência no mesmo, pois a qualidade que se pretende com os processos avaliativos governamentais ainda sustenta os princípios mercadológicos de produzir mais, com menos tempo, com menor custo, etc. Esta discussão é mais aprofundada na subseção seguinte.

2.2 As políticas de avaliação da educação superior

A priori é importante ressaltar o que é o ato de avaliar e qual a concepção de avaliação institucional adotada neste estudo:

> A avaliação é um instrumento que produz conhecimento sobre alguma coisa, seja uma instituição, um sistema, etc., possibilitando a reflexão e mudanças. Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão das

> práticas pedagógicas e administrativas de uma instituição, de um sistema ou dos resultados da aprendizagem. Dessa forma, oportuniza a reconstrução, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber (LIMA *et at.*, 2009, p. 91).

Neste sentido, a avaliação deve primar pela reflexão sobre as necessidades, limitações e potencialidades do processo/instituição com vistas à sua evolução e não apenas classificá-lo em um rankeamento (listagem hierárquica). A transformação por meio do processo avaliativo, qualquer que seja o nível em que está sendo executado, não é um resultado fácil de alcançar, inclusive Lima (2010b) relata que, ao provocar um movimento de reflexão, a avaliação pode ocasionar também uma situação de crise, pois os resultados da mesma causam inquietações que podem gerar tensões e conflitos. Nesse sentido, é preciso que a comunidade acadêmica encare os resultados da avaliação como um instrumento de mudanças, a autora afirma que enquanto os avaliadores/avaliados tiverem medo dos conflitos, a avaliação não alcançará seu ápice como mecanismo transformador.

Contudo, as políticas de avaliação, segundo Lima (2010b), não surgiram originalmente da possibilidade de reflexão e melhoria, mas sim da necessidade do Estado de controlar o atendimento às demandas sociais, econômicas e políticas impostas pelo mercado.

Na educação superior não foi diferente, pois a intensificação das políticas de avaliação, conforme afirmam Bisinoto e Almeida (2017), nasceu do receio de que a ampliação das vagas de ingresso (decorrente da necessidade de aumentar os percentuais populacionais com nível superior) culminasse na deterioração da qualidade desta formação.

Corroborando o assunto, Lima (2010b) afirma que a avaliação da educação superior surgiu na história como uma forma de garantir a qualidade dos cursos de graduação que aumentaram desenfreadamente durante a virada do século XX para XXI.

Percebe-se que havia (e ainda há) a necessidade de que o Estado acompanhe a evolução da qualidade da educação superior, todavia esta falta de cultura avaliativa foi uma brecha para que os fundamentos mercantilistas adentrassem e direcionassem a gestão pública para uma definição de melhoria que não condiz necessariamente com o real progresso da instituição.

Sobre o assunto supracitado, Botiglieri, Borges e Rothen (2017) apontam em seus estudos que a melhoria da instituição deve ser associada ao cumprimento da função social da instituição, nesta concepção a avaliação é um mecanismo para se apresentar um diagnóstico institucional para que assim possa-se planejar a melhor alocação/gestão de recursos e procedimentos, visando o atingimento desta função. No caso das universidades, a função é

promover o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme artigo 207 da Constituição Federal de Brasil (BRASIL, 1988).

A avaliação da educação superior realizada pelo Estado começou antes da atual Constituição Federal, mais especificamente em 1977, como relata Lima (2010b, p. 348) "surgiram desde 1977, com a avaliação do Sistema de Pós-Graduação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)". A autora segue o contexto histórico mencionando que, no ano de 1983, surgiu (com uma curta duração) o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) criado pelo Ministério da Educação. E, em 1985, foi criada, por decreto do presidente em exercício José Sarney, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (BRASIL, 1985).

A década de 90 foi o ápice da avaliação da educação superior com a criação de programas, instrumentos e aparatos legais para que o processo avaliativo acontecesse, tal qual ressalta Lima (2010b), têm-se acontecimentos como o surgimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) viabilizado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1993; a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, e do Exame das Condições de Oferta, ambos em 1995; a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornando a avaliação da instituição e de seus cursos obrigatória para credenciamento da instituição e para autorização e reconhecimento dos cursos (BRASIL, 1996).

O Paiub foi construído por uma comissão composta por representantes da comunidade acadêmica nacional, a proposta foi de iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior (Andifes) que deflagrou o processo constituindo tal comissão que contou com representantes da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), da Associação Nacional de Universidades Particulares e Católicas, os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação, Planejamento e Administração, e com profissionais com experiência em avaliação. A proposta acompanhou a estrutura do modelo clássico de avaliação utilizado em outros países, mas houve as adequação e aprovação da coletividade científica, conforme Lima (2003, p. 21) destaca "a proposta aprovada na coletividade, por representantes de toda comunidade universitária nacional, foi apresentada à Secretaria da Educação Superior - SESU/MEC, que passou a exercer o papel de articuladora, viabilizadora e financiadora do processo".

O propósito do Paiub não era padronizar o modelo de avaliação a ser seguido, e sim subsidiar o processo de construção da avaliação institucional de cada IES, o programa surgiu como uma resposta às políticas de avaliação com viés de controle que estavam sendo

estabelecidas até o momento. Inclusive, o programa propunha, como princípios norteadores, que na avaliação de uma IES houvesse:

> - a aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;
> - o reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;
> - o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional (LIMA, 2003, p. 22).

Percebe-se que ele não se embasava na imposição às instituições e sim na livre adesão ao processo avaliativo, com conscientização e envolvimento de toda a sua comunidade acadêmica, reconhecendo a legitimidade dos critérios e princípios por ela adotados.

Na contramão deste processo, foi criado o Provão no ano de 1995, que se tratava de um exame criado e imposto pelo Governo Federal, que era aplicado aos alunos que estavam concluindo os cursos de graduação para avaliar competências e habilidades das IES. De acordo com Lima (2003), a partir desta prova cada curso recebia um conceito que variava de A a E. Este exame enfraqueceu politicamente o Paiub, tornando a avaliação obrigatória e padronizada, mais uma vez os métodos de avaliação originários das organizações privadas voltam a assumir o papel principal nas políticas de avaliação da educação superior.

Em relação a esta prática autoritária do governo de implantar políticas avaliativas regulatórias em substituição às construídas pelo coletivo, Leite (2005a, p. 53) discorre que "avaliações, quando propostas pelos governos, em geral, seguiram modelos positivistas de ciência de cunho liberal, métodos hipotético-dedutivos, com coleta de dados e tratamento estatístico que privilegiaram comparação, classificação e competição entre as IES", estes métodos avaliativos de cunho meritocrático e hierarquizador entre as instituições não são os métodos defendidos neste estudo (como pode ser observado de forma mais aprofundada na discussão da seção seguinte).

Nas pesquisas de Leite *et al.* (2007, p. 682) sobre a percepção dos estudantes do ensino superior sobre o processo de avaliação, o método avaliativo implantado na época também foi criticado, os acadêmicos "reafirmaram que o Provão não é a melhor forma de avaliar as universidades". E neste mesmo estudo de Leite *et al.* (2007, p. 672), foi defendido pelos estudantes um processo avaliativo que visasse "verificar se há integração da universidade com a sociedade, ou seja, se ela está ou não interagindo com base nas demandas da sociedade". Percebe-se neste estudo que os estudantes universitários brasileiros também anseiam por políticas de avaliação para a educação superior que vão além dos exames nacionais, políticas com foco na relação construtiva entre universidade e sociedade, e não

relação competitiva entre instituições.

A literatura especializada também traz outras críticas aos métodos avaliativos impostos pelo Estado às universidades públicas:

> As reformas da educação superior na América Latina dos anos 90 acompanharam o pensamento hegemônico e o diagnóstico único, internacional, sobre as universidades. Nessas reformas instituíram-se os processos de avaliação interna e externa das universidades. Supôs-se que a análise sobre o que se estava a passar no interior das instituições, públicas em especial, desvendaria as caixas pretas das ineficiências e mostraria que o dinheiro público precisaria ser "melhor" aplicado, que as universidades deveriam procurar novas fontes de financiamento, novas formas de gestão sensíveis aos mercados. Contraditoriamente, as avaliações, pelo menos em casos brasileiros objeto de estudos, mostraram que as universidades possuem capacidades consolidadas de investigação, de ensino e extensão; possuem importantes cursos de graduação e pós-graduação e desenvolvem inovadoras relações com as comunidades (LEITE, 2005a, p. 51-52).

O trecho demonstra que o surgimento destes métodos avaliativos (divergentes dos métodos construídos coletivamente) tinha um tácito propósito de macular a imagem da educação superior pública para assim torná-la mais suscetível a intervenções mais bruscas do Estado sobre as IES. Contudo, no Brasil este objetivo não foi alcançado, mas outra consequência negativa foi gerada, a aversão da comunidade acadêmica ao processo de avaliação institucional.

Em 2003 houve o fim do mandado do presidente Fernando Henrique Cardoso e início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva que durou até 2010, segundo Oliveira e Piconez (2017, p. 837), neste período "intentou-se mudar a visão de avaliação da educação superior": um processo de controle e de mensuração da qualidade baseado puramente em exames, para isto instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A avaliação das instituições e cursos de ensino superior ainda é realizada por meio do Sinaes, instituídos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). O Sinaes compreende a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, baseando-se em dez dimensões:

> 1- missão e desenvolvimento institucional;
> 2- políticas para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluindo os estímulos para a produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
> 3- responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere em sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
> 4- comunicação com a sociedade;
> 5- políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e

> suas condições de trabalho;
> 6- organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
> 7- infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
> 8- planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
> 9- políticas de atendimento ao estudante;
> 10- sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (LIMA; CUNHA; SILVA, 2014, p. 107).

A Nota Técnica 65/2014, emitida pelo Inep, organiza estas dimensões em cinco eixos: "Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; Eixo 3: Políticas Acadêmicas; Eixo 4: Políticas de Gestão e Eixo 5: Infraestrutura Física" (INEP, 2014, p. 03).

Todas estas dimensões/eixos supracitadas são analisadas durante o processo de avaliação e, conforme Lima, Cunha e Silva (2014), neste processo cada sistema, conselho e entidade tem sua atribuição, a regulamentação é do Sinaes que se substancia na lei que o origina, a coordenação do processo é feito pelo Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a administração/execução é realizada pelo Inep.

Além da possibilidade de restrição a novas turmas:

> As IES que obtêm resultados insatisfatórios nos processos avaliativos do SINAES celebram um protocolo de compromisso firmado com o MEC, no qual se estabelecem encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades (DELBEM, 2017, p. 65).

Percebe-se a relevância da avaliação do Sinaes para as IES públicas e privadas, uma vez que esta serve como principal fundamento para as tomadas de decisão do MEC quanto à regulação e evolução da educação superior.

A lei que criou o Sinaes instituiu também a aplicação do Enade que é um exame aplicado a cada três anos aos estudantes dos cursos de graduação de cada área do conhecimento, com este processo cada curso recebe um conceito de 1 a 5 de acordo com o desempenho dos discentes. Oliveira e Piconez (2017, p. 837) relatam que desde 2004 a avaliação era realizada de forma amostral com os ingressantes e concluintes de cada curso. Contudo, a partir de 2010, esta avaliação tornou-se censitária, abrangendo apenas os concluintes de cada curso, inclusive advertem que com estas alterações o Enade "se aproximou muito do que era o ENC no governo anterior".

Ressalta-se ainda que, segundo Bittencourt *et al.* (2008), o Enade, em sua fase inicial, sofreu fortes críticas por parte das IES privadas, pois a notas altas atribuídas às IES públicas poderiam não vir da qualidade da instituição e sim da própria seleção de ingressantes que naturalmente selecionava os alunos mais bem preparados para as IES gratuitas. Devido a estas críticas foi criado o IDD, tido como mais justo, pois neste indicador leva-se em consideração o nível de conhecimento com que o estudante ingressou na instituição para se calcular, com mais proximidade, o quanto ele aprendeu ao longo do curso.

Em um comparativo entre Enade e IDD, Bernhardt (2015, p. 108) reafirma que "a prova do ENADE serve para identificar o desempenho acadêmico, ou seja, se os alunos saem bem da faculdade é porque eram bons antes de entrar nela, ou porque a instituição ofereceu um ensino de qualidade", enquanto o IDD "procura isolar o efeito do ingresso do aluno nas IES, para mostrar o quanto esta acrescentou aos mesmos".

Nesta nova análise, os estudantes são avaliados com base no rendimento médio esperado de estudantes que ingressaram em situações semelhantes. Assim, este nivelamento pelo perfil do indivíduo possibilitou uma avaliação com foco na qualidade do processo formativo e não na qualidade do profissional que está se formando.

O IDD é calculado com a mesma periodicidade do Enade e também atribui conceito de 1 a 5 aos cursos. Contudo, para mensurar o conhecimento agregado ao longo do curso, o IDD avalia a nota do estudante no Enade (conhecimento do concluinte) levando em consideração a situação em que o estudante ingressou no curso:

> Visando a eliminar a influência do nível de entrada sobre os resultados dos concluintes, é calculada a nota esperada do curso, por meio de análise de regressão linear, levando-se em conta três variáveis: 1) desempenho médio dos ingressantes; 2) proporção de estudantes cujos pais têm ensino superior; 3) razão entre o número de concluintes e ingressantes (BITTENCOURT *et al*., 2008, p. 254).

Neste cálculo, o desempenho médio dos ingressantes é representado pelo desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) quando ingressaram na instituição. Bernhardt (2015, p. 76) elucida que desta forma, o IDD, por meio de exames nacionais, mensura "quanto o curso contribuiu para a formação do aluno, porque inclui os fatores que determinam o desempenho médio dos alunos concluintes por meio do nível médio de conhecimento, no momento do ingresso".

Os fatores apresentados eram utilizados originalmente para o cálculo do IDD, no entanto a partir de 2016, conforme a Nota Técnica 33/2017, a proporção de estudantes cujos pais têm ensino superior deixou de ser um de seus fatores, restringindo o indicador a avaliar o

conhecimento agregado no curso com base na razão entre o número de concluintes e ingressantes, e o desempenho destes concluintes no Enem e no Enade (INEP, 2017).

Com base nas Notas Técnicas 17/2009 e 33/2017, é possível afirmar que o conceito do IDD de cada curso começou a ser publicado isoladamente a partir de 2016 como um indicador individual, entretanto, ele surgiu em 2008 junto com a criação do CPC (Conceito Preliminar de Curso), inclusive até 2015 o IDD era calculado e apresentado apenas como parte da composição do CPC (INEP, 2009, 2017).

O CPC, de acordo com Inep (2008), surgiu como um indicador que leva em consideração alguns aspectos do curso de graduação para determinar se haverá ou não a renovação do reconhecimento de um curso. O CPC também atribui conceito de 1 a 5 aos cursos, sendo considerado satisfatório o conceito 3 ou superior. No cálculo do CPC é levado em consideração:

> I - desempenho dos estudantes concluintes no Enade;
> II - Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado;
> III - proporção de professores mestres;
> IV - proporção de professores doutores;
> V - proporção de professores em de regime de trabalho parcial ou integral;
> VI - média das respostas do Questionário do Estudante referentes à organização didático-pedagógica;
> VII - média das respostas do Questionário do Estudante referentes à infraestrutura e às instalações físicas;
> VIII - média das respostas do Questionário do Estudante referentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (INEP, 2019, p. 01-02).

Os itens VI, VII e VIII citados, de acordo com Bernhardt (2015, p. 68), "vem do questionário socioeconômico que o aluno responde no ENADE, ou seja, não há visita *in loco* e nem mesmo análise das propostas pedagógicas". Desse modo, apenas os estudantes que estão concluindo o curso têm sua opinião considerada neste indicador.

Na composição do CPC cada componente tem um peso diferente, sendo que estes pesos são continuamente discutidos e repensados. Na avaliação de 2018, estes componentes seguiram os pesos expostos no quadro a seguir.

Quadro 02 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Inep, 2019, p.09.

Observa-se que este indicador (CPC), mesmo buscando avaliar tanto o resultado quanto o processo, não compreende alguns aspectos da instituição, como a produção de pesquisa na IES, a avaliação institucional, a extensão, a relação entre a IES e a sociedade, entre outros.

Observa-se ainda que 55% do índice é composto por indicadores que levam em consideração apenas o desempenho do estudante em exames nacionais (20% Nota dos Concluintes no Enade e 35% Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado). Outro fator que precisa ser destacado é que os indicadores referentes à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, são aferidos por meio das percepções dos discentes sobre as condições do processo formativo, quando respondem o questionário que antecede a prova do Enade. O que nos leva a inferir que a instituição não é consultada para avaliar esses indicadores. Nesse caso, o índice do CPC concentra 70% da sua composição no estudante, seja pelo desempenho nas provas ou pela emissão de suas percepções sobre o curso.

Para Oliveira e Piconez (2017), a criação do CPC gerou certa economia de recursos públicos, pois não seriam necessárias visitas *in loco* para os cursos com conceito satisfatório. Contudo, os autores ressaltam que o reflexo disto na avaliação tornaria esta economia pouco compensatória a médio e longo prazo.

Além dos cursos de graduação, também são avaliados os cursos de pós-graduação

stricto sensu. Esta avaliação, realizada quadrienalmente, dos cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais:

> gera notas, que vão de 1 a 7. As notas (ou conceitos) 1 e 2 implicam o descredenciamento do curso. Seus diplomas deixam de ter validade nacional. Na prática, isso significa que o curso é fechado, embora a Capes não tenha papel de polícia. As notas 3 a 5 valem respectivamente "regular", "bom" e "muito bom". Além disso, há também os conceitos 6 e 7, que expressam excelência constatada em nível internacional. Somente os programas que têm doutorado podem aspirar às notas 6 e 7 (CAPES, 2007, p. 01)

Percebe-se então que as avaliações dos cursos de graduação e pós-graduação, apesar de seguirem metodologias diferentes, têm o mesmo objetivo de acompanhar a qualidade do curso. Além destes processos avaliativos dos cursos, há também a avaliação da IES, por meio do Índice Geral dos Cursos (IGC).

O IGC é um índice reavaliado anualmente que, de acordo com a nota técnica n. 37 de 2019, utiliza quatro fatores para o seu cálculo: os conceitos dos cursos de graduação avaliados no último triênio; o número de estudantes matriculados nos cursos de graduação; os conceitos dos cursos de mestrado e doutorado atribuídos pela Capes na última avaliação; e o número de estudantes matriculados nestes cursos de pós-graduação[3] (INEP, 2019).

Em relação a este índice, Bernhardt (2015, p. 69) explica que "o IGC depende da média do CPC e, em menor grau, da média dos conceitos dos programas de pós-graduação da IES". O autor ressalta ainda que estas médias são somadas de forma ponderada, de acordo com o número de matriculados, sendo que, de acordo com a nota técnica n. 37 de 2019, na ponderação cada mestrando pode corresponder ao peso de até três graduandos, e os doutorandos podem corresponder a até cinco graduandos, a depender do Conceito Capes de cada programa de pós-graduação (INEP, 2019).

O IGC, enquanto índice geral da instituição, atribui a IES uma nota de 1 a 5, mas ele não está diretamente incluído na metodologia deste estudo, cujo enfoque é a qualidade apenas dos cursos de graduação.

As políticas de avaliação surgem com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos e, segundo a própria lei que instituiu o Sinaes, suas finalidades são:

> a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação

[3]Na fórmula deste índice são calculadas as médias ponderadas destas notas, sendo que a quantidade de matriculados em cada curso e a nota dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* implicam em ponderações diferentes. Mais detalhes dessa metodologia podem ser observados diretamente na nota técnica n. 37 de 2019.

> superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, art. 1º, § 1º).

As políticas de avaliação são necessárias para um melhor acompanhamento do desenvolvimento do país, contudo restam dúvidas se de fato este processo está cumprindo o objetivo maior da avaliação que é auxiliar na melhoria da qualidade, e qual seria esta qualidade exigida pelos órgãos reguladores, tendo em vista que a atuação das universidades sempre foi vista como um possível risco aos interesses dos sistemas econômicos voltados para a desigualdade social, por isso os agentes particulares acumuladores de capital, ao longo da história, investiram para controlar direta ou indiretamente as ações destas instituições e mantê-las fora dos caminhos que conflitassem com seus interesses.

Com vistas a estes questionamentos, na próxima seção, são apresentadas as principais características, objetivos e demais nuances sobre a qualidade que o Estado requer das IES, em seguida é discutida a concepção de qualidade defendida neste estudo e o papel que os indicadores de qualidade podem ter neste processo de construção da qualidade.

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A busca pela melhoria da qualidade da educação superior é um processo contínuo, contudo é necessário discutir do que se trata essa qualidade almejada, Morosini *et al*. (2016) apresentam que o próprio conceito de qualidade é multidimensional, abrangendo portanto múltiplos entendimentos, os autores ressaltam que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 ao incluir oficialmente a garantia de um padrão de qualidade como um dos princípios do processo de ensino, não aponta claramente qual qualidade deveria ser esta. No entanto, ao analisarem outros trechos deste ordenamento jurídico, Morosini *et al*. (2016, p. 16) depreenderam que este padrão de qualidade para a LDBN faz referência a: "uma posição que favoreça o desenvolvimento, pelo aluno, do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo".

É importante ressaltar ainda que Morosini *et al*. (2016) não definem a qualidade para a educação superior, mas apresentam aspectos que julgam essenciais para a discussão sobre a mesma, como, por exemplo, o ponto principal da qualidade na educação universitária que é a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; e a forma de construção do conceito de qualidade institucional que deve partir da autorreflexão almejando um conceito que convirja para uma qualidade autorreferenciada, ou seja, o conceito deve partir da discussão com a comunidade visando a determinação de padrões que sejam aceitos por ela.

Apesar da complexidade em se formular um conceito geral, é notório que a ação avaliativa possibilita a melhoria da qualidade de um processo, pois a análise dos pontos fortes e fracos de uma ação permite a reflexão sobre sugestões de melhoria. Contudo, a discussão sobre avaliação que seria aplicada ao setor público, e, por consequência, a maioria das políticas de avaliação, surgiram das exigências do mercado, ou seja, da pressão do poder econômico cobrando que o Estado produzisse mais, em menos tempo e com menor custo.

A busca pela qualidade, sustentada nos princípios do mercado, gera processos avaliativos na educação superior que são pautados na regulação e no controle autoritário do Estado sobre as IES, priorizando os resultados que são mais vantajosos para o desenvolvimento econômico e não, necessariamente, o desenvolvimento social.

Em contraponto à concepção de qualidade mercadológica descrita anteriormente, Lima (2010a) apresenta a qualidade tida como qualidade negociada, que tem como fundamentos a construção conjunta e autorreflexiva. Onde a qualidade é visualizada a partir do contexto em que a instituição está inserida. Nesta concepção, a busca pela qualidade na educação superior muda de um caminho autoritário, para um percurso de emancipação onde os próprios

participantes da comunidade acadêmica criam o interesse pela autorreflexão com vistas à melhoria do processo.

Corroborando com o assunto, Moraes e Kalvin (2018) avaliaram a evolução conceitual da qualidade da educação superior na literatura nacional e estrangeira, e seu estudo apontou que os autores estrangeiros trabalham a qualidade com um viés mais prático, visando a melhoria do processo, que é visualizada por estes autores em análises como a relação custo x benefício, superação de padrões, zero defeitos no processo, etc.

Em contrapartida, os autores verificaram que na literatura brasileira o conceito de qualidade na educação superior figura com carácter mais teórico e político, e não aponta claramente para aplicações práticas, mas retrata que ao se trabalhar a qualidade na educação superior deve-se ressaltar o fator emancipatório, democrático e de equidade no processo.

A partir da reflexão sobre a literatura (nacional e internacional) os autores concluíram que:

> Com efeito, define-se a qualidade com base em dois núcleos principais que permitem sua operacionalização: um substantivo, cuja essência implica um caráter de excelência subjetiva, apreendida de modo imediato pelos diversos sujeitos em sua devida historicidade; e outro instrumental, o qual apresenta um foco objetivo que, pautado em características práticas e regulatórias, possibilita a mediação do termo na realidade institucional trabalhada (MORAES; KALVIN, 2018, p. 544).

A qualidade foi apresentada, neste estudo, sob duas perspectivas: uma de carácter substantivo, que corresponde à qualidade negociada e outra de carácter instrumental que representa a visão mercadológica.

3.1 Qualidade na perspectiva mercadológica

De acordo com Lima, L. (2005), a educação cada vez mais se torna subordinada aos interesses econômicos, ao ponto que seus pressupostos epistemológicos sobre processo, resultado e qualidade afastam-se das doutrinas especializadas do campo educacional e são incorporados à lógica do mercado de produção e de acúmulo de capital. Com isso, a educação se enfraquece como ciência independente, tornando-se apenas um segmento dentro das ciências econômicas.

A garantia de qualidade na educação nesta perspectiva, segundo Lima L. (2005, p. 82), está na competição, “generaliza-se a ideia de que é indispensável «estimular a competição» entre as escolas e outras organizações educativas por forma a aumentar a «qualidade» do «serviço educativo»”. Além da competitividade, outros elementos do mercado adentram o

ideal de qualidade educacional, isto pode ser evidenciado nos relatos de Freitas (2011, p. 09): “a educação somente pode melhorar por adição de tecnologia e aumento de controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de “standards” internacionais de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinadas com privatização”.

Nestes relatos é possível abstrair que a qualidade nesta perspectiva se fundamenta na competitividade (entre estudantes, instituições e nações) e a responsabilização (dos docentes e dos gestores da instituição), para isso o Estado aplica exames como forma de avaliar esta qualidade, buscando assim resumir todo o processo de construção do conhecimento em uma avaliação escrita.

É importante salientar que as críticas aos exames nacionais e demais métodos quantitativos de avaliação não têm o objetivo de extingui-los, pois também houve contribuição dos mesmos, neste sentido Gomes e Melo (2018, p. 1207) reportam que “apesar de inúmeras críticas formuladas sobre as avaliações externas elas têm contribuído para sensibilizar gestores e professores sobre a qualidade do ensino que está sendo ofertado aos estudantes”. No entanto, objetiva-se a visão crítica sobre seus resultados articulando-os com outros fatores da ação educacional e seu contexto, evitando assim a visão reducionista de qualidade que é vinculada a estes métodos.

Na educação pública, percebe-se que neste interesse globalizado do mercado em avaliar a qualidade da educação há uma vertente de desestatização, Freitas (2011) alerta que em alguns países é explícito que as notas baixas nos exames obtidas por instituições públicas não são utilizadas para direcioná-las à rediscussão de sua situação pedagógica e estrutural, e sim para justificar a sua privatização em prol da suposta garantia de qualidade que a concorrência do livre mercado exige.

Nas pesquisas de Leite *et al*. (2007, p. 677), é visualizado que o Brasil também teve experiências com exames nacionais que poderiam ser mais direcionados para a melhoria das instituições: “o discurso dos estudantes brasileiros aparenta um toque de pessimismo sobre a avaliação por meio de exames nacionais, que não mobiliza para as reais melhorias necessárias – as internas, dos cursos, de sua infraestrutura”.

Nota-se como a aproximação da educação à economia causa a distorção do sentido da educação pública, esta deixa de ser vista como um direito e passa a ser pensada apenas como uma mercadoria paga pelos impostos do contribuinte. Com isso a discussão migra de: *como o Estado pode melhorar sua eficiência na garantia deste direito?* Para: *como tornar o Estado mais parecido com o mercado privado?*

A proliferação dos ideais de mercado nas políticas públicas educacionais, com o

advindo da globalização, tem sido incentivada não apenas por agentes nacionais, mas também por organizações internacionais que utilizam dos grandes montantes financeiros que dispõem e aplicam para aumentar sua influência nos países.

A exemplo destas organizações nacionais, tem-se as entidades que aplicam o que Ball e Olmedo (2013) chamam de nova filantropia ou filantropia 3.0 que é a caridade lucrativa, onde fundações corporativas e familiares assumem responsabilidades do Estado sem renunciarem totalmente ao lucro.

Estas entidades conduzem suas ações filantrópicas a partir de moldes comerciais e empresariais, e, de acordo com Ball e Olmedo (2013, p. 38), estas ações baseiam-se em "receitas mágicas estão centradas em soluções genéricas e escaláveis, projetadas de forma que possam ser implementadas independente do contexto em níveis diferentes (local, nacional e internacional)", portanto as metodologias genéricas e escaláveis sugeridas e empregadas por estas entidades se tratam de técnicas que seriam impostas às instituições e que não se adequam ao contexto das mesmas.

É contraditório que o mercado atue contra problemas sociais, inclusive Ball e Olmedo (2013, p. 37) declaram que nesta filosofia "o mercado é apresentado de forma acrítica como um espaço compensatório e como uma nova fonte de soluções alternativas para problemas de desenvolvimento, sem tratar das causas dessa desigualdade". Nota-se então que a filosofia destas organizações, propositalmente, não realçar que este próprio sistema econômico foi/é o causador desta situação. Com isto, o mercado busca influenciar os países para que busquem a mitigação dos problemas sociais sem prejudicar o mercado, que é o principal causador dos mesmos.

De acordo com Ball e Olmedo (2013), um exemplo da influência destas instituições ocorreu nos Estados Unidos, onde na última década quatro fundações investiram 4,4 bilhões em programas de reforma educacional, e com isso a agenda da Fundação Gates, por exemplo, tornou-se a agenda do país. Isto causa implicações práticas e conceituais na formulação de políticas públicas e na participação democrática em todo o processo.

No âmbito internacional, vários exemplos também podem ser citados, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo Bianchetti (1997, p. 12), estas organizações, cuja gestão é composta majoritariamente por países capitalistas desenvolvidos, são "os intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada", esta ação acontece quando, por exemplo, concedem financiamentos a países em dificuldades financeiras mediante a sujeição

do país às suas políticas de livre comércio e de desestatização. Prova desta atuação é visualizada em Moçambique, pois Santos (2007) relata que os acordos de empréstimos do FMI com Moçambique obrigaram o país a privatizar praticamente tudo.

Em contraposição a essa perspectiva de qualidade, na seção a seguir é apresentada a proposta contra hegemônica de qualidade da educação, formulada a partir da literatura especializada como qualidade negociada e autorreferenciada no contexto institucional.

3.2 Qualidade negociada: A qualidade necessária ao processo de avaliação participativa

A compreensão sobre qualidade está diretamente relacionada à compreensão sobre a avaliação, e vice-versa. Portanto, é importante ressaltar que a cultura da avaliação surgiu no Brasil com uma visão minimalista, pois buscava mais evidenciar a importância de se avaliar do que discutir conceitos, princípios e métodos para este processo, tal qual elucida Freitas (2011, p. 76) "a primeira geração que implantou a cultura de avaliação no Brasil tinha um pensamento minimalista, no sentido de que a ela interessava fixar a importância de avaliar". Leite (2005a, p. 65) corrobora com o assunto ao apresentar argumentos que justificam a fragilidade das primeiras equipes que discutiram avaliação da qualidade no Brasil: "em princípio, não havia *experts* em avaliação para conduzir os processos. As teias e conexões armaram-se com representantes das diferentes comunidades internas de cada instituição, acatando-se olhares externos". Percebe-se que, na época, muitos setores, entre eles o da educação, não dispunham de profissionais previamente qualificados para elaboração de políticas públicas de avaliação.

No entanto, Freitas (2011, p. 76) continua, "trata-se, agora, de criar uma segunda geração mais exigente. Que aprenda com os problemas gerados pelo sequestro da avaliação pela área dos negócios em outros países". É fato então que os debates ficaram para as novas gerações de cada área, que devem lutar pela autonomia do seu processo avaliativo frente aos interesses econômicos. Esta luta deve vir desde a parte conceitual até as aplicações práticas desta avaliação, respondendo questões como: o que é qualidade? Como avalia-la? Como melhora-la?

No campo educacional, Polidori *et al*. (2011) consideram a definição de qualidade muito difícil de se elaborar, pois docentes, estudantes e empregadores, por exemplo, podem ter visões diferentes sobre este conceito. Partindo desta pressuposta relatividade, tem-se que o significado de qualidade deve ser construído com base na missão que o curso ou a instituição declara como sendo sua.

Neste mesmo pensamento, é perceptível que a concepção de qualidade em universidades centenárias e com vastos recursos não deve ser a mesma que em universidades menores e mais jovens. E vale ressaltar ainda que:

> Qualidade, pois, não é igual a excelência - nem todas as universidade podem ser iguais a uma Oxford, Cambridge ou Harvard mas, elas podem ter o seu padrão de qualidade cada vez mais alto e mais próximo de um nível de excelência definido por ela e sua comunidade. A qualidade não é um ente abstrato. Não é atribuída por um *Ranking*, por uma nota ou conceito, seja ele proveniente da avaliação que for. A qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel (LEITE, 2005b, p. 09-10).

Mesmo sem uma definição prática consensual, a literatura especializada traz algumas diretrizes e características essenciais para uma educação de qualidade, principalmente no que se refere à educação pública, uma delas é de que uma educação de qualidade deve primar pela educação crítica, política, humanizada e emancipatória, conforme aponta Lima L. (2005, p. 84): "uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum". Corroborando o assunto, Santos (2007, p. 54), ao discorrer sobre a utopia de um conhecimento de emancipação, relata que "a utopia de uma ecologia de saberes é que possamos aprender outros conhecimentos sem esquecer nossos próprios conhecimentos".

Nesta mesma linha de análise, é feito o seguinte apontamento sobre a política educacional:

> Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo "competitivo frente à ordem mundial globalizada" (HÖFING, 2001, p. 40).

Portanto, o ambiente educacional, seja ele da educação básica ou superior, não deve ser voltado unicamente para a formação de mão-de-obra, nem para a reprodução de conhecimentos científicos que sobreponham o conhecimento anterior do indivíduo, trata-se de uma formação cidadã crítica e emancipatória que respeite o conhecimento sociocultural agregado do estudante.

Quanto a emancipação, ela é citada como parte fundamental de uma educação de qualidade, ocasiona-se neste assunto outra discussão conceitual, uma vez que Adorno (1995) afirma que a própria ideia de emancipação ainda é demasiada abstrata.

Para Santos (2007), a construção do conhecimento emancipatório busca conduzir o indivíduo à autonomia solidária desconstruindo qualquer falso corolário que gere a

incapacidade de reconhecer o outro como igual. Estabelecendo assim uma sociedade para humanos onde os fundamentos não são mercado e capital.

Neste sentido, a emancipação na democracia é a capacidade do cidadão de tomar decisões de forma consciente e independente, para assim ter posicionamento e iniciativa frente às questões sociais, como o grande contraste existente entre o desenvolvimento científico mundial e a enorme miséria vivida por tantas pessoas, que é um dos exemplos citados por Santos (2007) e Adorno (1995). Com uma formação crítica emancipatória os cidadãos podem analisar os fatores que originaram tal situação, fugindo de respostas simplistas como a não expansão total do mercado.

A emancipação proporcionada pela educação deve assim proporcionar ao cidadão uma visão ampla e crítica sobre a sua cidadania, que representa, nas palavras de Afonso e Ramos (2007, p. 81), "uma conquista das classes populares e não uma mera concessão do Estado". Com esta formação cidadã é que o estudante compreende que foram as conquistas das lutas de classes que se consolidaram nos seus direitos e deveres (cívicos, políticos, sociais, trabalhistas e previdenciários).

Outro fator a ser esclarecido pela educação emancipatória é a ideal e a real democracia vivenciada, pois de acordo com Adorno (1995, p. 144) "só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens". Em resumo, a educação emancipatória constitui sujeitos formados para a cidadania ativa e para a democratização da democracia, inclusive Adorno (1995, p. 142) suscita que este tipo de reflexão não deve iniciar no ensino superior, mas desde o "período da adolescência".

Outro elemento essencial para o processo de busca/avaliação da qualidade e a sua própria democratização, é apresentado por Hölfing (2001), trata-se da ampliação da participação dos envolvidos nas decisões, planejamento e execução das políticas educacionais. Com o envolvimento coletivo cria-se um apreço pelo processo que vai além dos interesses individuais, tornando o caminho para a qualidade mais cooperativo e menos regulatório.

Não se trata de abolir a atividade regulatória, uma vez que esta é parte das atribuições do Estado, mas, nas palavras de Leite (2005a, p. 59), "podemos ter a regulação que a nossa emancipação decidir, produtiva no seio do coletivo, por ele desejada e assumida". Desta maneira, a forma de regulação não deve partir da alta cúpula do governo e sim de uma construção coletiva que envolva pesquisadores especializados na área e a comunidade acadêmica.

Com isso depreende-se que a qualidade da educação deve ser crítica, emancipatória, voltada para a democratização da democracia, sendo concretizada a partir do cumprimento do objetivo/missão que o curso e a instituição de ensino determinaram coletivamente para si.

A concepção de qualidade defendida neste estudo encontra eco na descrição de qualidade negociada de Lima (2010b), que implica em um processo transformador, plural e autorreflexivo, a autora discorre ainda que:

> A qualidade negociada significa entender que cada ator no processo educacional tem uma concepção de qualidade, o mais importante é negociar pontos de vistas diferentes. Significa reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vistas, ideias e interesses um recurso, uma estratégia para proposições e não uma ameaça (LIMA, 2010b, p. 63).

Trata-se, portanto, de um processo participativo onde a comunidade acadêmica de cada IES se empenha a construir a sua qualidade, sem necessidade de pressões externas, exaurindo-se da perspectiva mercadológica que, segundo Lima (2010b, p. 64), "é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de 'padrões de qualidade' externos ao grupo avaliado".

Mesmo com as duras críticas as abordagens positivistas da perspectiva anterior sobre a qualidade das IES, ressalta-se que algumas características destas instituições podem de fato ser quantificadas e até mesmo classificadas, desde que se tenha em mente o aviso de Polidori *et al*. (2011) de que estes elementos não são suficientes para determinar se o ensino alcançou ou não uma formação crítica e emancipatória de qualidade. Partindo destes precedentes, no próximo subtítulo há uma discussão sobre os indicadores de qualidade como instrumentos para se construir uma melhor qualidade.

3.3 Indicadores de qualidade

Como início desta subseção, deve-se atentar para as contribuições de Andriola e Araújo (2018) que ressaltam o alcance limitado dos indicadores, mas que mesmo assim justificam sua importância pelo seu caráter sintético e orientador.

Mesmo reconhecendo os limites sobre o uso de indicadores genéricos na avaliação da qualidade da educação, Morosini *et al*. (2016, p. 15) revelam o grande desafio que é a propositura de indicadores "em um âmbito mais amplo do sistema educacional" e com as "dimensões que vêm sendo legitimadas no campo da cultura e das políticas educacionais".

Nesta construção, Morosini *et al*. (2016, p. 16) alertam que há um risco de se recair em

“uma definição de padrões sujeita a lógicas políticas e econômicas conjunturais”, sendo então necessária a devida consideração de que os resultados auferidos por exames e indicadores devem ser visualizados apenas como testes amostrais e indicativos da situação e evolução de uma instituição.

Ressalta-se ainda que construir indicadores enraizados nas teorias educacionais não significa descartar o auxílio de toda a discussão sobre indicadores já realizada por outras áreas, inclusive Santos (2007, p.) relata que “uma via nova não é fácil, porque às vezes temos de encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida, não de chegada”, portanto, a construção de indicadores pode requerer a utilização, como ponto de partida, das ideias já aplicadas em outras áreas, mas que condizem com a literatura educacional.

Esta construção inicia-se pela conceituação, e para isto vale relembrar que, para Pereira e Varvakis (2018), indicadores são meios de se caracterizar um fenômeno, seja qualitativa ou quantitativamente, e estes podem ser representados de forma numérica, simbólica ou semântica, com vistas a contribuir para o processo de tomada de decisão.

De forma semelhante, Reis e Maes (2011, p. 116) descrevem indicadores como “a expressão numérica, simbólica ou verbal usada para caracterizar atividades (eventos, objetos, pessoas), em termos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de mensurar o valor dessas atividades e os métodos associados”.

De acordo com a pesquisa documental de Pereira e Varvakis (2018) sobre as publicações da Organização Internacional de Padronização (ISO), um dos objetivos dos indicadores é facilitar o controle da gestão, ressalta-se que no campo da educação superior o termo acompanhamento é mais adequado que controle, para que não se abstraia uma possibilidade de intervenção na gestão das instituições de ensino que gozam de sua autonomia.

Outro objetivo dos indicadores, elencado por Pereira e Varvakis (2018), é fornecer informações necessárias nos diálogos entre gestão institucional, órgãos de financiamento e comunidade. Percebe-se então a importância de indicadores, especialmente na área pública, pois esta tem o contínuo dever de prestar contas para a sociedade.

A literatura discutida por Pereira e Varvakis (2018) aponta para seis características dos indicadores: Informativo (deve servir como ferramenta para a tomada de decisão); Confiável (quando reaplicado nas mesmas condições ele deve gerar os mesmos resultados), Válido (deve medir o que se deseja medir); Relevante (o resultado obtido deve convergir para a avaliação que está sendo realizada); Prático (sua aplicação deve exigir o mínimo de qualificação, bem como de recursos e tempo); Comparável (deve permitir a comparação entre

instituições similares).

A partir de toda a reflexão teórica levantada pode-se identificar algumas características de um indicador:

- Deve servir como ferramenta para a tomada de decisão e para a autorreflexão da comunidade acadêmica;
- Quando reaplicado em condições semelhantes ele deve gerar resultados semelhantes, mas na análise desse resultado deve-se sempre levar em consideração as diferenças entre as IES e as mudanças que ocorreram entre os momentos de aplicação, para então se avaliar a situação como de estagnação, resistência, melhoria ou dificuldade;
- Deve contribuir com a avaliação que está sendo realizada;
- Tendo em vista que os recursos são escassos, pode-se afirmar que a aplicação não deve ser muito onerosa, nem exigir muito tempo, mas a qualificação é imprescindível, tanto para os formuladores dos indicadores, quanto para os examinadores.
- Deve permitir um acompanhamento relativo da evolução individual e/ou entre instituições;

Em relação à classificação dos indicadores, vale citar a classificação de Morosini *et al*. (2016): indicadores de qualidade referenciados em produtos e indicadores de qualidade referenciados em processos[4].

Nesta classificação, Morosini *et al*. (2016, p. 19) apresentam que indicadores de qualidade de produto têm como fundamento orientador a relação "universidade-sociedade", ou seja, são indicadores que apontam para a qualidade do serviço ou bem final que a instituição de ensino entrega para a sociedade. Enquanto indicadores de qualidade de processo, para Morosini *et al*. (2016, p. 23), dizem respeito às "questões de natureza pedagógica e acadêmica", corresponde a qualidade dos elementos e das atividades que a instituição emprega para impactar a sociedade.

Mais uma vez se justifica a necessidade deste estudo, pois Leite *et al*. (2014, p. 292) relatam que "nos sistemas de avaliação Sinaes e Capes, os produtos são medidos, porém os processos de geração desses produtos permanecem desconhecidos". E esta pesquisa buscou, justamente, aprofundar a discussão sobre novos indicadores, propostos de forma prática, para

[4]Em relação aos indicadores de titulação docente, as autoras os classificam como sendo de produto, mas nesta pesquisa eles foram trabalhados como sendo de produto e de processo, uma vez que eles se alinham tanto com o processo de formação do estudante quanto com o resultado final obtido, mas isto não compromete os significados ou a relevância dos conceitos adotados pelas autoras nessa classificação e, por isso, ela foi utilizada nas análises deste estudo.

avaliar a qualidade dos processos geradores na educação superior.

Contudo, seria reprovável discutir indicadores de qualidade sem citar as críticas que vários teóricos fazem sobre eles, o julgamento destes estudiosos centra-se essencialmente na visão de que indicadores são vinculados a uma concepção tecnocrática e reducionista que pouco auxilia na melhoria da educação. Mesmo concordando parcialmente com os apontamentos dos teóricos avessos ao uso de indicadores, Andriola e Araújo (2018) confrontam tal pensamento, transparecendo em seus estudos que o trabalho árduo e complexo de explicar e interpretar a realidade educacional não pode ser abandonado, e este exige tanto a contribuição da comunidade acadêmica como também o uso de procedimentos técnicos que forneçam uma ideia sumária sobre a instituição, para então realizar uma avaliação mais acurada sobre a sua qualidade.

Inclusive, Reis e Maes (2011) alertam que na última década a gestão por indicadores está se tornando uma prática cada vez mais comum e até mesmo inevitável entres as IES, ganhando profundidade ao passo que aumentam seus adeptos e especialistas. Os autores apresentam esse modelo de gestão/avaliação como um elemento necessário na condução da melhoria das instituições.

Trata-se de um modelo de avaliação que deve focar nos principais pontos que afetam a gestão, o resultado e o desenvolvimento da estratégia[5] como um todo, configurando então um modelo de gestão estratégico e preventivo, tal qual apontam Reis e Maes (2011, p. 118) "os indicadores servem como preventivos na gestão da instituição de ensino superior, contribuindo com a redução de gastos, equalizando investimentos e analisando demandas".

Nessa pesquisa, é defendido o conceito de indicadores de qualidade da educação superior como instrumentos para expressar, de forma sintética e amostral, a situação e a evolução da qualidade da IES, com um caráter orientador, que demonstre indicativos para gestão da instituição e auxilie no processo de avaliação institucional.

Nesse contexto teórico, foram analisados os indicadores de qualidade seguindo a classificação de Morosini *et al*. (2016) (indicadores de produto e indicadores de processo), conforme está descrito na seção metodológica a seguir.

[5] Entende-se por estratégia a "tentativa de equilibrar recursos e habilidades com as oportunidades encontradas por uma organização nos ambientes internos e externos" (REIS; MAES, 2011, p. 113).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada ao longo da pesquisa, com a descrição detalhada das suas etapas, caracterização, lócus e período.

4.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo utilizou de uma metodologia que agrega características tanto da abordagem quantitativa quanto da qualitativa, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa. Para uma maior compreensão, é importante apresentar os objetivos de cada uma destas duas abordagens:

> Enquanto o objetivo da investigação quantitativa é encontrar fatos, descrevê-los estatisticamente e encontrar elações entre variáveis, os objetivos da investigação qualitativa são desenvolver conceitos a partir da descrição de múltiplas realidades e desenvolver a compreensão, dando ênfase ao processo, e não somente ao resultado e produto (LIMA *et al*., 2009, p. 85).

Percebe-se que esta pesquisa é quanti-qualitativa, pois teve como premissa alcançar a compreensão deste fenômeno e embasar a proposição de mudança para o mesmo. Essa caracterização fica mais evidente ao longo do detalhamento da metodologia. Alguns autores, como Gil (2019), utilizam o termo pesquisa de métodos mistos, mas trata-se de termos sinônimos. Inclusive Gil (2019, p. 67), ao discutir sobre essa abordagem, elenca algumas situações que justificam seu uso, como "quando existe a necessidade de empregar melhor uma postura teórica" e "quando existe a necessidade de entender um objetivo da pesquisa por meio de múltiplas fases".

Ainda sobre a importância da adoção de métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa, Souza e Kerbauy (2017, p. 37) relatam que "a realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade". Os autores defendem a pesquisa quanti-qualitativa por apresentar uma gama maior de métodos e possibilidades. E Souza e Kerbauy (2017, p. 39) afirmam ainda que "no que tange à epistemologia, nenhuma das abordagens é mais científica que a outra", percebe-se que ambas as abordagens são válidas, portanto filtrar os métodos a serem utilizados na pesquisa seguindo apenas a dicotomia existente entre as abordagens só alimenta o hiato entre as análises estatísticas e as análises qualitativas, e por vezes perde-se a possibilidade de se executar pesquisas mais completas.

> As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em

> tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Logo, a literatura da área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltipas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 40).

A pesquisa quanti-qualitativa também é conhecida como pesquisa dos métodos mistos, Creswell e Clark (2013) relatam que esta pesquisa não se resume apenas em misturar métodos, trata-se de empregar as duas perspectivas em todas as fases do estudo para alcançar uma visão aprofundada do fenômeno, os autores inclusive apontam algumas características essenciais para estas pesquisas que condizem com desenvolvimento desta dissertação:

> coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22).

Em relação aos procedimentos, seguindo as definições de Gil (2019), percebe-se um delineamento de pesquisa bibliográfica (que é mais detalhada na seção 4.2.1 da metodologia que corresponde ao balanço de produção), pesquisa documental (coleta de dados secundários de anuários estatísticos, relatórios de gestão, sistemas, entre outros registros) e *survey* (levantamento de dados primários, a partir de contato direto com as universidades).

4.1.1 Lócus e período da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram analisados os dados do processo de ensino do ano de 2018 dos cursos de graduação presenciais de oferta contínua de universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil. Com vistas a envolver a mesma quantidade de universidades em cada ente federado, este estudo delimitou-se a pesquisar uma universidade estadual e uma universidade federal de cada Estado, optando-se pela mais antiga nos casos em que existem mais de uma universidade federal no mesmo Estado, foram elas: Unemat, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS),

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG)[6].

Os Conceitos do Enade, IDD e CPC avaliados neste estudo foram do ciclo que compreende os anos de 2016, 2017 e 2018, sendo assim, um ciclo do Enade, em que houve a participação de todos os cursos presenciais em andamento.

4.2 Etapas da pesquisa

Nesta subseção, são apresentadas as etapas da pesquisa, ou seja, como foi executada a pesquisa para alcançar seus objetivos, podendo construir a síntese relatada nas considerações finais.

4.2.1 Primeira etapa – Construção do balanço de produção

Incialmente, foi elaborado um balanço de produção a partir dos trabalhos publicados de 2014 a 2018 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para este balanço foram utilizados os descritores: Educação Superior; Avaliação da Educação Superior; Indicadores de qualidade; Ensino.

Este balanço serviu para mapear o que vem sendo pesquisado nos últimos anos sobre essa temática, especialmente, quais indicadores estão sendo utilizados pelas IES (além dos indicadores da Capes) quando se estuda a qualidade do ensino de graduação.

Em relação à filtragem dos trabalhos, foram utilizados os trabalhos defendidos em programas de pós-graduação acadêmicos, tanto em nível de mestrado (dissertações), quanto em nível de doutorado (teses). E apenas de programas vinculados à Grande Área do Conhecimento das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, justamente por estas terem um embasamento mais especializado para discutir indicadores de qualidade em educação e em organizações como um todo.

4.2.2 Segunda etapa – Mapeamento dos indicadores de produto

[6]Observa-se que a Universidade Federal da Grande Dourados não foi incluída na pesquisa devido ao delineamento da pesquisa. A Universidade Federal de Rondonópolis também ficou fora da amostra, não só pelo critério de escolha, mas também por sua fundação acontecer no decorrer do recorte histórico utilizado. Outra instituição não abrangida foi a Universidade de Brasília, devido ao Distrito Federal deter um contexto histórico, social e econômico que destoa dos demais entes federados do Centro-Oeste.

Para o mapeamento dos indicadores de produto utilizou-se as notas do Conceito Enade, IDD e CPC que foram coletadas do Banco de Dados do Inep, pois este apresenta as notas que cada curso obteve nestes três indicadores e as notas em cada componente avaliado para construção do CPC, isto proporcionou uma visão mais detalhada da avaliação de cada universidade.

O banco de dados proporcionou um arquivo no formato xlsx, e este arquivo pôde ser manuseado com o software Excel que possibilitou filtrar os cursos da modalidade presencial e calcular a média aritmética de cada universidade avaliada neste estudo em cada indicador. Para o cálculo destas médias foram desconsiderados os cursos sem conceito.

As médias obtidas foram consideradas como os conceitos de cada instituição naquele indicador, a análise destas médias está descrita nas seções seguintes deste capítulo.

Ressalta-se que, conforme a Nota Técnica nº 56/2019, as dimensões e os componentes avaliados para formulação do CPC do curso são apresentados no Quadro 03:

Quadro 03 – Dimensões que compõem o Conceito Preliminar do Curso com seus respectivos componentes

Dimensão	Componentes
Desempenho dos estudantes	Desempenho dos concluintes no Enade
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	IDD
Corpo docente	Proporção de mestres
	Proporção de doutores
	Regime de trabalho
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Percepção dos concluintes sobre a organização didático-pedagógica
	Percepção dos concluintes sobre a infraestrutura e instalações físicas
	Percepção dos concluintes sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional

Fonte: Elaborado com base em Inep (2019).

A nota em cada componente é padronizada para que o valor fique de 0 a 5, a média ponderada das notas padronizadas destes critérios gera a nota do CPC Contínuo (CPCc), e a partir deste valor é calculado o CPC do curso, seguindo a metodologia do Quadro 04.

Quadro 04 – Parâmetros de conversão da nota do Conceito Preliminar do Curso Contínuo (CPCc) em Conceito Preliminar do Curso (CPC)

CPC (Faixa)	CPCc (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NCc < 0{,}945$
2	$0{,}945 \leq NCc < 1{,}945$
3	$1{,}945 \leq NCc < 2{,}945$
4	$2{,}945 \leq NCc < 3{,}945$
5	$3{,}945 \leq NCc \leq 5$

Fonte: Inep, 2019, p. 10.

Visualizar estes indicadores suscita o seguinte questionamento: Esses indicadores que compõe a nota do curso, efetivamente dão conta de avaliar a qualidade do dia-a-dia do curso? Para responder essa questão foram analisados também outros indicadores, que estão detalhados na seção seguinte.

4.2.3 Terceira etapa – Indicadores de avaliação da qualidade do processo de ensino de graduação

Nesta etapa da pesquisa, foram trabalhados indicadores que avaliem a qualidade do processo de ensino de graduação, alguns destes indicadores estão previstos no Sinaes e são utilizados pelas IES no processo de avaliação institucional, mas como pôde ser observado estes indicadores, em sua maioria, não são considerados para composição do CPC que o Estado utiliza como balizador da qualidade dos cursos de graduação. Para avaliar o processo do ensino destes cursos, foram abordados os seguintes indicadores de qualidade descritos por Silva e Veloso (2012):

- Titulação e dedicação do corpo docente;
- Participação discente/docente nas decisões;
- Avaliação institucional;
- Produção da pesquisa;
- Autonomia política pedagógica e financeira.

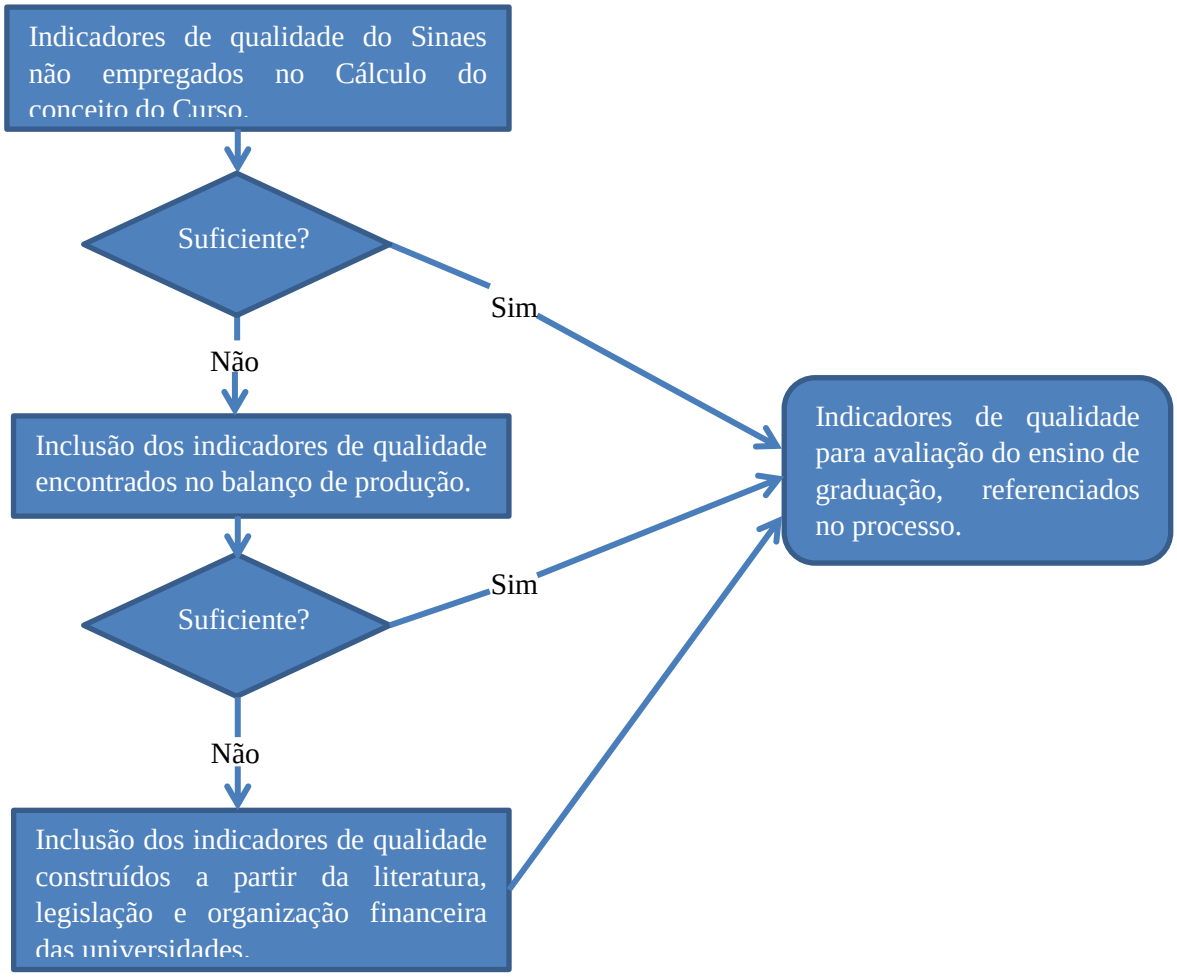
As autoras também apresentam categoria administrativa e organização acadêmica como indicadores. Este estudo abrangeu apenas uma organização acadêmica (universidades) e uma categoria administrativa (públicas).

Na construção das fórmulas e método de cálculo dos indicadores de qualidade do

processo do ensino de graduação supracitados, foi dada primazia aos indicadores já existentes no Sinaes, mas que não são considerados na conceituação dos cursos. Na falta de indicadores ratificados pelo Sinaes, foram inseridos os indicadores encontrados no balanço de produção.

Para as situações em que ainda houve ausência de fórmulas para os indicadores propostos, foram elaboradas fórmulas para os indicadores por meio da discussão teórica da literatura especializada, as condições técnicas financeiras e orçamentárias que diferem entre as IES e que podem influenciar no seu funcionamento (execução financeira a partir de uma conta própria) e o ordenamento jurídico referente à criação, autonomia e funcionamento das universidades (lei de criação de cada universidade; Constituição Federal de 1988; LDBN; lei 5.540 de 1968, que normatiza a organização e o funcionamento do ensino superior; decreto 7.233 de 2010, que dispõe sobre os procedimentos relativos à autonomia universitária). Este processo de construção está resumido no fluxograma a seguir.

Ilustração 02 – Fluxograma da construção dos indicadores de qualidade para avaliação do ensino de graduação, referenciados no processo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A partir das sugestões de Silva e Veloso (2012) e aplicando o processo apresentado no fluxograma, foram construídas as fórmulas dos indicadores de qualidade referenciados no processo.

Para o indicador da titulação e dedicação do corpo docente foi calculado o percentual de professores mestres, doutores e professores com dedicação exclusiva em relação ao total de docentes.

Em relação à participação nas decisões, foi avaliada a proporção da participação docente e discente nos conselhos/colegiados destas universidades e o peso de seus votos nas consultas públicas da instituição.

A avaliação institucional foi avaliada a partir da média dos conceitos apresentados no relatório publicado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada universidade que é a comissão responsável pela avaliação interna da instituição (autoavaliação), esta média foi calculada de forma paritária, onde as respostas dos segmentos organizados por cada IES (docentes, discentes, técnicos, entre outros) tiveram o mesmo peso.

Em se tratando da produção da pesquisa, a relação entre o quantitativo de projetos de pesquisa e o quantitativo de docentes serviu como base do indicador.

O último indicador refere-se à autonomia política, pedagógica e financeira das IES, ele foi construído neste estudo com base nos fatores legais/técnicos que variam entre as universidades públicas e que podem influenciar nesta autonomia, tais como os fatores técnicos financeiros e orçamentários que impactam diretamente na autonomia financeira da IES (como ter uma conta própria desvinculada do ente federado), e a existência de aparatos legais que garantam o financiamento e eleição dos gestores sem influência política externa a instituição.

Um resumo dos indicadores propostos é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 05 – Indicadores de qualidade para avaliação do processo do ensino de graduação

Indicador	Fórmula/cálculo	
Titulação do corpo docente	$\frac{\text{Total de docentes mestres}}{\text{Total de docentes}}$	
	$\frac{\text{Total de docentes doutores}}{\text{Total de docentes}}$	
Dedicação do corpo docente	$\frac{\text{Total de docentes em regime de trabalho integral}}{\text{Total de docentes}}$	
Participação discente/docente nas decisões	$\frac{\text{Percentual de docentes nos conselhos + Peso do voto docente}}{2}$	
	$\frac{\text{Percentual de discente nos conselhos + Peso do voto discente}}{2}$	
Avaliação institucional	$\frac{\frac{\sum_{i=1}^{E1}\bar{x}i + \sum_{i=1}^{D1}\bar{x}i + \sum_{i=1}^{T1}\bar{x}i}{3} + \cdots + \frac{\sum_{i=1}^{Ey}\bar{x}i + \sum_{i=1}^{Dy}\bar{x}i + \sum_{i=1}^{Ty}\bar{x}i}{3}}{\text{Total de questões}}$	
Produção da pesquisa	$\frac{\text{Total de projetos de pesquisa}}{\text{Total de docentes}}$	
Autonomia política pedagógica e financeira	(a) Há instrumento legal que garanta o seu financiamento	2,5
	(b) Recursos da instituição são depositados em conta própria	2,5
	(c) A instituição elege seus próprios gestores	2,5
	(d) A própria instituição determina as suas práticas pedagógicas	2,5
	Nota neste indicador (a + b+ c + d)	10,0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

$\sum_{i=1}^{E1}\bar{x}i$ = a média das respostas dos estudantes à questão 01 do questionário de autoavaliação da IES.

$\sum_{i=1}^{D1}\bar{x}i$ = a média das respostas dos docentes à questão 01 do questionário de autoavaliação da IES.

$\sum_{i=1}^{T1}\bar{x}i$ = a média das respostas dos técnicos à questão 01 do questionário de autoavaliação da IES.

$\sum_{i=1}^{Ey}\bar{x}i$ = a média das respostas dos estudantes à última questão do questionário de autoavaliação da IES.

$\sum_{i=1}^{Dy}\bar{x}i$ = a média das respostas dos docentes à última questão do questionário de autoavaliação da IES.

$\sum_{i=1}^{Ty}\bar{x}i$ = a média das respostas dos técnicos à última questão do questionário de autoavaliação da IES.

4.2.3.1 Resultados dos indicadores de avaliação do processo

Após a definição dos indicadores, foi realizada a coleta dos dados necessários para o cálculo dos índices de acordo com a fórmula de cada indicador. A coleta ocorreu no ano de 2020, visando obter os dados de 2018 já compilados e publicados até o final de 2019.

Os dados foram coletados de forma secundária por meio dos anuários estatísticos, relatórios de gestão, atas de reuniões e demais documentos oficiais emitidos pelas universidades, bem como das leis que determinaram a criação e funcionamento destas universidades. Quando estes dados não foram encontrados nos documentos oficiais, foi realizado contato direto com as universidades encaminhando solicitações para as reitorias de cada IES, buscando dados tanto para o cálculo dos indicadores de processo quanto para uma contextualização sobre cada instituição.

O envio destas solicitações ocorreu de forma virtual, no caso das universidades federais foi utilizado o e-SIC, para contato com a UEG foi empregado o Sistema de Ouvidoria do Estado de Goiás, e para coleta dos dados das demais instituições foi utilizado o correio eletrônico.

As solicitações encaminhadas nesta coleta primária das informações não encontradas na pesquisa documental, estão apresentadas nos apêndices A, B, C, D, E e F.

Com os dados obtidos foi avaliado o desempenho de cada universidade, conforme os indicadores definidos.

4.2.4 Quarta etapa – Correlação dos indicadores de produto e de processo: limites e possibilidades

Os resultados dos indicadores de qualidade supracitados foram correlacionados com a média aritmética das notas vigentes do Conceito Enade, IDD e CPC dos cursos presenciais em andamento de cada universidade que foram calculadas conforme descrição da seção 4.2.2.

É relevante ressaltar que, de acordo com Gil (2019), a correlação é um procedimento incorporado à análise denominada bivariada, onde se procura verificar a existência de relações entre variáveis, que neste caso são justamente os indicadores de qualidade de produto e os indicadores de qualidade do processo.

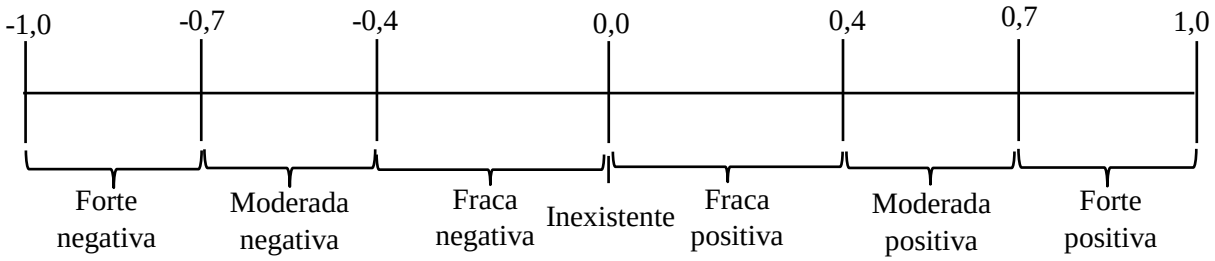
Este tipo de análise faz parte da estatística descritiva, caracterizada por Silva *et al.* (2018) como a parte da estatística cuja função é obter, organizar, reduzir e representar os dados, bem como obter informações para descrição do fenômeno.

Segundo Gil (2019, p. 197), são vários os coeficientes que podem ser utilizados para avaliar a correlação, como “o de Spearman, o t de Kendall, o de Cramér, o phi e o Q de Yule”, mas como optou-se por analisar conceitos numéricos de todo o universo de universidades públicas de uma região brasileira, a técnica mais adequada pra se utilizar é o coeficiente de correlação de Person. Para empregar esta técnica estatística foi utilizado o software estatístico

IBM SPSS Statistics.

Utilizou-se a metodologia detalhada por Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009), onde o resultado é um coeficiente de correlação que varia de -1 a 1, sendo que se o coeficiente for próximo a 1, há uma correlação positiva; -1 há uma correlação negativa; 0 não há correlação. Esta metodologia é corroborada por Gil (2019, p. 197) "a força da relação entre as duas variáveis é dada pelo coeficiente: quanto mais próximo de +1,00, mais forte a correlação positiva, quanto mais próximo de –1,00, mais forte a correlação negativa". A forma de análise do coeficiente de correlação é ilustrada a seguir.

Ilustração 03 – Método de análise da Correlação



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009).

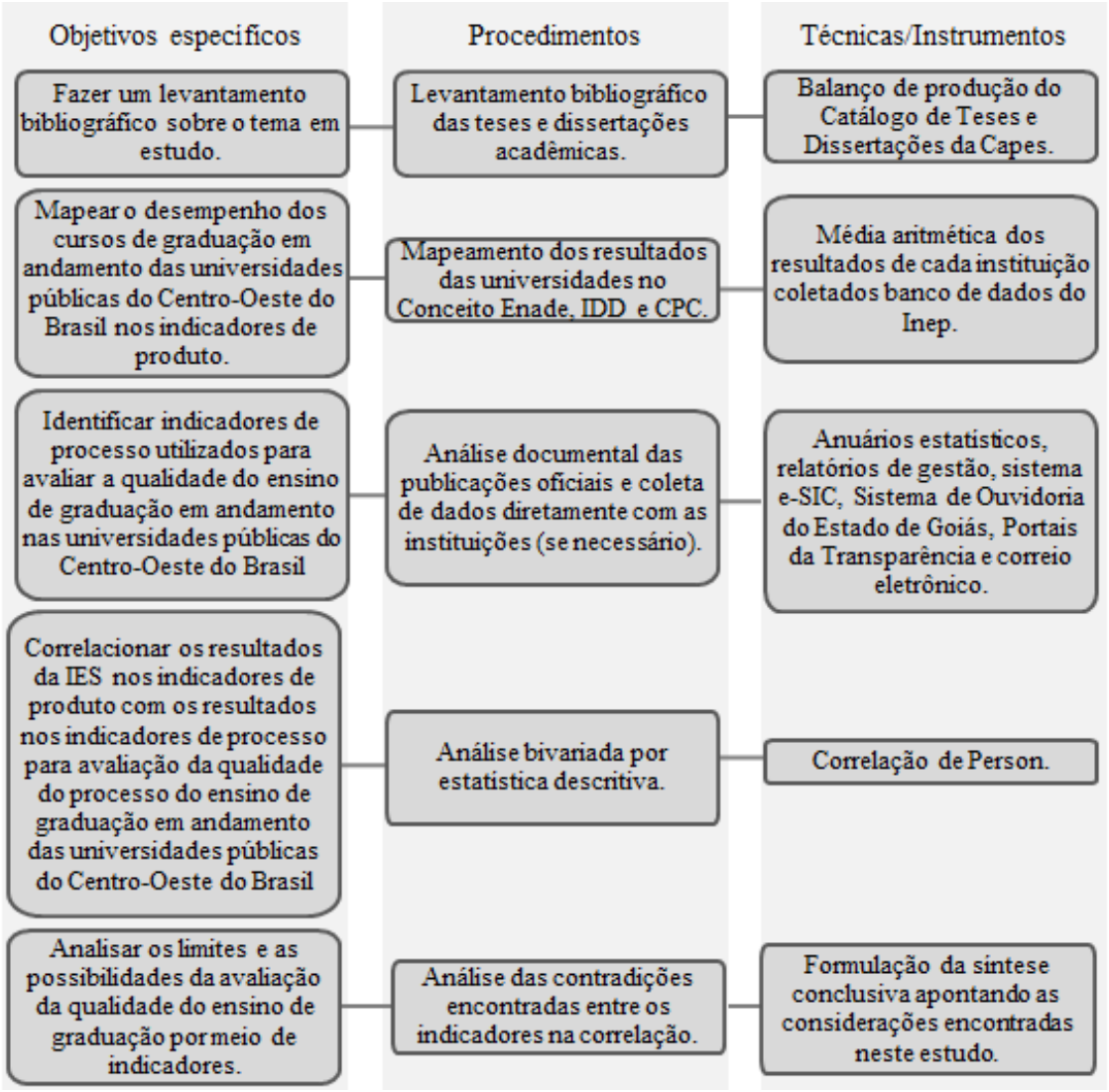
Percebe-se então que além de ser positiva ou negativa, a correlação também é avaliada como fraca, moderada ou forte. Esta metodologia foi utilizada por outros pesquisadores como Nodari (2016) e em outras pesquisas do GPAPES (Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência da Educação Superior).

Após o cálculo do coeficiente, foi avaliado também o nível de significância e para esta avaliação foi adotado α = 0,05 (nível de significância de 5%), tal qual Nodari (2016), desta forma as correlações (mesmo que fortes) que apresentam α maior que 0,05 são desconsideradas, uma vez que há uma alta possibilidade deste coeficiente ter sido gerado pelo acaso, conferindo ao estudo um nível de confiança de 95%.

A correlação possibilitou observar as tendências existentes, sendo que, buscando uma visão ampla dos resultados, foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa concomitantemente, para assim verificar o quanto a avaliação de qualidade por meio do desempenho dos cursos no CPC, corresponde à qualidade do processo de ensino de graduação avaliada segundo os indicadores de processo definidos neste estudo com auxílio da literatura.

Um resumo da metodologia desta pesquisa pode ser visualizado na ilustração a seguir.

Ilustração 04 – Metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

5 BALANÇO DE PRODUÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE

Este capítulo tem como objetivo caracterizar a produção científica dos programas de pós-graduação sobre indicadores de qualidade do ensino de graduação. Para a realização desta pesquisa foi elaborado um balanço de produção a partir do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações que é mantido pela Capes.

Como delimitação deste balanço, foram avaliadas as teses e dissertações de programas de pós-graduação do tipo acadêmico, tanto em nível de mestrado (dissertações), quanto em nível de doutorado (teses).

A série histórica utilizada foi de 2014 a 2018, justamente para se ter uma visão mais atual, de como os programas de pós-graduação vêm pesquisando sobre indicadores de qualidade para avaliação da educação superior, mais especificamente do ensino de graduação.

Em relação às áreas de conhecimento dos programas, o banco de dados avaliado possibilita uma filtragem das teses e dissertações de acordo com a Grande Área do Conhecimento em que o programa está inserido, são elas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar. Contudo este balanço se aprofundou apenas nos programas com foco nas ciências humanas e nas ciências sociais aplicadas, justamente por estas terem um embasamento mais especializado para discutir indicadores de qualidade em educação e em organizações como um todo.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes possibilita a busca de teses e dissertações a partir de palavras, expressões ou até mesmo frases, são os chamados descritores. O sistema filtra todos os trabalhos que tenham estes descritores no título, resumo, *abstract*, idioma, ou até mesmo no nome do autor, instituição, orientador, programa, linha de pesquisa ou projeto de pesquisa em que o estudo esteja vinculado.

A ferramenta de busca deste sistema online possibilita que ao utilizar um descritor com mais de uma palavra possa-se coloca-lo entre aspas, com isso são filtrados apenas as pesquisas que tenham todas as palavras deste descritor na ordem em que foram digitadas. Quando não se utiliza aspas são localizados todos os estudos que tenham qualquer uma das palavras do descritor (não necessariamente todas), podendo inclusive estar em partes diferentes do trabalho.

Os descritores utilizados para a elaboração deste balanço foram: indicadores de qualidade; educação superior; avaliação da educação superior; ensino.

5.1 Contextualização sobre as publicações do Catálogo de Teses e Dissertações

O banco de dados utilizado foi criado com base na necessidade de divulgação digital das teses e dissertações dos programas de pós-graduação reconhecidos, esta necessidade foi oficializada pela portaria 13/2006 (CAPES, 2006). Em 2021, o mesmo tem 1.061.021 trabalhos, sendo 790.925 dissertações e 270.096 teses, e só nos últimos cinco anos foram defendidos e inseridos 353.082 trabalhos (250.229 dissertações e 102.853 teses), para alcançar estes valores foi realizada uma busca sem colocar um descritor, primeiro filtrando apenas os tipos teses e dissertações de programas acadêmicos e depois filtrando também os cinco últimos anos (2014 à 2018). Nas tabelas 01 a 04 abaixo, são apresentados os percentuais das pesquisas que têm cada descritor em relação ao total de pesquisas, aplicando apenas o filtro de tipos de trabalho para teses e dissertações de programas acadêmicos; e também está exposta esta mesma relação só que apenas dos trabalhos mais atuais (aplicando o filtro para os últimos cinco anos). Estas tabelas serviram como contextualização sobre o quanto estes temas já foram (e estão sendo) pesquisados.

Tabela 01 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Educação Superior e o total de trabalhos de programas acadêmicos

Condição	**Total de trabalhos**			**Educação Superior**					
	Dissertação	**Tese**	**Total**	**Dissertação**		**Tese**		**Total**	
				Quantidade	**%**	**Quantidade**	**%**	**Quantidade**	**%**
Sem aspas	790.925	270.096	1.061.021	44.705	5,65%	147.676	54,68%	192.381	18,13%
Com aspas	790.925	270.096	1.061.021	3.058	0,39%	1.333	0,49%	4.391	0,41%
Últimos cinco anos (com aspas)	250.229	102.853	353.082	1.344	0,54%	781	0,76%	2.125	0,60%

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

A Tabela 01 apresenta o quanto a educação superior tem sido estudada em programas de pós-graduação acadêmicos, observa-se uma

grande disparidade entre o uso ou não das aspas, isto se dá porque dentro do conjunto de trabalhos encontrados sem o uso das aspas estão pesquisas sobre educação em outros níveis e formas também, isto além de pesquisas que não são voltadas para a educação, mas que contem o termo **superior** na apresentação[7] do estudo. A partir da busca com uso de aspas, observa-se que a presença do tema Educação Superior em teses é proporcionalmente maior do que em dissertações, contudo de uma forma geral, mesmo com o aumento proporcional de produções com este tema nos últimos anos, esse percentual não chega a 1% do total de pesquisas já realizadas pelos programas.

Tabela 02 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Avaliação da Educação Superior e o total de trabalhos de programas acadêmicos

Condição	**Total de trabalhos**			**Avaliação da Educação Superior**					
	Dissertação	**Tese**	**Total**	**Dissertação**		**Tese**		**Total**	
				Quantidade	**%**	**Quantidade**	**%**	**Quantidade**	**%**
Sem aspas	790.925	270.096	1.061.021	778.088	98,38%	266.543	98,68%	1.044.631	98,46%
Com aspas	790.925	270.096	1.061.021	187	0,02%	93	0,03%	280	0,03%
Últimos cinco anos (com aspas)	250.229	102.853	353.082	78	0,03%	50	0,05%	128	0,04%

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Em relação ao descrito Avaliação da Educação Superior, percebe-se que sem aspas o número de trabalhos encontrados é maior do que com o descrito Educação Superior, isto se deve pelo fato de que sem aspas são abrangidos todos os trabalhos que contêm na sua apresentação a expressão educação superior (ou só educação, ou só superior), e são acrescidos ainda os que abordam avaliação, mas o que realmente dá volume

[7] Neste estudo a apresentação do trabalho no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes consiste no conjunto de informações que o sistema disponibiliza sem a necessidade de baixar o trabalho completo, são elas: título, resumo, palavras-chaves, data da defesa, programa, instituição, autor, tipo de trabalho, *abstract*, *keywords*, idioma, páginas, volume, biblioteca depositária, área de concentração, linha de pesquisa, projeto de pesquisa, banca examinadora, financiadores e vínculo empregatício do autor.

à esta busca, alcançando 98,46% dos trabalhos, é a contração da, pois é comum em quase todos os textos. Com o uso das aspas nota-se que a quantidade de trabalho com a expressão "Avaliação da Educação Superior" é menor do que com "Educação Superior", justamente porque agora de fato se tratam dos estudos que relatam sobre avaliação da educação superior enquanto uma parte da vasta gama de pesquisas sobre educação superior. Parte esta que é quase inexpressiva em relação ao total de trabalhos, e de pouco mais de 6% quando comparado tanto ao montante geral de 4.391 estudos no âmbito da educação superior, quanto aos 2.125 trabalhos tidos como mais atuais neste mesmo âmbito. Importante notar também que, apesar do banco de dados conter trabalhos até de 1987, 45,71% dos trabalhos com a expressão avaliação da educação superior são dos últimos cinco anos, portanto é uma discussão que vem aumentando recentemente (o mais antigo com este descritor inclusive é de 2002).

Tabela 03 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Indicadores de Qualidade e o total de trabalhos de programas acadêmicos

Condição	**Total de trabalhos**			**Indicadores de Qualidade**					
	Dissertação	**Tese**	**Total**	**Dissertação**		**Tese**		**Total**	
				Quantidade	**%**	**Quantidade**	**%**	**Quantidade**	**%**
Sem aspas	790.925	270.096	1.061.021	790.644	99,96%	270.022	99,97%	1.060.666	99,97%
Com aspas	790.925	270.096	1.061.021	1.422	0,18%	469	0,17%	1.891	0,18%
Últimos cinco anos (com aspas)	250.229	102.853	353.082	587	0,23%	220	0,21%	807	0,23%

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Na Tabela 03, mais uma vez se observa que sem aspas, palavras como a preposição **de** invalidam a busca, pois aglomeram também estudos sem relação com o descrito utilizado. Na segunda e terceira linha de dados nota-se que a quantidade de pesquisas envolvendo indicadores de qualidade é superior à verificada na Tabela 02, isto se justifica pelo fato de que indicadores podem ser utilizados para se verificar a qualidade de diversos processos, organizações, e etc., inclusive em diversas áreas do conhecimento. Mais uma vez se observa que a produção dos últimos anos tem grande proporção em relação ao total produzido sobre o tema em questão (42,68%), esta intensificação que é verificada nas tabelas

pode ser justificada não só pelo aumento da produção sobre estes temas, mas também pelo aumento da pós-graduação como um todo.

Tabela 04 – Relação entre a quantidade de trabalhos encontrados com o descritor Ensino e o total de trabalhos de programas acadêmicos

Condição	Total de trabalhos			Ensino					
	Dissertação	Tese	Total	Dissertação		Tese		Total	
				Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Todos os trabalhos	790.925	270.096	1.061.021	81.501	10,30%	21.971	8,13%	103.472	9,75%
Últimos cinco anos	250.229	102.853	353.082	29.719	11,88%	10.351	10,06%	40.070	11,35%

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Na tabela acima foi desnecessário utilizar aspas, pois este descritor é composto por uma única palavra. Observa-se que entre os quatro descritores este é o mais frequente, principalmente nos últimos anos, este fator pode ser atribuído ao fato da palavra ensino poder figurar em diversas situações e expressões, como instituições de ensino, ensino superior, ensino básico, ensino técnico, etc.

5.2 Análise individual dos descritores

Para de fato analisar os trabalhos com as características propostas no objetivo desta pesquisa foram realizadas buscas com cada descritor, sempre com aspas, e utilizando os filtros: Tipo, Ano, Grande Área do Conhecimento.

Inicialmente, empregando o descritor Educação Superior (com aspas), aplicou-se os filtros:

- Tipo: Mestrado (Dissertação);
- Ano: 2018, 2017, 2016, 2015 e 2014;
- Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas.

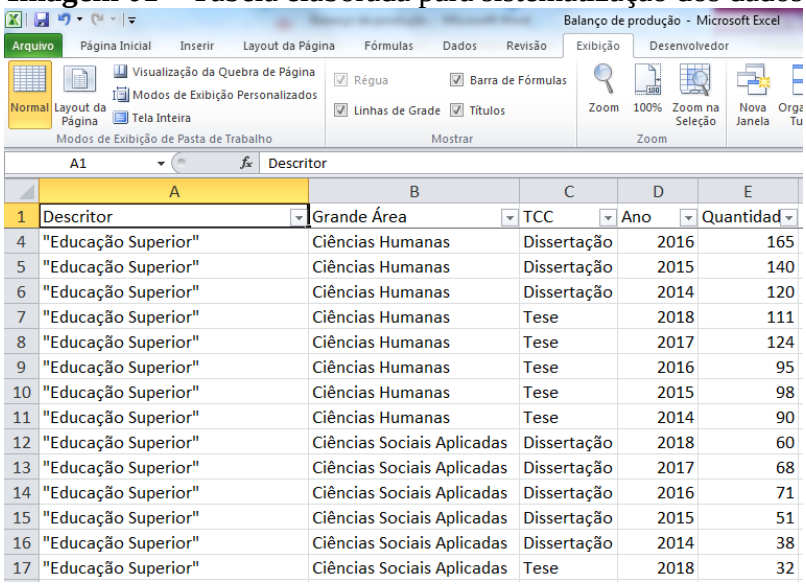
Com estes filtros obteve-se a quantidade de trabalhos defendidos em programas de mestrado acadêmico na grande área das ciências humanas nos anos de 2014 a 2018.

O processo foi refeito mudando apenas o tipo para Doutorado (Teses), e como se pretendeu avaliar também os trabalhos na área de ciências sociais aplicadas, foi iniciada uma nova busca com o descritor, alterando o filtro Grande Área do Conhecimento para Ciências Sociais Aplicadas, e filtrando separadamente teses e dissertações, também da mesma série histórica.

De forma complementar, buscou-se também a quantidade de teses e dissertações (filtradas separadamente) com este descritor nas outras grandes áreas do conhecimento no período de cinco anos avaliado, para isto foram selecionadas no filtro Grande Área do Conhecimento todas as áreas exceto humanas e sociais aplicadas.

Portanto, foram realizadas seis buscas diferentes com este descritor, o mesmo foi feito com os outros descritores. Os dados foram tabulados com as tabelas do software Excel, conforme Imagem 01.

Imagem 01 – Tabela elaborada para sistematização dos dados



	A	B	C	D	E
1	Descritor	Grande Área	TCC	Ano	Quantidad
4	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Dissertação	2016	165
5	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Dissertação	2015	140
6	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Dissertação	2014	120
7	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Tese	2018	111
8	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Tese	2017	124
9	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Tese	2016	95
10	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Tese	2015	98
11	"Educação Superior"	Ciências Humanas	Tese	2014	90
12	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	2018	60
13	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	2017	68
14	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	2016	71
15	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	2015	51
16	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	2014	38
17	"Educação Superior"	Ciências Sociais Aplicadas	Tese	2018	32

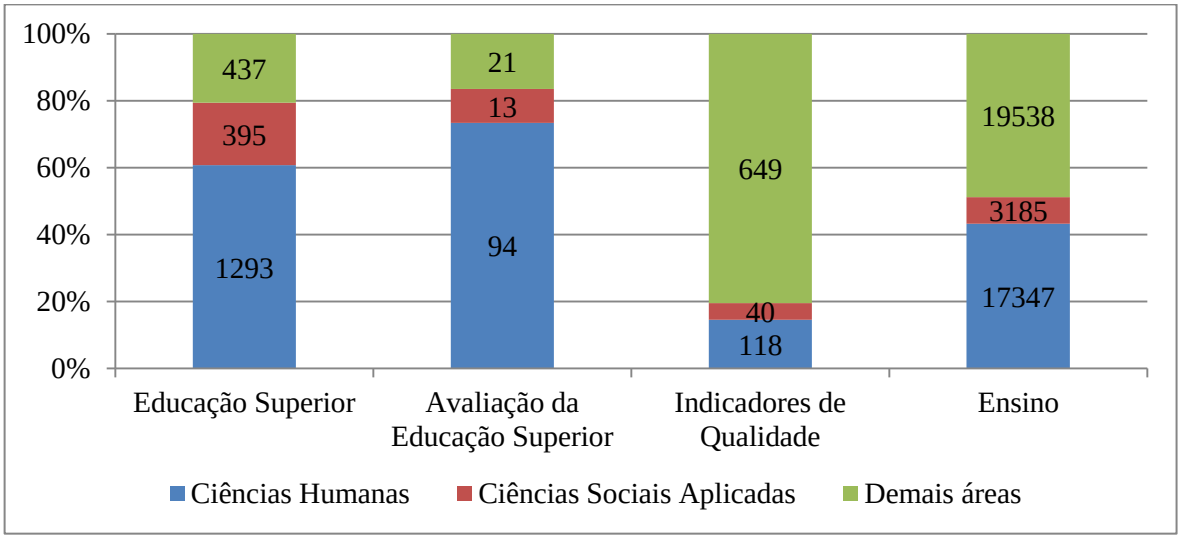
Fonte: Print Screen do Software Excel, 2019.

Ao todo foram 120 linhas com dados, foi aplicado então o filtro do Excel, permitindo que se possa selecionar cada descritor, grande área, tipo de trabalho ou ano separadamente. Na coluna E, abaixo dos dados, foi inserida a fórmula =SUBTOTAL(9;E2:E121), quando se utiliza esta fórmula do Excel juntamente com o filtro, pode-se selecionar categorias especificas dos dados (descritor, grande área, tipo e ano) e obter a soma destas categorias. Nesta fórmula, E2:E121 corresponde ao intervalo em que se apresentam os dados na tabela,

que vai da célula E2 à E121.

A aplicação dos filtros do Excel possibilitou a elaboração dos gráficos deste estudo que foram feitos no próprio Excel.

Gráfico 01 – Proporção de trabalhos com os descritores avaliados por Grande Área do Conhecimento



Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

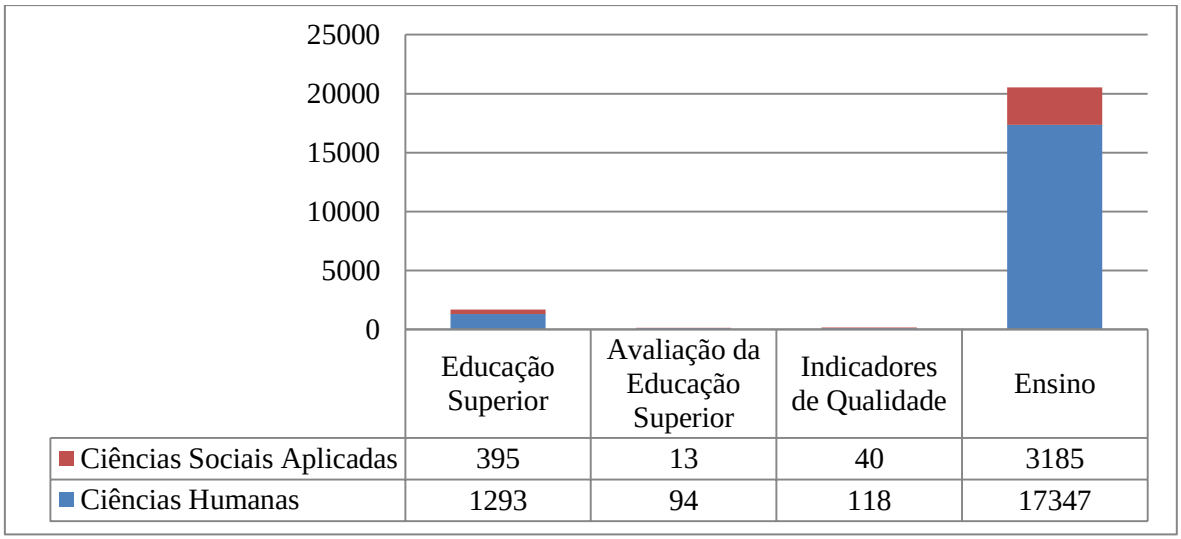
A partir do Gráfico 01 observa-se que é nos programas de pós-graduação acadêmicos da grande área das Ciências Humanas que se concentram a maioria dos trabalhos sobre educação superior e a avaliação desta, no entanto, quando se trata de indicadores de qualidade e do descritor Ensino, as ciências humanas, não chegam a 50% do total de pesquisas. Em relação aos indicadores de qualidade, nota-se uma grande queda nas produções das ciências humanas, isto pode se justificar pela ideia ultrapassada de que indicadores fazem parte exclusivamente da perspectiva positivista, que antes era suprema nas pesquisas, mas que já foi superada por outras perspectivas, principalmente nas ciências humanas.

A baixa produção em Ciências Sociais Aplicadas pode ser atrelada à restrita[8] quantidade de cursos de pós-graduação deste grupo em relação aos demais.

O Gráfico 02 apresenta o quantitativo de trabalhos (teses e dissertações) que foram defendidos nos anos de 2014 a 2018 que têm em sua apresentação os descritores avaliados neste balanço de produção.

[8] Segundo os dados do site da Capes referentes aos cursos de pós-graduação reconhecidos, 730 cursos são avaliados como sendo das Ciências Sociais Aplicadas e 915 das Ciências Humanas (cerca de 25,34% a mais) (CAPES, 2018).

Gráfico 02 – Trabalhos de programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas de 2014 a 2018 que apresentam os descritores avaliados

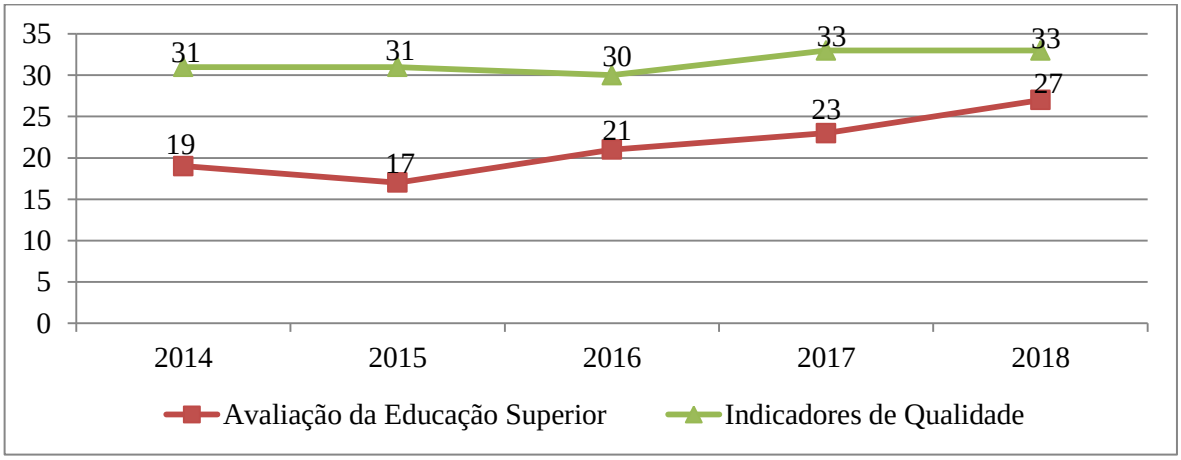


	Educação Superior	Avaliação da Educação Superior	Indicadores de Qualidade	Ensino
Ciências Sociais Aplicadas	395	13	40	3185
Ciências Humanas	1293	94	118	17347

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

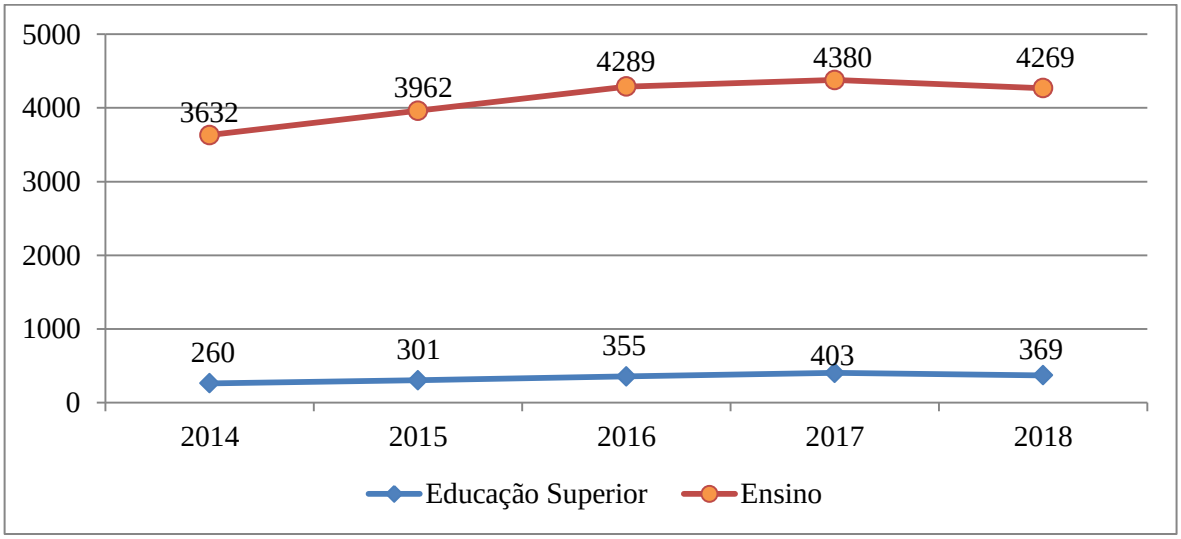
Observa-se que a quantidade de estudos sobre educação superior dentro do conjunto de pesquisas envolvendo o ensino ainda é baixa. Pode-se notar o contraste existente entre o quantitativo trabalhos sobre avaliação da educação superior e indicadores de qualidade em relação a somatória de trabalhos sobre ensino e educação superior, e pelos valores apresentados abaixo do gráfico percebe-se ainda que o quantitativo de pesquisas sobre indicadores de qualidade nestes programas é superior ao de avaliação da educação superior. Os gráficos 03 e 04 apresentam a evolução do montante destas pesquisas ao longo da série histórica 2014-2018.

Gráfico 03 – Evolução do número de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com os descritores Avaliação da Educação Superior e Indicadores de Qualidade na série histórica 2014-2018



Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Gráfico 04 – Evolução do número de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com os descritores Educação Superior e Ensino na série histórica 2014-2018



Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Percebe-se no Gráfico 04 que, apesar do declínio em 2018, houve um aumento ao longo dos anos na quantidade de pesquisas envolvendo a educação superior, bem como as que abordagem ensino. Avaliando os outros descritores (ver Gráfico 03), nota-se que a avaliação da educação superior acompanhou este aumento, e os estudos sobre indicadores de qualidade tiveram um pequeno aumento. As séries históricas foram separados em dois gráficos devido a escala necessária em cada descritor.

5.3 Cruzamento dos estudos

Nesta etapa da pesquisa buscou-se mapear quais dos estudos encontrados abordam as quatro temáticas. Foi desnecessário cruzar os trabalhos do descritor Educação Superior (1.688 trabalhos) com os do descritor Avaliação da Educação Superior (107 trabalhos), pois como a expressão do primeiro descritor está inserida no segundo, o resultado do cruzamento é o próprio segundo grupo.

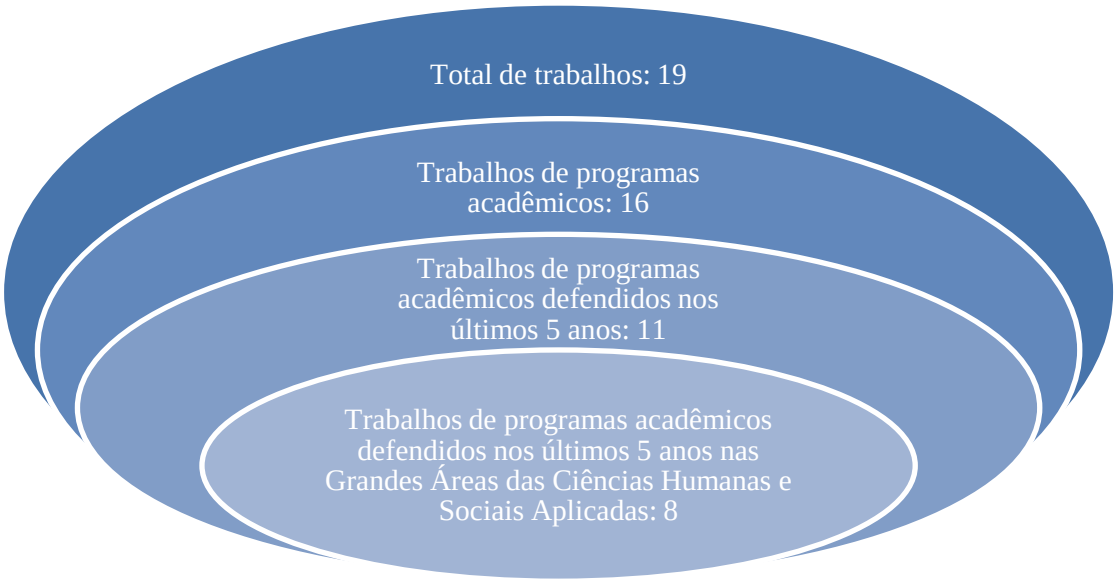
Bastou então avaliar os três grupos:

- Avaliação da Educação Superior (107 trabalhos);
- Indicadores de Qualidade (158 trabalhos);
- Ensino (20.532 trabalhos).

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes possibilita o cruzamento de dois ou mais

descritores em seu sistema de busca, para utilizar este recurso basta inserir a palavra[9] AND entre os descritores. Portanto foi inserido na barra de busca: “Avaliação da Educação Superior” AND “Indicadores de Qualidade” AND Ensino. Logo após foram inseridos os filtros propostos neste trabalho, alcançando os resultados expostos abaixo.

Ilustração 05 – Filtragem do cruzamento dos descritores avaliados



Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

A partir deste cruzamento de descritores encontrou-se 08 pesquisas, contudo ao avaliar os trabalhos separadamente percebeu-se que um dos trabalhos foi vinculado a um projeto de pesquisa sobre avaliação da educação superior, contudo a temática do estudo é sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás, portanto apenas 07 pesquisas, entre as encontradas, trabalham as quatro temáticas (6 das Ciências Humanas e 1 das Ciências Sociais Aplicadas). Com esta delimitação do número de estudos foi possível analisar e extrair de cada apresentação informações sobre a área e instituição do programa em que foi defendido cada trabalho.

[9] A tradução da palavra *And* corresponde a conjunção **e** em inglês. Para o sistema reconhecer o comando, a palavra deve ser escrita em caixa alta.

Tabela 05 – Trabalhos dos programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que abordam os quatro descritores, distribuídos por área e grande área do programa

Área dos Programas de Pós-graduação Acadêmicos	**Quantidade de trabalhos**
Ciências Humanas	**6**
Educação	5
Sociologia	1
Ciências Sociais Aplicadas	**1**
Administração	1
Total Geral	**7**

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Observa-se na Tabela 05 que a maioria dos trabalhos vem de programas de pós-graduação em Educação, contudo nota-se a presença destes estudos em programas de Sociologia e também em Administração.

Na Tabela 06 é apresentado como este montante de estudos se distribui entre as IES. As tabelas 05 e 06 foram elaboradas com utilizando o recurso Tabela Dinâmica do Excel.

Tabela 06 – Trabalhos dos programas de pós-graduação acadêmicos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que abordam os quatro descritores, distribuídos por IES

Instituição de Ensino Superior	**Quantidade de trabalhos**
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2
Universidade de Brasília	1
Universidade do Estado de Mato Grosso	1
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade Federal do Ceará	1
Total Geral	**7**

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Apesar da Pontifícia Universidade Católica do Paraná apresentar um trabalho a mais que as demais instituições, não foi visualizada uma grande concentração destas pesquisas sobre indicadores de qualidade para o ensino da educação superior em nenhuma das IES.

A partir da avaliação dos sete trabalhos, observou-se que todos eles citam o Sinaes e citam também alguns de seus indicadores: Enade, IDD, IGC e CPC. Estes elementos tornam-se essenciais quando se estuda a avaliação da educação superior justamente por se tratarem da estrutura oficial de avaliação e regulação utilizada pelo Estado. Os sete trabalhos estão dispostos no quadro abaixo.

Quadro 06 – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2014 e 2018 sobre indicadores de qualidade do ensino de graduação

Titulo	**Autoria**
A política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.	Doutorando: Alexandre Godoy Dotta. Orientadora: Dra. Maria Lourdes Gisi.
Dinâmicas do ensino superior no Brasil: Arranjos e performances de uma Faculdade Amapaense empenhada em obter "avaliação positiva" nos ciclos do Sinaes.	Doutoranda: Margareth Guerra dos Santos. Orientadora: Dra. Jania Perla Diogenes de Aquino.
Entre o explícito e o latente: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia.	Doutorando: Valdinei Costa Souza. Orientador: Dr. Jose Vieira de Sousa.
Fusões e aquisições do ensino superior brasileiro: Evidências da teoria do crescimento da firma.	Doutorando: Edson Andrade dos Reis. Orientadora: Dra. Rosilene Marcon.
Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada.	Mestranda: Cristiane Otilia Colossi Bernhardt. Orientadora: Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.
Indicadores de qualidade na avaliação da educação superior.	Mestranda: Norma Suely dos Santos Sanson. Orientadora: Dra. Sirley Terezinha Filipak.
Os efeitos do Sinaes no curso de administração.	Mestrando: Paulo Roberto Teixeira Junior. Orientadora: Dra. Monica Piccione Gomes Rios.

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

No Quadro 06 é possível observar que se trata de quatro teses e três dissertações. No primeiro trabalho Dotta (2016) aborda a efetividade das políticas de avaliação da qualidade da educação superior para formação humana, neste estudo o autor contextualiza historicamente os primeiros cursos de nível superior, as primeiras IES, e as políticas de avaliação no Brasil, aborda os relatórios dos grupos, comissões e programas instituídos, pondera sobre os resultados do Enade, e conclui com uma crítica ao Sinaes, apontando que o sistema está voltado para a regulação e o controle (chamada pelo autor de abordagem conservadora da avaliação), ao invés de práticas pedagógicas transformadoras. O arquivo completo desta tese não estava disponível no catálogo para obtenção de informações mais detalhadas sobre sua metodologia e resultados.

No segundo estudo do quadro encontra-se a pesquisa de Santos (2018), que objetivou analisar a dimensão performática do encontro presencial entre avaliados e avaliadores nas avaliações externas previstas no Sinaes. Esta pesquisa é resultado do doutorado em Sociologia

que a autora cursou, e a mesma teve como *lócus* de pesquisa uma IES do Amapá. Nesta pesquisa qualitativa, a autora utilizou de técnicas como entrevistas, grupo focal e observação direta para avaliar os comportamentos dos avaliados para gerar uma avaliação positiva, para isto a autora discute também a influência de modelos de avaliação estrangeiros, bem como da cultura de países tidos como mais desenvolvidos, nas políticas de avaliação brasileiras.

Seguindo o quadro, a pesquisa de Souza (2015) é a próxima e nela investigou-se a relação entre os critérios de qualidade dos cursos presenciais de licenciatura em pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e aqueles utilizados pelo Sinaes para avaliar os cursos de pedagogia. Este trabalho seguiu três dimensões para suas análises e discussões teóricas, são elas: as ações e a falta de ações do governo brasileiro na formação de professores e na qualidade da educação superior; conceito e significado de qualidade; critérios de qualidade do Parfor e do Sinaes. Os dados utilizados foram documentais e entrevistas, e estes foram analisados por meio da hermenêutica.

A pesquisa de Reis (2017) aborda a influência de fusões e aquisições das IES entre os anos de 2007 a 2015 nos indicadores de qualidade do Sinaes, para isto teve como lócus de pesquisa as 113 IES fundidas ou adquiridas no período supracitado. A pesquisa classifica-se como quantitativa, com método hipotético-dedutivo dentro do paradigma do pós-positivismo. Neste estudo, o autor observou que a partir de 2010 esta influência foi negativa, apenas no IGC notou-se um pequeno impacto positivo. Percebe-se pela delimitação e a abordagem que esta tese é da grande área do conhecimento das ciências sociais aplicadas, mais especificamente da área da administração. Nota-se como a discussão sobre qualidade da educação superior, principalmente em programas fora do campo da educação, ainda carece de mais estudos, pois baliza sua concepção de qualidade apenas nos indicadores de conceituação do Sinaes, sem considerar outros fatores das instituições, que também afetam a sua qualidade.

O quinto trabalho visível no quadro teve como objetivo compreender as implicações do Sinaes para os cursos de graduação de uma IES privada do Estado de Mato Grosso, levando em consideração os indicadores de qualidade do mesmo. Nesta pesquisa quanti-qualitativa de abordagem crítico-dialética, a autora fez uma análise documental e organizou um grupo focal na instituição, revelando que a percepção da comunidade acadêmica da instituição sobre o Sinaes se limita muito ao Enade, não levando em consideração outros elementos do sistema, como a autoavaliação e a avaliação externa (BERNHARDT, 2015).

A percepção limitada de que a avaliação da educação superior resume-se ao Enade demonstra como o exacerbado peso atribuído, para conceituação dos cursos, ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais tem reduzido o mérito das demais etapas do processo

avaliativo.

Na dissertação de Sanson (2018), a autora investigou os resultados da avaliação de desempenho dos estudantes e de outros indicadores de qualidade, com recorte nos cursos de graduação em nível de licenciatura da cidade de Curitiba-PR. Nesta pesquisa, utilizou-se de uma análise qualitativa sobre dados documentais e bibliográficos coletados sobre os resultados do Enade, CPC e IGC, bem como de uma contextualização sobre o Sinaes, citando o IDD (na época ainda como parte do CPC), a autoavaliação e a avaliação externa. Inclusive este foi o único dos sete trabalhos que citou todos estes elementos do Sinaes.

O último estudo do quadro mapeou trabalhos de mestrado, doutorado e artigos científicos dos anos de 2004 a 2014 a fim de investigar se alguma pesquisa tratou dos efeitos do Sinaes no curso de Administração (na época era o curso que tinha maior quantidade de estudantes do país). Analisando as 133 publicações qualitativamente Teixeira Junior (2015) revelou que apenas uma delas (uma dissertação) abordou a temática requerida, e este único trabalho encontrado apontou que o Sinaes não ocasionou uma melhoria nos cursos de administração por ele pesquisados.

Além dos indicadores oficiais do Sinaes, buscou-se também identificar outros indicadores que os pesquisadores utilizaram em seus estudos para avaliar qualidade. Nesta busca constatou-se que duas das apresentações não continham os trabalhos completos anexos. Avaliando os cinco trabalhos completos que estavam anexos notou-se que nenhum deles abordou indicadores de qualidade diferentes dos utilizados no Sinaes.

Com base neste balanço de produção pôde-se verificar que o uso de indicadores de qualidade na avaliação do ensino de graduação é uma temática que ainda carece de mais estudos, principalmente em relação à discussão sobre indicadores que avaliem o processo da Educação Superior.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: INDICADORES DE PRODUTO E PROCESSO NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS IES PÚBLICAS DO CENTRO OESTE

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados alcançados ao longo da execução de cada objetivo específico desta pesquisa, a excetuar-se dos resultados do primeiro objetivo específico, que estão demonstrados na seção 5, pois representam tanto resultados desta pesquisa, quanto parte do arcabouço teórico que a fundamenta.

6.1 Resultados das universidades pesquisadas nos indicadores de produto

No ciclo trienal (2016-2018), o Sinaes avaliou 23.691 cursos de graduação, destes cursos, 123 foram da UEG, 50 da UEMS, 70 da Unemat, 112 da UFG, 109 da UFMS e 87 da UFMT. Neste capítulo é apresentada a situação das IES ao final do ciclo avaliativo, com uma breve contextualização sobre a universidade e a média das notas padronizadas dos seus cursos de graduação presenciais em cada indicador do Sinaes, detalhando a nota obtida em cada componente do CPC:

- Conceito Enade;
- IDD;
- CPCc[10]:
    - Organização didático-pedagógica;
    - Infraestrutura e instalações físicas;
    - Oportunidade de ampliação da formação;
    - Proporção de mestres;
    - Proporção de doutores;
    - Regime de trabalho docente.

6.1.1 Universidade Estadual de Goiás

De acordo com o relatório de gestão da UEG do ano de 2018, ela é uma instituição multicampi, fundada em 1999, e em 2021 tem sede na cidade de Anápolis-GO. Ao final da

[10] Neste estudo foi utilizado o CPCc por ser mais exato que o CPC. Ressalta-se ainda que o IDD e o Conceito Enade são indicadores do Sinaes, mas também são componentes do CPC.

avaliação trienal, ela contava com 41 câmpus, 1.796 docentes, 1.571 técnicos, 20.507 discentes e 13 programas de pós-graduação. Com um orçamento executado no montante de 666,88 milhões de reais ao longo dos três anos (UEG, 2018b).

A criação da UEG surgiu com a junção de duas IES do interior do estado, a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás e a Universidade Estadual de Anápolis, e até 2006 a quantidade de cursos ofertados era constante, contudo UEG (2018b, p. 12) relata que "no ano de 2006 foram instalados 32 novos cursos, vários deles sem o devido planejamento, gerando ônus duradouro em termos orçamentários, mas produzindo resultados em termos de desenvolvimento regional". O documento relata ainda que esta expansão (de cursos e câmpus) sem planejamento, juntamente com as irregularidades administrativas que, em conjunto com outros fatores, causaram uma crise institucional em 2012, o que levou a IES a adotar um novo perfil de gestão.

Segundo UEG (2018b, p. 09), "um dos pontos do processo de estabilização foi a criação de certa 'barreira técnica' para a abertura de novos Câmpus, buscando antes melhorar o desempenho dos já existentes". Além disso, o relatório aponta que neste processo houve a otimização da oferta de cursos, por meio da implantação de um processo de avaliação permanente, onde foram formados grupos e comissões para avaliar a demanda e qualidade dos cursos existentes, e emitindo pareceres aos conselhos superiores que deliberam sobre a permanência, suspensão ou substituição de cada curso.

Sobre a avaliação realizada pelo Sinaes, entre os cursos avaliados desta instituição, um é na modalidade à distância, portanto neste estudo foram avaliados os resultados dos 122 cursos de graduação presenciais que estão distribuídos em 38 municípios do estado de Goiás.

Estes cursos apresentam uma média de 1,93223 no Conceito Enade, e, em relação às demais notas padronizadas, obteve uma média de 2,45324 no IDD; 3,18720 na organização didático-pedagógica; 2,92957 em infraestrutura e instalações físicas; 3,37886 no que diz respeito a oportunidade de ampliação da formação; sobre a proporção de docentes pós-graduados teve conceito 1,79365 para mestres e 1,28931 para doutores; para o regime de trabalho dos docentes teve 5 (que é a nota máxima). A partir destes valores a instituição teve um CPCc geral de 2,41799. De forma sintética e ilustrativa, os resultados desta universidade estão expostos na tabela a seguir.

Tabela 07 – Resultados da UEG nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	1,93223
IDD	2,45324
CPCc	2,41799
Organização didático-pedagógica	3,18720
Infraestrutura e instalações físicas	2,92957
Oportunidade de ampliação da formação	3,37886
Proporção de mestres nos cursos	1,79365
Proporção de doutores nos cursos	1,28931
Regime de trabalho nos cursos	5,00000

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.1.2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A UEMS foi fundada em 1993, também se trata de uma IES multicampi com sede na cidade de Dourados-MS, mas conta com um total de 15 câmpus. Seu corpo docente é composto por 776 professores que tem apoio técnico-administrativo de mais 373 servidores, a instituição possui 7.530 acadêmicos e 16 programas de pós-graduação. É importante contextualizar ainda que, no decorrer do triênio 2016-2018, a IES executou aproximadamente 535,04 milhões de reais do seu orçamento (UEMS, 2017, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e).

O projeto da UEMS é de interiorização da universidade dentro do estado, e esta luta pela democratização da educação superior, de acordo com seus relatórios anuais de atividades, vem se concretizando, inclusive foi verificado que:

> 80% de seus estudantes vieram de escolas públicas, e que 85% são de Mato Grosso do Sul. Profissionais que não só entram e se formam, como também permanecem no Estado após a graduação. Cerca de 82% dos profissionais formados na UEMS continuam trabalhando em MS, e 73% na microrregião onde concluiu o curso, um ganho imensurável para as regiões mais distantes dos principais centros urbanos (UEMS, 2018b, p. 01).

Observa-se o quão a instituição vem contribuindo com a expansão da formação acadêmica não só a nível nacional, mas principalmente a nível estadual e regional, garantindo um crescimento para os municípios do interior onde ela implanta seus cursos.

O impacto socioeconômico da IES nas famílias dos seus egressos também foi avaliada no relatório:

> a renda média dos formados pela UEMS (R$4,4 mil) chega a

> aproximadamente quatro vezes mais se comparada à renda média do sul-mato-grossense (R$1,04 mil segundo o IBGE). Entre indígenas, a diferença é ainda mais expressiva, sendo que a triste realidade apontada pelo Datasus é que a renda do indígena em MS é de apenas R$180, enquanto os indígenas formados pela UEMS ganham em média R$3,1 mil (UEMS, 2018b, p. 01).

Em relação aos cursos de graduação avaliados nesta pesquisa, dos 50 cursos da UEMS, um ficou sem conceito, sendo assim, apenas a avaliação dos outros 49 foi considerada neste estudo. Estes cursos estão distribuídos em 14 municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

Ao avaliar as médias dos cursos desta universidade pública constatou-se um Conceito Enade com média de 2,27042; as notas padronizadas obtidas com os outros indicadores foram de 2,31139 no IDD; 2,66089 para a organização didático-pedagógica da graduação na IES; 2,44439 no quesito infraestrutura e instalações físicas; 2,83682 para oportunidade de ampliação da formação; em relação à titulação docente, a proporção de mestres teve o conceito 4,13592 (o melhor conceito da instituição), enquanto a proporção de doutores teve conceito 2,73597; e sobre o seu regime de trabalho, obteve-se a média de 1,76986; culminando em um CPCc de 2,50911. De forma ilustrativa, estes dados são apresentados na tabela 08.

Tabela 08 – Resultados da UEMS nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	2,27042
IDD	2,31139
CPCc	2,50911
Organização didático-pedagógica	2,66089
Infraestrutura e instalações físicas	2,44439
Oportunidade de ampliação da formação	2,83682
Proporção de mestres nos cursos	4,13592
Proporção de doutores nos cursos	2,73597
Regime de trabalho nos cursos	1,76986

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.1.3 Universidade do Estado de Mato Grosso

A Unemat é uma universidade pública estadual multicampi com sede na cidade de Cáceres-MT, segundo o anuário estatístico da instituição, ela possui 13 câmpus e seu quadro de servidores conta com 1.518 docentes e 744 técnicos administrativos, ela foi fundada em

1978 e em 2018 tinha 19.351 acadêmicos na graduação e 24 programas de pós-graduação. Quanto ao financiamento da instituição, ao longo do triênio 2016-2018, foi executado 938,29 milhões de reais do seu orçamento (UNEMAT, 2019a).

A origem da Unemat se deu em Cáceres-MT, como uma instituição municipal chamada Instituto de Ensino Superior de Cáceres, sendo que, de acordo com Lima (2010a, p. 106), em 1993 foi transformada em universidade estadual, mas seu papel continuou sendo de uma universidade do interior para o interior, tanto é que atender "a demanda da educação superior no interior do Estado de Mato Grosso, deu-se início a abertura de novos cursos, priorizando as regiões de difícil acesso onde havia dificuldade de acesso ao ensino superior". Trata-se de uma tarefa árdua, mas importante, tendo em vista a grande extensão territorial do estado, com uma relativamente baixa proporção urbanizada, devido ao seu foco econômico no agronegócio.

O perfil da IES, com foco na região do interior do estado, se manteve ao longo dos anos, uma vez que não há um campus consolidado na região metropolitana onde se encontra a capital de Mato Grosso.

Em se tratando da identidade organizacional da instituição, tem-se que a missão da Unemat, que se configura como seu propósito existencial, é:

> Oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e compromissados com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática (UNEMAT, 2019a).

Em relação aos cursos avaliados, a partir dos dados publicados pelo Inep verificou-se que três dos cursos são Ead, e um ficou sem conceito, restando a avaliação de 66 dos 70 cursos para ser analisada. Estes cursos estão espalhados em 15 municípios de Mato Grosso.

As médias alcançadas pela IES foram de 1,87579 no Conceito Enade; 2,36028 na nota padronizada do IDD; 2,50284 na organização didático-pedagógica; 1,88009 para infraestrutura e instalações físicas; 2,46456 no quesito de oportunidade de ampliação da formação; sobre a titulação dos professores, os mestres tiveram nota 3,52621 e os doutores 1,63640; mas no regime de trabalho docente a IES alcançou 4,62121, gerando assim o CPCc de 2,40111. Os resultados alcançados pela Unemat também são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 09 – Resultados da Unemat nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	1,87579
IDD	2,36028
CPCc	2,40111
Organização didático-pedagógica	2,50284
Infraestrutura e instalações físicas	1,88009
Oportunidade de ampliação da formação	2,46456
Proporção de mestres nos cursos	3,52621
Proporção de doutores nos cursos	1,63640
Regime de trabalho nos cursos	4,62121

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.1.4 Universidade Federal de Goiás

A UFG é uma universidade pública mantida pelas transferências do Governo Federal, ela foi fundada em 1960 e em 2018 contava com 2.866 docentes e 2.568 técnicos, atendendo, conforme o seu relatório de gestão, a 30.695 estudantes de graduação, além de 76 programas de pós-graduação, sua sede fica no município de Goiânia-GO (capital do Estado de Goiás), mas ela é composta por duas regionais, uma na cidade de Goiás-GO e ou na cidade de Goiânia-GO, sendo que esta última é composto por três câmpus (Câmpus Aparecida de Goiânia, Câmpus Colemar Natal e Silva e Câmpus Samambaia), enquadrando-se então como uma instituição multicampi. A IES executou, ao longo do triênio 2016-2018, o valor aproximado de 656,6 milhões de reais do seu orçamento (UFG, 2019).

No início do ano de 2018, a instituição fez seu planejamento estratégico 2018-2021, e para a sua implantação reestruturou pró-reitorias e secretarias para gestão de assuntos específicos (infraestrutura, avaliação e planejamento, comunicação, entre outros). A execução deste planejamento enfrentou ainda o empecilho da redução do orçamento para investimentos que, segundo seu relatório integrado de gestão, vem acontecendo desde 2016 (UFG, 2019).

O relatório da IES apresenta ainda um panorama sobre as mudanças que o contexto da universidade pública vem sofrendo e que ameaçam não só a autonomia da instituição, mas também a gratuidade do ensino superior público, alguns pontos desse novo cenário são:

> a diferenciação das instituições, a ampliação das instituições privadas, a diversificação das fontes de financiamento por meio de captações extraorçamentárias para a manutenção de setores acadêmicos importantes, a vinculação entre financiamento e resultados e alterações de funções do Estado, que passou de provedor e planejador para ser avaliador e regulador

(UFG, 2019, p. 22).

Em meia a esta situação, a missão institucional definida neste planejamento para a IES, de acordo com UFG (2019, p. 19) foi: “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais cidadãos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade”.

Em relação aos cursos avaliados pelo Sinaes, eles somaram 112, contudo 3 são Ead e 4 ficaram sem conceito, portanto nesta análise só foram levados em consideração os resultados de 105 cursos que, segundo os dados do Inep, estão concentrados em 4 municípios de Goiás.

Os resultados analisados apresentam uma média de 2,90559 no Conceito Enade, 2,45236 no IDD, 2,18774 na organização didático-pedagógica, 2,53491 na avaliação da infraestrutura e instalações físicas, 2,66598 para oportunidade de ampliação da formação, 3,89782 para a proporção de mestres, 3,43426 para a de doutores, nota máxima (5,0) para o regime de trabalho docente. Com a junção destes resultados o Inep divulgou também o CPCc da instituição de 2,97939. Estes resultados da universidade estão expostos na tabela 10.

Tabela 10 – Resultados da UFG nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	2,90559
IDD	2,45236
CPCc	2,97939
Organização didático-pedagógica	2,18774
Infraestrutura e instalações físicas	2,53491
Oportunidade de ampliação da formação	2,66598
Proporção de mestres nos cursos	3,89782
Proporção de doutores nos cursos	3,43426
Regime de trabalho nos cursos	5,00000

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.1.5 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS é uma universidade pública multicampi federal com sede na cidade de Campo Grande-MS e mais 9 câmpus, seu relatório de gestão contextualiza que ela foi fundada em 1979, e nos dias atuais dispõe de 1.438 docentes e 1.955 técnicos para manter tanto seus cursos de graduação, quanto seus 45 programas de pós-graduação, a instituição atua na formação de 20.100 estudantes matriculados em cursos de graduação. Em relação ao seu

financiamento, a instituição executou um total de 2,37 bilhões de reais do seu orçamento durante o triênio 2016-2018 (UFMS, 2019).

A instituição realizou uma reformulação na sua gestão, criando suas próprias estratégias e culturas organizacionais após experimentar modelos de gestão que se mostraram ineficazes. A forma de gestão legitimada pela própria instituição, conforme UFMS (2019, p. 11), está "fortemente alicerçados no planejamento estratégico, na avaliação de resultados e nas práticas colaborativas".

Após a avaliação do Tribunal de Contas da União, ficou amplamente divulgado que a construção de um sistema próprio de gestão possibilitou grandes avanços à instituição inclusive, segundo UFMS (2019, p. 11): "a UFMS é líder nacional entre todas as Instituições Federais de Educação do Brasil por apresentar o menor índice de fragilidade de controle de fraude e corrupção".

Além do notório avanço certificado pelo Tribunal de Contas da União, outros grandes resultados foram alcançados pela IES, uma vez que só no ano de 2018, de acordo com UFMS (2019, 12), foram aprovados "dez novos cursos stricto sensu (Mestrado e Doutorado)" e houve "a indução e o fomento da produção científica que proporcionaram o aumento de 46% no número de publicações".

Outras ações que merecem destaque no relatório de gestão desta universidade são referentes a plena aplicação do processo de avaliação como instrumento orientador para o desenvolvimento da IES, uma vez que está acontecendo:

> Avaliação técnica e social dos cursos de graduação, tendo como culminância a alteração de turno de alguns cursos de graduação, para melhor atendimento à sociedade, suspensão de ingresso em oito cursos de graduação, mediante avaliação de indicadores de desempenho e criação de seis novos cursos de graduação (UFMS, 2019, p. 12).

No que se refere à avaliação do Sinaes, que é foco desta seção, é importante salientar que além dos cursos presenciais a IES também oferta 7 cursos de graduação na modalidade Ead, estes cursos somados totalizam os 109 cursos avaliados no triênio 2016-2018, e nenhum deles ficou sem conceito, mas neste estudo foram analisados apenas resultados dos 102 cursos presenciais que estão distribuídos em 10 municípios de Mato Grosso do Sul.

A partir do cálculo das médias aritméticas dos cursos constatou-se que o Conceito Enade médio da instituição é 2,80415, com nota de IDD 2,43701; a nota da organização didático-pedagógica foi 2,49853; em se tratando de infraestrutura e instalações físicas a nota padronizada foi 2,39879; a oportunidade de ampliação da formação, que vem principalmente de pós-graduações, teve conceito 2,49572; e por último a avaliação do corpo docente

apresentou as notas 4,10591 e 3,06606 para a proporção de mestres e doutores respectivamente, e a nota 4,61047 para o regime de trabalho docente. Todas estas notas geraram o CPCc médio de 2,89715 para a instituição. Pode-se observar ilustrativamente estes dados na tabela a seguir.

Tabela 11 – Resultados da UFMS nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	2,80415
IDD	2,43701
CPCc	2,89715
Organização didático-pedagógica	2,49853
Infraestrutura e instalações físicas	2,39879
Oportunidade de ampliação da formação	2,49572
Proporção de mestres nos cursos	4,10591
Proporção de doutores nos cursos	3,06606
Regime de trabalho nos cursos	4,61047

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.1.6 Universidade Federal de Mato Grosso

A última IES analisada foi a UFMT que possuía até o final de 2018, de acordo com seu anuário estatístico, 5 câmpus, com sua sede em Cuiabá-MT, ela foi fundada em 1970. A instituição tem 1.864 docentes, 1.585 técnicos, 39 programas de pós-graduação em nível de mestrado e de mestrado e doutorado. Os estudantes matriculados em cursos de graduação totalizam 19.615. Seu relatório de gestão demonstra ainda que a instituição executou no triênio 2016-2018 um total aproximado de 2,85 bilhões de reais (UFMT, 2019a, 2019b).

A criação da UFMT, segundo UFMT (2019b, p. 17), aconteceu com a "junção da Faculdade de Direito e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá", nota-se pelo histórico presente no relatório de gestão que, ao contrário da universidade estadual, a UFMT tem origem na capital de Mato Grosso, onde se consolida, e depois inicia seu processo de interiorização.

Relata-se ainda em UFMT (2019b, p. 20) que com a adesão da IES aos programas governamentais de expansão da educação superior, houve mudanças no perfil dos acadêmicos, pois "se incluiu um maior número de estudantes trabalhadores e de faixa de renda de até um salário mínimo. Essas características tiveram impactos em alguns indicadores

de desempenho institucional, com destaque para os índices de diplomação, retenção e evasão". A UFMT passou a enfrentar as dificuldades advindas com a democratização da educação superior, que é nova realidade inerente às universidades públicas.

No que se refere a avaliação do Estado sobre seus cursos, todos os 85 cursos de graduação obtiveram conceito, sendo que dois deles são na modalidade Ead. Os cursos presenciais estão concentrados em cinco municípios de Mato Grosso e somente estes tiveram seus resultados na avaliação do Sinaes analisados nesta pesquisa.

As médias dos conceitos alcançados pela UFMT foram:

- 2,73801 no Conceito Enade;
- 2,32544 no IDD;
- 2,05799 no quesito organização didático-pedagógica;
- 1,91400 na avaliação da infraestrutura e instalações físicas;
- 2,48608 no que se refere a oportunidade de ampliação da formação;
- 2,59872 para a proporção de mestres;
- 3,26703 para a proporção de doutores;
- 5,0 para o regime de trabalho docente.

Com base nestes resultados o Inep calculou os CPCs Contínuos dos cursos da UFMT, sendo que a média geral deles foi de 2,80867, estes dados estão ilustrados na tabela a seguir.

Tabela 12 – Resultados da UFMT nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Conceito Enade	2,73801
IDD	2,32544
CPCc	2,80867
Organização didático-pedagógica	2,05799
Infraestrutura e instalações físicas	1,91400
Oportunidade de ampliação da formação	2,48608
Proporção de mestres nos cursos	3,59872
Proporção de doutores nos cursos	3,26703
Regime de trabalho nos cursos	5,00000

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.2 Resultados das universidades pesquisadas nos indicadores de processo

Os resultados das universidades nos indicadores de processo foram os dados mais

complexos de se coletar, uma vez que a própria construção de indicadores de qualidade para avaliar o ensino de graduação com ênfase no processo ainda é um campo pouco explorado, mas neste capítulo são apresentados os indicadores construídos, com a ajuda da literatura, bem como seus resultados, demonstrando todo o processo necessário para apurá-los.

Nas subseções seguintes, são apresentados os resultados auferidos em cada indicador de processo, bem como uma discussão mais aprofundada sobre cada indicador.

6.2.1 Titulação e dedicação do corpo docente

Os indicadores de titulação e dedicação do corpo docente são indicadores já contemplados entre os indicadores de produto apresentados no capítulo anterior, contudo a forma de coleta dos dados foi diferente. A metodologia utilizada pelo Sinaes é avaliar os docentes de cada curso, e esta avaliação é utilizada para compor 30% da nota do curso (CPC), e logo após é calculada a média das notas dos cursos para determinar a nota[11] da instituição (IGC). Com esta metodologia, os docentes que ministram disciplinas em vários cursos de uma mesma instituição, podem ser contados mais de uma vez.

Na coleta de dados dos indicadores de processo são utilizados os valores globais publicados pelas IES, estes valores contemplam todos os docentes da instituição e com isso, espera-se que eles sejam são contados apenas uma vez.

Conforme a metodologia detalhada na quarta seção desta dissertação, os anuários estatísticos e relatórios de gestão das universidades foram as principais fontes da coleta de dados, contudo algumas universidades não publicam tais documentos, a UEMS é uma destas universidades e isto exigiu contato direto, via correio eletrônico, com os setores responsáveis pela sistematização destes dados na instituição, que neste caso foram a Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional (DPAI) e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRODHS), que enviaram os dados necessários.

Outro problema ocorre quando os documentos oficiais da IES não têm todos os dados necessários, gerando a necessidade de contato direto com a universidade, este foi o caso da UFG, e como se trata de uma entidade pública federal, foi utilizado o sistema e-SIC para solicitar os dados e estes foram encaminhados pela instituição.

Os dados necessários para calcular os indicares desta seção foram: total de docentes;

---

[11] Nas IES que ofertam programas de pós-graduação, a média das notas dos programas também é levada em consideração para calcular o IGC.

total de docentes mestres; total de docentes doutores; e total de docentes em dedicação integral à IES, inseridos neste grupo tanto os docentes em dedicação exclusiva quanto os docentes com carga horária de 40 horas semanais. A partir destes dados, foi construída a tabela a seguir:

Tabela 13 – Dados de 2018 coletados para cálculo dos indicadores de titulação e dedicação docente para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas

Universidade	Total de docentes	Total de docentes mestres	Total de docentes doutores	Total de docentes em dedicação integral	Fonte
UEG	1.796	636	487	382	(UEG, 2018b)
UEMS	776	235*	436*	548*	(UEMS, 2019b)
UNEMAT	1.518	630	541	768	(UNEMAT, 2019a)
UFG	2.866	446	2.336	2.358	**
UFMS	1.438	301	1.082	1.304	(UFMS, 2019)
UFMT	1.864	417	1.315	1.663	(UFMT, 2019a)

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.
*Dados disponibilizados via correio eletrônico.
**Dados disponibilizados via sistema e-Sic.

Nota-se que alguns dados da UEMS não estavam disponibilizados nos documentos oficiais publicados pela instituição. Devido a esta indisponibilidade, realizou-se contato direto com a DPAI e a PRODHS, via correio eletrônico, solicitando tais dados, houve certa mora para a resposta devido à situação de pandemia vivenciada no ano de 2020, mas todas as solicitações foram atendidas. A divisão informou ainda que estes dados já são sistematizados pela IES e que iniciará a publicação de anuários estatísticos, que contemplem informações sobre a titulação docente e seu regime de trabalho.

Os dados da tabela 13 foram processados conforme o cálculo do quadro 05 do caput desta seção. Os resultados auferidos por cada instituição estão apresentados na tabela 14:

Tabela 14 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de titulação e dedicação docente para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Universidade	% de docentes mestres	% de docentes doutores	% de docentes em dedicação integral
UEG	35,41%	27,12%	21,27%
UEMS	30,28%	56,19%	70,62%
UNEMAT	41,50%	35,64%	50,59%
UFG	15,56%	81,51%	82,27%
UFMS	20,93%	75,24%	90,68%
UFMT	22,37%	70,55%	89,22%

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.2.2 Participação discente/docente nas decisões

A participação discente/docente nas decisões foi avaliada separadamente, ou seja, foram construídos dois indicadores para avaliar esta participação, ambos tiveram a mesma fórmula de cálculo (ver quadro 05), a diferença é que um é referente aos dados da participação docente e o outro da participação discente.

Esses indicadores foram construídos a partir de duas variáveis: a participação nos conselhos e o peso do voto nas eleições dos gestores.

Em relação aos conselhos, é importante compreender que as universidades públicas brasileiras, em geral, têm uma estrutura democrática baseada em órgãos colegiados. Nesta estrutura, existem conselhos/colegiados nas diferentes instâncias da IES (cursos, faculdades, câmpus e conselhos/colegiados superiores) e estes órgãos colegiados podem ser de carácter consultivo, deliberativo e/ou normativo, sendo que cada universidade tem autonomia para determinar quais serão os seus conselhos, como eles se organizarão hierarquicamente e como será a sua composição e funcionamento. Inclusive algumas universidades delegam aos câmpus, faculdades e cursos a função de deliberar sobre a composição e funcionamento dos seus conselhos.

Cada órgão tem suas competências determinadas em normatizações internas da IES (estatuto ou regimentos internos), mas é imprescindível compreender as diferenças existentes na natureza de cada tipo de órgão colegiado. Os órgãos de carácter normativo emitem as resoluções e demais normas internas da instituição; os órgãos deliberativos são os tomadores de decisões sobre os assuntos de maior impacto dentro da sua instância na instituição; os conselhos e colegiados consultivos emitem pareceres sobre determinadas questões para os

tomadores de decisão se embasarem. Sendo que estas funções não são excludentes, ou seja, um órgão pode acumular mais de uma destas funções.

A finalidade de se instituir órgãos colegiados em uma instituição é dar um teor de construção coletiva e democrática às políticas da instituição, mesmo que esta participação democrática seja apenas representativa. Contudo, ainda há discordâncias teóricas sobre a proporção da representatividade de cada segmento nos órgãos colegiados, mas o fato é que esta decisão deveria ser de livre escolha da instituição. No entanto, na contramão do processo de consolidação da autonomia universitária das IES, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a lei nº 5.540 que determina no inc. II do seu artigo art. 16 um percentual mínimo de 70% de docentes em determinados conselhos das universidades federais, artigo este mantido em suas alterações pós-Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1968). Este percentual mínimo de docentes nos órgãos colegiados das universidades federais foi estendido pela LDBN às demais instituições públicas de ensino superior, pois Brasil (1996, art. 56, parágrafo único) determina que "em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes". Isto é um afronte não só a autonomia das instituições, mas também, em alguns casos, aos regimes democráticos anteriormente escolhidos por cada IES.

Mesmo com estas tentativas legislativas imperativas de padronização, é visualizada certa diversidade organizacional entre as IES, o que torna extremamente complexo avaliar a participação nos órgãos colegiados por meio de indicadores, principalmente quando se visualiza a possibilidade de haver órgãos com diferentes estruturas organizacionais em um mesmo nível hierárquico e em uma mesma instituição.

Devido a essa pluralidade organizacional, optou-se, neste estudo, por avaliar a participação nos órgãos colegiados a partir do percentual de docentes e discentes no Conselho Universitário de cada IES.

O Conselho Universitário é um dos conselhos superiores da universidade, cada IES tem as atribuições do seu conselho universitário instituídas em seu estatuto e/ou no regimento interno do conselho, mas, de forma geral, ele é o órgão colegiado de máxima deliberação dentro da instituição. Ele conta com a participação representativa de toda a comunidade acadêmica, mesmo que por vezes esta participação seja desproporcional.

Para alcançar os dados sobre a participação nestes conselhos foram avaliados os estatutos das universidades estudadas, bem como os regimentos internos dos respectivos conselhos. Alguns destes documentos foram precisos quanto à proporção de docentes e

discentes nos conselhos, contudo outros não esclareceram tal relação. Entre as dificuldades encontradas neste sentido está a falta do quantitativo de conselheiros docentes, uma vez que algumas IES citam o quantitativo de representantes de outros cargos e segmentos, mas estipulam apenas que será designada uma quantidade de representantes docentes para atingir o percentual mínimo legal de 70% de conselheiros docentes; outro empecilho em calcular estas proporções é a inserção de servidores em cargos de gestão sem a designação do seu segmento (técnico ou docente).

Nas situações em que estas imprecisões documentais foram encontradas, outro método de coleta foi empregado, utilizando as atas de reuniões destes conselhos que dispunham dos nomes de todos os conselheiros. Os nomes destas listas cujo segmento não estava claro (como os conselheiros designados devido ao seu cargo de gestão) foram submetidos aos sistemas de busca e detalhamento sobre servidores dos Portais da Transparência Federal e estaduais. Estes portais revelaram a carreira (técnico ou docente) em que estes servidores estavam efetivados em suas respectivas universidades, permitindo assim a coleta completa destes dados.

Outra variável utilizada neste indicador é o peso do voto nas instituições. Em geral, a votação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos) nas instituições é utilizada como consulta pública para escolha dos gestores da instituição. Esse é um ato diretamente relacionado tanto com a autonomia da instituição quanto com o aspecto democrático da mesma, contudo os sistemas de votação podem variar em cada IES: algumas adotam a votação paritária, nesse sistema o peso do voto de cada segmento (docente, discente e técnico) é o mesmo, independentemente da quantidade de votantes de cada segmento; outras universidades públicas utilizam a votação proporcional, nesse sistema o peso do voto de alguns segmentos são maiores que o peso do voto de outros segmentos, também independe do número de votantes de cada segmento.

No caso das universidades federais, mais uma vez a lei 5.540 de 1968 (alterada pela lei 9.192 de 1995) vem cercear a autonomia destas instituições, pois Brasil (1968, art. 16, inc. III) diz: “em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias”. Novamente é visível o descaso com a sua autonomia outorgada constitucionalmente para essas IES. Ressalta-se que este artigo da lei já foi alterado quatro vezes (por leis e medidas provisórias) e todos os demais artigos desta lei já foram revogados.

Tanto o peso do voto nas consultas públicas quanto à proporção nos conselhos representaram um número de 0 a 100. O resultado final do indicador de cada segmento é a

média entre estes dois números.

No caso das consultas públicas, foram visualizadas apenas duas variações: algumas universidades optaram pelo sistema paritário, onde a manifestação de cada categoria tem o mesmo peso na apuração do resultado (33,33% docentes, 33,33% discentes e 33,33% técnicos); e outras universidades (seja por força da lei ou por própria decisão) adotaram um sistema em que os votos do segmento docente têm um peso de 70% na apuração do resultado da consulta, enquanto os segmentos discentes e técnicos têm um peso 15% cada.

Tabela 15 – Dados de 2018 coletados para cálculo dos indicadores de participação discente/docente nas decisões para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas

Universidade	% de participantes nos conselhos deliberativos			Peso do voto nas eleições dos gestores da instituição		
	% de docentes	% de discentes	Fonte	Voto docente	Voto discente	Fonte
UEG	75,00	11,11	(UEG, 2018a)	70,00	15,00	(UEG, 2014)
UEMS	75,86	6,90	(UEMS, 2018a)	70,00	15,00	(UEMS, 2002)
UNEMAT	70,00	10,00	(UNEMAT, 2016)	33,33	33,33	(UNEMAT, 2012)
UFG	70,83	14,29	(UFG, 2014)	33,33	33,33	(UFG, 2017)
UFMS	84,29	2,86	(UFMS, 2018)	70,00	15,00	(BRASIL, 1995)
UFMT	70,00	15,00	*	70,00	15,00	*

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.
*Dados fornecidos pelo sistema e-Sic.

Observou-se que há casos, como o da UFG, em que o edital para eleição de reitor e vice-reitor foi elaborado para consulta paritária conforme determinação da própria IES, desconsiderando o inciso III do artigo 16 da lei federal 5.540/68.

A partir dos dados da tabela anterior, foram consolidados os resultados a seguir.

Tabela 16 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de participação discente/docente nas decisões para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Universidade	Resultado no Indicador de participação nas decisões	
	Docente	Discente
UEG	72,50	13,06
UEMS	72,93	10,95
UNEMAT	51,67	21,67
UFG	52,08	23,81
UFMS	77,15	8,93
UFMT	70,00	15,00

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.2.3 Avaliação institucional

Para a construção deste indicador foi necessário retomar o conceito de avaliação institucional que está em consonância com a perspectiva de avaliação deste estudo:

> é um instrumento que produz conhecimento sobre a instituição possibilitando repensá-la. Nessa análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão da prática pedagógica e administrativa da universidade. Dessa forma, oportuniza a reconstrução da mesma, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber (LIMA, 2005, p. 77).

Com este conceito, retoma-se toda a discussão das seções teóricas desta pesquisa que defendem uma avaliação reflexiva, com vistas à melhoria da instituição, buscando uma qualidade negociada não mercadológica.

Ainda sobre a avaliação institucional, é importante entender que, segundo Carvalho e Pereira (2018, p. 135), o Sinaes decompõe esta avaliação em dois momentos, "autoavaliação e avaliação externa". Na avaliação externa podem ser considerados os indicadores de qualidade de produto expressos na seção anterior, bem como as visitas *in loco* realizadas pelo MEC, quando necessárias, enquanto a autoavaliação é o processo em que a própria comunidade acadêmica da instituição faz a sua avaliação de forma coletiva e não necessariamente consensual.

Apesar de a autoavaliação fazer parte da avaliação da qualidade institucional, Bernhardt (2015, p. 116) ressalta que "ela não é considerada para determinar o conceito atribuído aos cursos (CPC) e o índice das IES (IGC)".

Sobre este assunto Lima (2005, p. 81) discorre que "A revalorização dos princípios da

comunidade [...] busca construir um processo de avaliação coletivo, propõe mudanças a partir da autoavaliação, na qual o outro é fundamental. Sem o olhar do outro, a avaliação fica incompleta". Este processo é então uma parte importante da avaliação institucional, onde gestores, docentes, técnicos e discentes podem expressar sua visão sobre a IES, considerando o contexto histórico, social, econômico e cultural em que ela está inserida. Nesta avaliação, até mesmo as questões a serem aplicadas à comunidade são construídas pela instituição. Este elemento carece, portanto, de um maior destaque na avaliação estatal.

Como a avaliação externa já está contemplada nos indicadores de produto deste estudo, este indicador de qualidade do processo se baseia na autoavaliação utilizando os resultados dos questionários aplicados pelas IES à comunidade acadêmica, estes resultados foram obtidos por meio dos relatórios de autoavaliação do triênio 2016-2018 publicados por estas universidades, pois estes contemplam as 10 dimensões do Sinaes estruturadas em seus 5 eixos, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 07 – Eixos e dimensões da Autoavaliação Institucional

Eixo	Dimensão
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	8- Planejamento e Avaliação
Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	1- Missão e Desenvolvimento Institucional
	3- Responsabilidade Social da Instituição
Eixo 3: Políticas Acadêmicas	2- Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão
	4- Comunicação com a Sociedade
	9- Políticas de Atendimento aos Discentes
Eixo 4: Políticas de Gestão	5- Políticas de Pessoal
	6- Organização e Gestão da Instituição
	10- Sustentabilidade Financeira
Eixo 5: Infraestrutura Física	7- Infraestrutura Física

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Inep (2014).

É notório que a autoavaliação é um processo complexo discutido internamente em cada IES e que, além do questionário, pode envolver outras técnicas de avaliação, como a análise SWOT. Contudo, para a construção deste indicador utilizou-se apenas os resultados dos questionários, uma vez que, nos relatórios de autoavaliação das universidades pesquisadas, este foi visualizado como único instrumento consensualmente importante e empregado por todas estas instituições na consulta à comunidade acadêmica.

A conversão dos dados dos questionários para o indicador seguiu a fórmula expressa

no quadro 05, onde inicialmente foi averiguada a nota média que cada segmento[12] atribuiu na primeira questão, depois foi calculada a nota da questão de acordo com a média ponderada das notas de todos os segmentos que a responderam, de forma paritária. Esse procedimento foi realizado em todas as questões objetivas do questionário, e por fim foi mensurada a nota da IES a partir da média aritmética de todas as questões.

A diversidade dos questionários também é presente na sua estrutura, uma vez que algumas universidades optaram por escalas onde o respondente atribui uma nota a cada elemento da instituição, em alguns casos esta nota foi de 1 a 10 e em outros foi de 1 a 5. Outras instituições utilizaram escalas likert nos questionários, neste sistema os respondentes não atribuem uma nota, mas sim um conceito (insatisfatório, pouco satisfatório, satisfatório, muito satisfatório, excelente).

As escalas likert, de acordo com Antonielli, Antonielli e Antonielli (2017, p. 02, tradução nossa) "tem sido amplamente utilizada no campo das ciências humanas, bem como nas Ciências Sociais Aplicadas, tanto a nível nacional como internacional". Percebe-se que há embasamento para as universidades utilizarem este instrumento nas suas autoavaliações, uma vez que este já teve sua validade comprovada em diversos estudos.

Neste indicador, optou-se por padronizar as notas no intervalo de 1 a 5, inclusive atribuindo estas notas aos conceitos da escala likert para facilitar sua mensuração. Esta mensuração de escalas likert é sugerida por Antonielli, Antonielli e Antonielli (2017, p. 05-06, tradução nossa) "Likert é uma escala de classificação amplamente usada, atribuída a cada afirmação um valor numérico que varia de 1 a 5 ou de -2 a +2 [...]. A pontuação total da atitude de cada entrevistado é dada pelo somatório das pontuações obtidas para cada afirmação".

Esta metodologia segue a mesma dinâmica dos indicadores já utilizados pelo Inep, como o CPCc, que utiliza da escala likert e atribui notas de 1 a 5 a cada conceito atribuído pelos respondentes. Os resultados deste indicador estão expressos na tabela a seguir:

[12]Foram respeitados os segmentos que as IES apresentaram em seus relatórios, uma vez que algumas instituições não organizaram seus respondentes apenas em docentes, técnicos e discentes, mas também em gestores, etc.

Tabela 17 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de avaliação institucional para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Universidades	Resultado do indicador de avaliação institucional
UEG	3,7096
UEMS	3,2063
UNEMAT	3,7787
UFG	3,9441
UFMS	3,5651
UFMT	2,9297

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.2.4 Produção de pesquisa

O indicador de qualidade do processo do ensino de graduação envolvendo a produção de pesquisa é um indicador do Sinaes, que não é usado para mensuração do conceito do curso ou da instituição, mas que vem sendo utilizado em pesquisas, como a de Carvalho e Pereira (2018).

Os dados utilizados neste indicador foram o total de docentes e o total de projetos de pesquisa da IES. Cinco das universidades estudadas têm estes dados publicados em seus documentos oficiais, a única exceção foi a UFG, nesta universidade foi necessário contato direto via sistema e-SIC. Os dados obtidos são apresentados a seguir.

Tabela 18 – Dados de 2018 coletados para cálculo do indicador de produção de pesquisa para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas

Universidade	Total de docentes	Total de projetos de pesquisa	Fonte
UEG	1.796	1.887	(UEG, 2018b)
UEMS	776	355	(UEMS, 2019b, 2019d)
UNEMAT	1.518	269	(UNEMAT, 2019)
UFG	2.866*	2.626	(UFG, 2019)
UFMS	1.438	995	(UFMS, 2019)
UFMT	1.864	1430	(UFMT, 2019b)

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.
*Dados solicitados pelo sistema e-Sic.

O cálculo deste indicador segue a fórmula exposta no quadro 05, apontando quantos

projetos de pesquisa a instituição desenvolve por docente, seus resultados estão expressos na tabela 12.

Tabela 19 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de produção de pesquisa para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Universidade	Resultado no indicador de produção de pesquisa
UEG	1,05
UEMS	0,46
UNEMAT	0,18
UFG	0,92
UFMS	0,69
UFMT	0,77

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.2.5 Autonomia política pedagógica e financeira

A autonomia das universidades é assegurada pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e instrumentalizada por outras normativas, que visam garantir (mesmo que ainda superficialmente) esta autonomia (BRASIL, 1988).

Como exemplo destas normativas tem-se o Decreto Federal n. 7.233, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre os procedimentos relacionados à autonomia das universidades federais. E há outros exemplos a nível estadual, como o artigo 246 da Constituição Estadual de Mato Grosso que fixa[13] um percentual mínimo da receita corrente líquida do estado para o financiamento da Unemat; o artigo 3º-A da Lei Estadual 2.583, de 23 de dezembro de 2002 que determina um repasse mínimo do Governo do Mato Grosso do Sul para a UEMS (para conta própria da IES); e o inciso I do artigo 158[14] da Constituição Estadual de Goiás que previa até o ano de referência dos dados desta pesquisa (2018) o percentual mínimo de 2% da receita de impostos e transferências do Estado (BRASIL, 2010; GOIÁS, 1989; MATO GROSSO, 1989; MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Em contrapartida, instrumentos legais que cerceiam a autonomia destas IES também

[13]No final de 2019, o Governador do Estado de Mato Grosso questionou tal artigo na justiça e teve liminar favorável no Supremo Tribunal Federal, prejudicando a autonomia financeira da instituição, mas até o final de 2018 (ano de referência para a coleta de dados desta pesquisa) o referido artigo era cumprido (UNEMAT, 2019b).

[14] No ano de 2019 este percentual mínimo foi revogado pela Emenda Constitucional nº 64.

foram sancionados, é o caso da lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que normatiza a organização e funcionamento do ensino superior federal, esta lei, mesmo alterada pela lei federal nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, continua a reprimir a autonomia política das universidades federais de eleger seus gestores[15], segundo esta lei o colegiado máximo da IES, após consulta pública (votação da comunidade acadêmica), deve encaminhar duas listas tríplices ao presidente da república, uma com o nome de três candidatos ao cargo de reitor e outra com três candidatos a vice-reitor, para livre escolha do presidente (BRASIL, 1968, 1995).

Metade da nota do indicador de autonomia construído para este estudo deriva justamente destes dois aspectos essenciais para uma maior autonomia das universidades: a existência de um instrumento legal que garanta o financiamento da IES, para que o mesmo não seja vinculado a exigências eleitoreiras de agentes políticos (autonomia financeira); e a autoridade para eleger seus próprios gestores, sem a possibilidade de reavaliação autoritária e com fins políticos/ideológicos de agentes externos à universidade (autonomia política).

Outro fator relacionado à autonomia financeira que foi abordado neste indicador é em relação à possibilidade da universidade pública executar despesas com os recursos financeiros que restaram de anos anteriores. Algumas universidades públicas, a exemplo das federais, têm leis ou decretos que facilitam tal procedimento, como o anteriormente mencionado decreto nº 7.233/2010 que estabelece em seu artigo 2º:

> Art. 2º Na elaboração da proposta de projeto de lei orçamentária da União, o órgão central do Sistema de Planejamento e Orçamento Federal deverá contemplar a autorização para a abertura de créditos suplementares pelo Poder Executivo em favor das universidades federais e de seus hospitais universitários:
> I - até o limite do saldo orçamentário de cada subtítulo não utilizado no exercício anterior, desde que para aplicação nos mesmos subtítulos no exercício corrente, mediante utilização do superávit financeiro da União apurado no balanço patrimonial do exercício anterior, relativo a receitas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, e serão destinados à aplicação nos mesmos subtítulos no exercício corrente (BRASIL, 2010, art. 2º).

Contudo, percebe-se que não depende exclusivamente da existência de recursos de anos anteriores dessas universidades, e sim que haja um superávit financeiro da União, ou

[15]No ano de 2019, publicada a medida provisória nº 914, que revogava a lei nº 9.192 de 1995 e o artigo 16 da lei nº 5.540 de 1968 (artigo que dispõe sobre a eleição do reitor e vice-reitor), e determinava uma nova forma de eleição destes gestores, que também não aufere autonomia política às universidades, contudo esta medida não foi votada pelo Poder Legislativo nos 120 dias que sucederam a sua publicação e por isso perdeu a validade (BRASIL, 2019, 1995, 1968).

seja, ao final do ano civil esse recurso volta para o Governo Federal e só é devolvido se não for necessário para cobrir despesas de outros órgãos federais.

Neste sentido, é necessário que haja uma conta própria da instituição desvinculada da conta única da União ou das contas únicas dos Estados, conforme ocorreu com as universidades públicas estaduais de São Paulo. Os próprios reitores das universidades paulistas, ao emitirem um comunicado sobre sua autonomia, citam as contas próprias e ressaltam a relevância desta vinculação dos recursos recebidos exclusivamente às universidades:

> Isto é importante porque, com a vinculação de recursos e a possibilidade de remanejá-los livremente, nossas universidades passaram a fazer políticas públicas muito mais pertinentes que antes, de um lado por se acharem próximas das demandas e necessidades sociais de suas regiões, de outro por terem o poder de incluí-las nos projetos definidos por seus planejamentos estratégicos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2007, p. 02).

O último aspecto da autonomia universitária avaliado neste estudo foi o pedagógico, neste ponto é importante notar que existem leis, como a LDBEN, que direcionam as matrizes curriculares e outros aspectos dos cursos de graduação. Estas leis aparentam ser certo afronte à autonomia universitária, contudo é fundamental entender que essas IES são autônomas, mas não soberanas, portanto, elas devem seguir as proposições das leis, uma vez que essas foram aprovadas pela sociedade, na figura dos seus representantes eleitos. A discussão e contribuição das universidades à elaboração destas leis são as principais respostas que as mesmas devem dar a tais proposições.

Após estas considerações, optou-se neste estudo por uma questão mais ampla que deve ser respondida diretamente pela gestão de cada IES estudada, de acordo com a realidade compreendida por ela. A questão foi: A instituição tem autonomia para determinar suas práticas pedagógicas?

Foram então formuladas quatro questões e estas foram direcionadas para as reitorias e setores responsáveis de cada universidade, conforme metodologia. Os resultados são apresentados no quadro 08.

Quadro 08 – Dados de 2018 coletados para cálculo do indicador de autonomia política pedagógica e financeira para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação das universidades estudadas

Universidade	Possui instrumento legal que garanta o seu financiamento?	Recursos da instituição são depositados em conta própria?	A instituição elege seus próprios gestores?	A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?
UEG	Sim	Não	Sim	Sim
UEMS	Sim	Sim	Sim	Sim
UNEMAT	Sim	Não	Sim	Sim
UFG	Sim	Não	Não	Sim
UFMS	Sim	Não	Não	Sim
UFMT	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

A cada questão respondida de forma positiva foi atribuído um quarto da nota máxima 10, gerando a nota que poderia ser 2,5 (apenas uma resposta positiva), 5 (duas respostas positivas), 7,5 (três respostas positivas) ou 10 (todas respostas positivas). O resultado de cada universidade é expresso na tabela a seguir.

Tabela 20 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de autonomia política pedagógica e financeira para avaliação da qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Universidade	Resultado no indicador de autonomia
UEG	7,5
UEMS	10,0
UNEMAT	7,5
UFG	5,0
UFMS	5,0
UFMT	5,0

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

6.3 Correlação entre os indicadores de produto e de processo

Neste capítulo, é apresentado o cruzamento dos indicadores de produto e de processo por meio da técnica de correlação, com uma minuciosa discussão sobre cada relação

encontrada.

Inicialmente, é importante retomar de forma sintética os resultados obtidos pelas universidades.

Tabela 21 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de qualidade de produto de ensino de graduação em 2018

Indicador	UEG	UEMS	UNEMAT	UFG	UFMS	UFMT
Conceito Enade	1,93223	2,27042	1,87579	2,90559	2,80415	2,73801
IDD	2,45324	2,31139	2,36028	2,45236	2,43701	2,32544
CPCc	2,41799	2,50911	2,40111	2,97939	2,89715	2,80867
Organização didático-pedagógica	3,18720	2,66089	2,50284	2,18774	2,49853	2,05799
Infraestrutura e instalações físicas	2,92957	2,44439	1,88009	2,53491	2,39879	1,91400
Oportunidade de ampliação da formação	3,37886	2,83682	2,46456	2,66598	2,49572	2,48608
Proporção de mestres nos cursos	1,79365	4,13592	3,52621	3,89782	4,10591	3,59872
Proporção de doutores nos cursos	1,28931	2,73597	1,63640	3,43426	3,06606	3,26703
Regime de trabalho nos cursos	5,00000	1,76986	4,62121	5,00000	4,61047	5,00000

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

Tabela 22 – Resultados das universidades estudadas nos indicadores de qualidade de processo de ensino de graduação em 2018

Indicador	UEG	UEMS	UNEMAT	UFG	UFMS	UFMT
Proporção de mestres na IES	35,41	30,28	41,50	15,56	20,93	22,37
Proporção de doutores na IES	27,12	56,19	35,64	81,51	75,24	70,55
Regime de trabalho na IES	21,27	70,62	50,59	82,27	90,68	89,22
Participação docente nas decisões	72,50	72,93	51,67	52,08	77,15	70,00
Participação discente nas decisões	13,06	10,95	21,67	23,81	8,93	15,00
Avaliação institucional	3,71	3,21	3,78	3,94	3,57	2,93
Produção de pesquisa	1,05	0,46	0,18	0,92	0,69	0,77
Autonomia política pedagógica e financeira	7,50	10,00	7,50	5,00	5,00	5,00

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

A partir destes resultados, foram calculados os coeficientes de correlação entre cada indicador de qualidade de processo e de produto, conforme a quarta etapa da metodologia. Os coeficientes estão expostos na tabela 23.

As células da tabela com coeficientes que indicam uma forte correlação positiva foram realçadas com a coloração verde, mas na análise apenas as células destacadas com asterisco foram consideradas correlações fortes positivas e significantes.

Ressalta-se que esta análise, neste estudo, não consiste na necessidade de correlação positiva entre os indicadores e sim no que indica a presença ou ausência de correlação entre estes indicadores.

Tabela 23 – Matriz de correlação entre os indicadores de qualidade de produto e de processo do ensino de graduação

	Proporção de mestres na IES	Proporção de doutores na IES	Regime de trabalho na IES	Participação docente nas decisões	Participação discente nas decisões	Avaliação institucional	Produção de pesquisa	Autonomia política pedagógica e financeira
Conceito Enade	-0,979**	0,978**	0,879*	0,093	-0,010	-0,175	0,379	-0,717
IDD	-0,268	0,044	-0,233	-0,085	0,135	0,765	0,630	-0,463
CPCc	-0,966**	0,950**	0,823*	-0,008	0,091	-0,017	0,408	-0,801
Organização didático-pedagógica	0,613	-0,781	-0,847	0,363	-0,403	0,278	0,164	0,585
Infraestrutura e instalações físicas	-0,104	-0,178	-0,449	0,330	-0,279	0,390	0,689	0,183
Oportunidade de ampliação da formação	0,306	-0,586	-0,773	0,307	-0,245	0,189	0,555	0,439
Proporção de mestres nos cursos	-0,480	0,739	0,863*	-0,111	0,027	-0,225	-0,485	-0,125
Proporção de doutores nos cursos	-0,910*	0,982**	0,948*	0,050	0,007	-0,328	0,163	-0,516
Regime de trabalho nos cursos	-0,178	0,046	-0,075	-0,296	0,402	0,370	0,442	-0,805

Fonte: Resultados da pesquisa, 2021.

*Significante (0,01 a 0,05).

**Extremamente significante (<0,001).

Antes de analisar cada correlação é importante ressaltar que neste estudo defende-se que tanto os indicadores de produto quanto os indicadores de processo são considerados necessários para avaliar a qualidade do ensino. Neste sentido, se todas as correlações fossem fortes, positivas e significantes, isto significaria que os indicadores de produto utilizados pelos Sinaes já apresentam também a qualidade do processo, tornando os indicadores de processo dispensáveis.

Percebe-se na Tabela 17 que houve 18 correlações fortes (9 negativas e 9 positivas), contudo apenas 10 destas atingiram o mínimo de significância (3 negativas e 7 positivas).

As primeiras correlações analisadas foram do indicador de proporção de mestres na IES, e inicialmente é importante visualizar que não há uma correlação forte deste com o indicador de proporção de mestres nos cursos, isto reforça o entendimento de que avaliar o percentual de mestres nos cursos de graduação não é o mesmo que avaliar o percentual de mestres pelos números absolutos da IES, uma vez que um mesmo docente por atuar em diferentes cursos, portanto, trata-se de avaliações de qualidade em níveis diferentes.

As correlações mais fortes e significativas do indicador de processo de proporção de mestres na IES foram com os indicadores Conceito Enade e CPCc, mas elas foram negativas, -0,979 e -0,966, respectivamente. Neste momento é importante retomar as recomendações de Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009) de que a correlação não se trata de uma relação de causa-efeito, este fato aliado a evidente importância da pós-graduação *stricto sensu* para o aperfeiçoamento da atuação docente, afasta qualquer hipótese de que o aumento de docentes mestres na instituição possa gerar uma redução, ou não impactar positivamente, na qualidade do curso ou até mesmo no desempenho acadêmico dos discentes.

É importante ressaltar que um maior quantitativo de docentes mestres, e principalmente doutores, possibilita a execução de pesquisas mais complexas e com maior relevância científica ou social, com isso surgem novas possibilidades de financiamento externo resultando em mais recursos para a IES. Estas pesquisas representam aberturas para engajamento acadêmico dos estudantes como voluntários, ou até mesmo uma dedicação maior dos estudantes à formação acadêmica por meio de bolsas de iniciação científica. Todos estes fatores são resultantes da titulação e dedicação docente e podem contribuir para uma melhor qualidade no curso de graduação, por isso é necessário que haja uma política de qualificação do corpo docentes de todos os cursos, em especial dos cursos que tem os menores índices de mestres e doutores. Confrontar estas reflexões com os resultados estatísticos nos leva a afirmar que os indicadores não têm sentido e significado sem uma análise qualitativa das práticas que se desenvolvem no cotidiano dos cursos, nesse caso, os indicadores são

necessários para fomentar a discussão e buscar melhorias, o que vai se comprovando nas demais correlações dos indicadores de produto e processo.

As tendências das correlações negativas entre a proporção de mestres na IES e o Conceito Enade (-0,979) e CPCc (-0,966) alertam que estes indicadores de produto apontam para um nível de qualidade que diverge do nível de qualidade do processo de ensino provido pelos docentes mestres, ressaltando assim que apenas o Conceito Enade e o CPCc não são suficientes para avaliar a qualidade do ensino, há a necessidade de outros indicadores que avaliem outros aspectos da formação dos acadêmicos na IES.

A forte e significante correlação negativa entre a proporção de mestres na IES e a proporção de doutores nos cursos se justifica pelo fato de que quando o docente mestre se qualifica e alcança o nível de doutor, ele deixa de ser contado na proporção de mestre e passa a ser contado no conjunto de doutores. Portanto, em instituições com uma expressiva maioria de docentes mestres e doutores é natural que haja essa reação inversa.

Os outros indicadores de qualidade referenciados em produto (IDD, organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas, oportunidade de ampliação da formação e regime de trabalho nos cursos) não tiveram uma correlação forte e significante com o indicador de proporção de mestres na IES.

A divergência entre os indicadores de titulação dos mestres não é visualizada nos indicadores de titulação dos doutores, uma vez que estes tiveram uma forte correlação positiva e significativa, demonstrando que, mesmo com as diferenças no método de cálculo, o indicador de produto utilizado mostrou-se suficiente para avaliar a proporção de docentes doutores, podendo também ser substituído pelo indicador de processo sem grandes inferências no seu resultado.

Ainda sobre o indicador de processo de doutores, é perceptível uma forte e significativa correlação positiva com o Conceito Enade e o CPCc, ensejando que a qualidade proporcionada pelos docentes doutores esteja refletindo diretamente nas avaliações do Conceito Enade e CPCc.

Os indicadores da proporção de mestres nos cursos, organização didático-pedagógica, IDD, infraestrutura e instalações físicas, oportunidade de ampliação da formação e regime de trabalho nos cursos tiveram correlações com baixa significância com o indicador da proporção de doutores na IES. Mais uma vez, deve-se ressaltar a impossibilidade de se aplicar uma relação de causalidade entre os indicadores, pois é nítido que o aperfeiçoamento dos docentes, alcançando o nível de mestres e doutores, impacta positivamente a qualidade da formação dos estudantes avaliadas pelo Enade e IDD, bem como a sua organização didático-

pedagógica, estes apontamentos são aprofundados no estudo de Terribili Filho (2007, p. 156): “Os cursos de mestrado e doutorado objetivam a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores”. Nota-se como a formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser importante para professores universitários enquanto produtores e disseminadores de conhecimentos em espaços científicos.

Ao mesmo tempo, por mais que haja editais de financiamento com exigências específicas quanto à titulação da equipe docente proponente, de fato o aumento da titulação docente não se relaciona isoladamente com a melhoria das instalações físicas. De mesma forma, a titulação docente não se relaciona significativamente com o aumento das oportunidades de ampliação da formação ou o aumento do regime de trabalho em cada curso, por mais que sejam necessários docentes mestres ou doutores para a criação de programas de pós-graduação. Isto acontece porque estes resultados são mais afetados por outros fatores, como disponibilidade orçamentária e financeira, estratégia da gestão para a pós-graduação, plano de carreira, entre outros.

Neste sentido, a ausência de correlações positivas apenas demonstra a necessidade de indicadores de processo que avaliem a titulação do corpo docente da instituição enquanto parte da construção da qualidade da educação superior.

Em se tratando do indicador de processo de regime de trabalho docente, percebe-se que, assim como ocorreu entre os indicadores de proporção de mestres, não houve uma correlação forte com o indicador de produto de regime de trabalho docente, portanto reafirma-se que avaliar os docentes dos cursos isoladamente não é o mesmo que avaliar os docentes da instituição. Esse indicador, enquanto indicador de processo, apresentou correlações fortes e significativas com os indicadores de produto da proporção de mestres e da proporção de doutores, isto indica que a qualificação dos docentes em nível de mestrado ou doutorado esteja relacionada ao aumento no número de docentes em regime integral de trabalho na IES.

É importante relembrar que o indicador de produto do regime de trabalho docente não apresentou correlação forte e significativa com os indicadores de mestres e doutores, mas o indicador de processo do regime de trabalho docente com os dados absolutos da IES, contrariamente ao indicador de produto, apresentou correlações fortes e significantes com a titulação docente. Mais uma vez, esse estudo mostra a importância de analisar qualitativamente os indicadores apresentados para os cursos e para as IES, pois a distorçam dos seus resultados em uma análise puramente matemática, nas mãos de governos mercantilistas, pode servir como um instrumento de controle ou um argumento para criticar destrutivamente as políticas de pessoal da instituição, com interesses capitalistas

desestatizadores.

As fortes, positivas e significativas correlações supracitadas do indicador de regime de trabalho docente na IES pode ser em função dos planos de carreira docente que incentivam o aprimoramento da formação docente por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Algumas universidades exigem também que os docentes tenham uma titulação mínima em nível de pós-graduação *stricto sensu* para institucionalizar projetos de pesquisa e os remuneram por isso. Este engajamento do docente por meio da pesquisa, juntamente com o incentivo salarial, estimula o docente a abdicar de outras atividades remuneradas e se dedicar com uma maior carga horária às atividades acadêmicas da universidade. Também se faz pertinente o comentário de Nossa (1999, p. 14) sobre as consequências da falta de um bom plano de carreira para os docentes, pois a falta de atratividade "principalmente quanto à remuneração e falta de incentivos para seguir a carreira acadêmica, acaba levando para o mercado de trabalho pessoas que poderiam estar na docência ou mesmo reduzindo a dedicação daqueles que exercem a função".

Os indicadores de produto do Conceito IDD e organização didático-pedagógica também não apresentaram correlações fortes e significativas, isto demonstra que é necessário que se avalie o regime de trabalho, a titulação docente e estes outros elementos separadamente e, avalie em conjunto o processo e a prática pedagógica, pois é nítido que todos estes fatores impactam na qualidade do ensino na educação superior. Nossa (1999, p. 12) corrobora com este posicionamento: "É pequeno o número de instituições que mantém docentes em regime de tempo integral. Sem essa dedicação, raramente o professor consegue atualizar-se e desenvolver um bom trabalho", é importante elucidar que na primeira afirmação o autor está se referindo às IES em sua totalidade, tanto públicas quanto privadas (sendo esta situação mais evidente nas instituições privadas, que são numericamente maior), mas a segunda afirmação do autor pode ser estendida a todas as instituições, incluindo as universidades públicas.

Neste ponto, é necessária uma percepção qualitativa sobre estes resultados estatísticos, pois a própria vivência acadêmica torna visível que docentes com uma carga horária maior na universidade e, principalmente, os que optam por dedicação exclusiva, tendem a aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos e a sua didática. Pesquisas empíricas sobre o desempenho de docentes em regimes parciais ou até mesmo horistas têm demonstrado isto:

> esses docentes geralmente possuem outras atividades fora da Universidade e se dedicam prioritariamente a elas. Em muitos casos, a sala de aula torna-se um apêndice da atividade principal que é exatamente prática e o professor acaba apenas informando o aluno. Ensina o como fazer e não o porquê fazer.

(NOSSA, 1999, p. 13).

As correlações do regime de trabalho docente na IES com o Conceito Enade e com o CPCc converge para esta mesma constatação de que ter um corpo docente que trabalha na universidade em período integral traz melhores resultados.

Além da melhoria da qualidade das suas aulas, o aumento da carga horária de docentes mestres e doutores, principalmente de docentes efetivos, evita a contratação de docentes interinos/substitutos, que, por vezes, se mostram menos experientes.

As demais correlações do regime de trabalho docente da IES, que foram com o indicador de infraestrutura e instalações físicas, e com o de oportunidades de ampliação da formação, também não foram fortes, isto está relacionado à falta de relação direta entre estes aspectos, e por isso eles devem ser avaliados por indicadores separados. No entanto, esses dados apresentados nesse estudo necessitam de um aprofundamento, que passa pela análise da prática docente e das percepções dos docentes e discentes, a fim de uma análise mais ampla e consistente desses indicadores, o que fica como sugestão para outras pesquisas.

Outro aspecto avaliado foi a participação docente e discente nas decisões, ele expressa o caráter democrático e de construção coletiva das ações da instituição. Esta atuação da comunidade acadêmica nas decisões não só fortalece a autonomia institucional das universidades, como também colabora com a formação emancipatória dos acadêmicos, que passam a compreender melhor o que é uma gestão pública democrática e qual deve ser o seu papel como cidadão ativo.

Nenhum dos indicadores de produto teve uma correlação forte com os indicadores da participação docente ou discente nas decisões. Isto demonstra que o caráter emancipatório da educação superior ainda carece de maior participação nas avaliações do MEC, necessitando de uma rediscussão da sua metodologia de avaliação para inclusão de indicadores de processo que levem em consideração este aspecto da formação acadêmica.

O indicador de qualidade referenciado no processo da avaliação institucional também não teve uma correlação significativa com nenhum dos indicadores de produto. Este indicador representa a percepção da comunidade acadêmica sobre a instituição, partindo dos seus próprios pressupostos sobre qualidade, que não se resumem nas questões das provas nacionais que geram o Conceito Enade, o IDD e a maior parte do CPCc, nem na titulação do corpo docente.

Os indicadores sobre a percepção dos concluintes também não tiveram uma correlação forte com a avaliação institucional, isto porque esta avaliação é mais ampla, com questões

ligadas à concepção de qualidade construída de forma coletiva e com elementos particularizados para cada segmento, não se restringindo às questões elaboradas pelo MEC.

Na análise das correlações do indicador de produção de pesquisa também houve ausência de correlações fortes e significativas demonstrando que um importante aspecto da formação acadêmica não está sendo avaliado na conceituação do MEC. Por mais que o foco deste estudo seja o ensino, deve-se ressaltar que os cursos de graduação formam cientistas em suas respectivas áreas, nesta formação a participação dos estudantes em projetos de pesquisa é um diferencial, uma vez que esta atuação oportuna um maior contato do acadêmico com a literatura especializada e com a construção de novos conhecimentos que poderá ser aperfeiçoada em uma pós-graduação.

O aumento da titulação e do regime de trabalho docente pode afetar positivamente o quantitativo de projetos de pesquisa, e de igual forma projetos de pesquisa podem melhorar o ensino e atrair recursos para aprimoramento estrutural da IES, como aponta Terribili Filho (2007, p. 157): “os alunos têm assegurado que a titulação stricto sensu de seus professores traz, para a prática pedagógica, profissionais com estudos complementares e específicos em sua área de atuação, no ensino e no desenvolvimento de pesquisa”. Contudo outros fatores também afetam acentuadamente a produção de pesquisa, como, por exemplo, a existência de editais para financiamento dos projetos, a contratação de bolsistas, a política da IES de incentivo à pesquisa, entre outros.

A correlação entre o CPCc e o indicador de qualidade da autonomia política, pedagógica e financeira se mostrou não significante, portanto, os conceitos atribuídos aos cursos pelo Inep/MEC não refletem o nível de autonomia existente na instituição, os indicadores de qualidade atribuídos aos cursos pelo MEC não dão conta de avaliar a significância da autonomia para a qualidade dos cursos. Esta autonomia possibilita que a instituição discuta e construa a sua qualidade, por meio da autonomia, aliada à avaliação institucional, é possível construir os seus indicadores de qualidade, numa perspectiva social.

No que se refere às correlações entre o indicador da autonomia e os indicadores baseados em provas nacionais (Conceito Enade e o IDD), estas também se mostraram não significantes, demonstrando mais uma vez que estes exames são insuficientes para avaliar a qualidade de uma universidade.

Outras correlações que foram avaliadas como fracas foram entre o indicador de processo de autonomia e os indicadores de produto referentes à possibilidade de ampliação da formação dos discentes, organização didático-pedagógica e à infraestrutura da IES, isto revela que a autonomia deve estar alinhada a outros fatores para surtir melhores resultados, tal como

a suficiência financeira e orçamentária.

A falta de correlações significativas entre o indicador de autonomia e os indicadores de titulação e regime de trabalho docente evidencia que o aumento da autonomia da IES não implica isoladamente na melhoria do plano de carreira dos servidores, trata-se de um fator que influencia toda a gestão da instituição.

Em meio a estes apontamentos, pode-se resumir que, aproximadamente, 86,11% das correlações entre os indicadores de produto auferidos pelo Inep/MEC para avaliar os cursos e a instituição e os indicadores de processo apresentados nesse estudo com auxílio da literatura tiveram baixa significância, e apenas 9,72% se apresentaram fortes, significantes e positivas. Isto demonstra o quanto os indicadores de qualidade utilizados pelo Inep/MEC para avaliar o conceito do curso são insuficientes para avaliar a qualidade do processo do ensino de graduação.

6.4 Síntese analítica das correlações evidenciadas nos indicadores de processo e produto

Os resultados auferidos nesta pesquisa vêm com consonância com os estudos de Leite *et al.* (2014), de que apesar do Sinaes surgir como uma tentativa de reformular o processo de avaliação institucional e reafirmar a necessidade da autoavaliação, ele ainda avigora com métodos superficiais de avaliação, como os exames nacionais. E conforme foi visualizado nesta pesquisa, e discutido por Leite *et al.* (2007), uma avaliação baseada majoritariamente em testes aplicados aos acadêmicos não consegue refletir a real qualidade da educação superior, uma vez que desconsidera a qualidade do processo formativo.

O método avaliativo utilizado pelo Sinaes, ao apresentar os índices e indicadores de qualidade, para conceituar os cursos de graduação e, consequentemente, as IES, destoa da própria concepção de avaliação democrática, participativa, autorreflexiva e voltada para a melhoria da qualidade institucional, defendida neste estudo e nos próprios princípios do Sinaes, uma vez que por meio dos índices é realizada uma classificação de 1 a 5 a cada curso e IES utilizando apenas indicadores de qualidade, que se baseiam, em sua maioria, em testes aplicados aos concluintes para estimar seu desempenho e sua percepção sobre o curso.

Os indicadores de produto utilizados pelo Inep/MEC isenta a percepção de toda a comunidade acadêmica, levando em consideração apenas a opinião dos estudantes concluintes, rechaçando todo o processo de autoavaliação construído pela IES. O próprio ato de classificar a instituição sem uma reflexão coletiva traz pouco retorno para a melhoria da qualidade e muito se assemelha a métodos anteriores, como o Provão criticado por Leite *et al.*

(2007).

O uso exclusivo de indicadores de qualidade para classificar instituições e definir o seu nível de qualidade em relação às demais foge do próprio sentido de indicadores defendido neste estudo, pois os mesmos devem auxiliar o processo avaliativo e não protagonizá-lo. Tratam-se de indicativos que orientam de forma amostral e sintética, mas que devem ser analisados de forma crítica, baseada no contexto em que a instituição está inserida.

Os resultados deste estudo evidenciam ainda a função da educação superior para o Estado, o tipo de qualidade almejado pelo sistema atual e a forma como se pretende alcançá-la. Trata-se de uma função voltada para formação de profissionais que fortaleçam, de forma acrítica, o sistema econômico vigente, na questão da qualidade tem-se o foco no resultado final, que, espelhando-se nos modelos de gestão mercadológicos, utiliza da hierarquização de cursos e instituições para estimular a busca desta qualidade por meio da competitividade. Esta situação se opõe à qualidade negociada e autorreferenciada que é defendida nesta pesquisa, qualidade esta que deve ser buscada e construída pela comunidade acadêmica, visando uma educação superior que, além do conhecimento técnico, proporcione a emancipação dos acadêmicos.

Para alcançar o propósito mencionado no parágrafo anterior, deve-se avaliar também o processo de formação, prezando para que esse processo seja livre das influências de políticos que possam distorcer o objetivo central da instituição. E além desta autonomia institucional, deve-se valorizar também a gestão democrática, para que os estudantes compreendam seu papel ativo na gestão pública, não só teoricamente, mas vivenciando-o na gestão da própria IES.

Neste estudo defende-se o uso de indicadores que também avaliem o processo de formação do indivíduo dentro da IES, levando em consideração a necessidade de uma gestão universitária autônoma e democrática. Mas deve-se frisar que na avaliação institucional, o maior destaque deve ser dado ao processo avaliativo construído por cada instituição e validado pela comunidade acadêmica de acordo com o contexto vivenciado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de avaliação da qualidade surgem no Estado como uma forma de controle, de cunho regulatório, com origem em um período em que a falta de profissionais da educação especializados em avaliação possibilitou que os ideais mercadológicos se enraizassem na concepção de avaliação da época, mas neste estudo foi defendida a avaliação como uma forma da comunidade acadêmica fazer uma autorreflexão sobre a situação e a evolução da qualidade da instituição, levando em consideração tanto o resultado final proporcionado quanto o processo que o gerou.

A forma atual de avaliar a qualidade da instituição é fruto de um processo de construção com avanços e retrocessos em que ora figura como uma ação emancipatória, fruto de uma construção coletiva, ora cede às exigências do mercado e reforça o viés controlador, regulador e autoritário do Estado com a utilização de indicadores de qualidade baseados no produto em detrimento do processo. Em contraposição a essa concepção, esse estudo defende o processo de avaliação com o uso indicadores de qualidade para se ter uma visão ampla mais próxima da prática da instituição, sempre levando em consideração que os indicadores têm um caráter orientador, mas não são suficientes para determinar plenamente a qualidade de uma instituição.

O Sinaes, como política de avaliação das universidades brasileiras, utiliza de indicadores de qualidade para atribuir conceitos aos cursos de graduação, com isso ele busca não só classificar os cursos, mas também economizar recursos, uma vez que as visitas *in loco*, que são mais onerosas, são direcionadas apenas aos cursos com conceitos insatisfatórios. Estes indicadores oficiais avaliam o produto final gerado. Partindo deste pressuposto, esta dissertação teve o seguinte problema de pesquisa: A qualidade da educação superior aferida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC, corresponde de fato à qualidade das atividades de ensino desenvolvidas no processo das instituições de Educação Superior?

Para responder ao problema de pesquisa, foi formulado o objetivo geral desta pesquisa de analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura. Para a operacionalização e alcance desse objetivo, esse estudo foi organizado em cinco objetivos específicos. A proposição do primeiro objetivo específico foi fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo, para isto foi construído um balanço de produção com

vistas não só a aprofundar a temática, como também encontrar novos indicadores discutidos na literatura que avaliem a qualidade do ensino de graduação. Foram encontradas quatro teses e três dissertações sobre o assunto em questão, todas abordaram o Sinaes e alguns de seus indicadores, algumas apresentaram até mesmo críticas ao atual sistema, mas nenhuma fez proposições de novos indicadores.

Após a construção do balanço de produção, foi executado o objetivo específico de mapear o desempenho dos cursos de graduação em andamento nas universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil, por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC. Para tanto foi feito um mapeamento amostral dos resultados de seis universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil (UEG, UEMS, UNEMAT, UFG, UFMS, UFMT) nos indicadores de qualidade de produto do Sinaes.

Em seguida, realizou-se o objetivo específico seguinte que foi identificar na literatura os indicadores utilizados para avaliar a qualidade do processo do ensino de graduação em andamento das universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil, esta construção se embasou na literatura especializada discutida no GPAPES, e utilizou preferencialmente os indicadores de processo já instituídos no Sinaes, mas que não são considerados na classificação dos cursos. Devido à insuficiência de indicadores no Sinaes e a ausência de novos indicadores visualizada no balanço de produção, em segundo plano, foram construídas fórmulas para se calcular os indicadores a partir dos teóricos e das condições técnicas financeiras, orçamentárias e legais que podem influenciar a qualidade do processo de ensino da instituição.

Os indicadores de qualidade de processo foram aplicados às mesmas universidades e com o mesmo período de referência que os indicadores de produto, com isso obteve-se a avaliação da qualidade do produto e do processo das mesmas instituições e no mesmo período.

Após apurar os resultados dos indicadores, foi aplicada a correlação pelo Coeficiente de Person para alcançar o quarto objetivo específico que foi correlacionar os indicadores de qualidade aferidos pelo MEC (Conceito Enade, IDD e CPC) com os indicadores identificados na avaliação da qualidade do processo do ensino de graduação em andamento das universidades públicas do Centro-Oeste do Brasil. Foram correlacionadas estas duas avaliações, estas análises apontaram que 90,28% das análises não apresentaram correlações positivas fortes e significantes.

A partir dos resultados das correlações e das tendências analisadas foi construída a síntese conclusiva apontando as limitações encontradas na avaliação da qualidade do ensino

de graduação, bem como as possibilidades visualizadas para melhoria deste processo cumprindo assim com o último objetivo específico. Esta síntese corresponde à análise crítica da conceituação do Sinaes, seus indicadores e os resultados das correlações fortes e significantes encontradas nas análises estatísticas.

Os resultados evidenciaram que os indicadores de qualidade de produto (Conceito Enade, IDD e CPC), utilizados pelo Sinaes para conceituar os cursos, podem ser satisfatórios para aferir a qualidade almejada pelo Estado (baseada no resultado final), mas foram considerados insuficientes para avaliar a qualidade defendida neste estudo, uma qualidade que também leve em consideração o processo do ensino de graduação, pois a grande maioria dos resultados auferidos pela avaliação do produto final das universidades não está refletindo toda a qualidade empregada no processo de ensino.

É nítida a necessidade da ampliação do processo avaliativo da educação superior, uma vez que os resultados dos indicadores essenciais à evolução qualidade do processo de ensino, como avaliação institucional, titulação e regime de trabalho docente na IES, não foram visíveis na avaliação realizada sobre o produto final. Estas considerações remetem a necessidade de uma rediscussão sobre a metodologia utilizada pelo Inep/MEC para avaliar os cursos de graduação.

Ressalta-se que esta pesquisa não buscou analisar como o processo influencia no produto e sim apresentar estas duas vertentes, indicadores de produto utilizados pelo Inep/MEC e indicadores de processo construídos com auxílio da literatura, como elementos distintos que precisam ser avaliados de forma concomitante e não isolada. A avaliação da qualidade do processo não tem um valor menor que a avaliação da qualidade do produto, e estas avaliações não podem se basear majoritariamente em indicadores, uma vez que estes têm uma função superficial e orientativa dentro do processo avaliativo.

O Estado deve retomar os princípios norteadores do Sinaes que conduzem justamente para uma avaliação democrática, participativa, emancipatória e construtiva (Brasil, 2004) que vise a evolução da qualidade de uma educação superior de forma coletiva, humanizada, autocrítica, reflexiva e emancipatória, em substituição à política de avaliação anterior (Provão), que se baseava majoritariamente na quantificação da qualidade por meio de métodos que enfatizavam o resultado final e eram aplicados de forma verticalizada.

Esta evolução da avaliação institucional é um processo contínuo, que deve primar pela atuação democrática e autônoma de cada IES na construção da sua qualidade, definida pela comunidade acadêmica a partir do seu contexto histórico, social, cultural e econômico, trata-se portanto de emergir a qualidade negociada como foco principal, e sucumbir os parâmetros

mercadológicos que se enraízam no processo avaliativo e o engessam.

Nesse estudo utilizamos como metodologia os dados gerais da instituição disponibilizados em documentos para a construção dos indicadores de processo a fim de correlacioná-los com os indicadores de produto apresentados pelo Inep/MEC. Recomendamos a continuidade dessa pesquisa com estudos da prática pedagógica com a participação da comunidade acadêmica, analisando as percepções de gestores, professores e estudantes, buscando dar sentido e significado aos indicadores de qualidade dos cursos de graduação. Nesta mesma linha de raciocínio, recomenda-se novos recortes em outras regiões ou com outras categorias de instituição, estudos de casos com instituição avaliada dentro de uma série histórica. Ainda recomendamos a proposição de indicadores de qualidade que se aprofundem no viés orçamentário, financeiro e no impacto social e ambiental das IES, que também é uma discussão relevante para pesquisas futuras.

Como observamos esse estudo não se encerra aqui, é preciso dar continuidade ao debate sobre a construção de indicadores de processo. A educação precisa "abraçar" esse debate, pois estamos sendo sucumbidos por outras áreas em que o princípio fundante é a mercantilização da produção de conhecimento nas universidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L. V. Estado-nação, educação e cidadania em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED – Universidade do Minho, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26496321_Estado-nacao_educacao_e_cidadanias_em_transicao. Acesso em: 13 jan. 2020.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601062.pdf. Acesso em 23 jan. 2020.

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L. M.; ANTONIALLI, R. Uses and abuses of the likert scale: Bibliometric study in the proceedings of EnANPAD from 2010 to 2015. **Revista Reuna**, Belo Horizonte-BH, 2017. Disponível em: https://revistas.una.br/reuna/article/view/991. Acesso de m14 jul. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. O financiamento da repressão. *In*: **Relatório da Comissão da Verdade**. Tomo I, Parte I, 2015. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-financiamento-da-repressao.pdf. Acesso em 16 mar. 2021.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A "nova" filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/10/Redefinicoes-das-fronteiras-ATUAL-2.pdf. Acesso 13 jan. 2020.

BERNHARDT, C. O. C. **Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3257710. Acesso em 28 mai. 2019.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo-SP: Editora Cortez, 1997.

BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501176.pdf. Acesso 04 abr. 2019.

BITTENCOURT, H. R. *et al*. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD.

Revista Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1439/1439.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

BOTIGLIERI, P. C.; BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Avaliação Institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da revista Estudos em Avaliação Educacional (1990-2013). **Revista Avaliação**. Campinas, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00633.pdf. Acesso em: 11 set. 2018

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Lei 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm. Acesso 06 mai. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.233, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso 06 mai. 2020.

BRASIL. **Medida provisória 914, de 24 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm#art12. Acesso 06 mai. 2020.

CARVALHO, L. R.; PEREIRA, V. B. Avaliação da educação superior: Uma análise dos índices de desempenho alcançados pela Universidade do Estado de Mato Grosso e os índices de outras universidades públicas da região Centro-Oeste do Brasil. **Revista Unemat de Contabilidade**, 2018. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ruc/article/view/2955/2692. Acesso em 06 mai. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Para que serve a avaliação da Capes**. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Cursos avaliados e reconhecidos**. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHKsjYjWE.sucupira-213. Acesso em: 10 jun. 2019.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. Revista **Educação & Sociedade**, 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005. Acesso em: 16 mar. 2021.

DELBEM, H. Y. **Sinaes**: Ações acadêmico-administrativas implementadas na educação superior para (re)configuração de um perfil institucional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5919995. Acesso em 15 abr. 2020.

DOTTA, A. G. **A política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil**. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3669451. Acesso em 28 mai. 2019.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/3852. Acesso 05 jul. 2019.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, 2011. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrcwMg_MDA_dbea2_. Acesso 15 abr. 2020.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 1ª ed. Campinas: Editora Praxis, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOIÁS. **Constituição do Estado de Goiás de 1989**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

GOMES, S. S.; MELO, S. D. G. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Revista Educação & Realidade**, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1199.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

HÖLFING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso 13 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portaria nº 4, de 05 de agosto de 2008**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/Nota_Tecnica_CPC_17_12_2009.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 33, de 09 de junho de 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n33_2017_cgcqes_daes_calculo_idd.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 56, de 05 de agosto de 2019**. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2018/nt_56-2019_CPC-2018.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 37, de 26 de junho de 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2018/nt_37-2019_IGC-2018.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

LEITE, D. Avaliação institucional participativa e a universidade socialmente empreendedora. **Revista Avaliação**, Campinas 2005a. Disponível em: http://189.108.239.212/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1296/1287. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEITE, D. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005b. Disponível em: http://www.ufrgs.br/inov/docs/refrmasuniv_avaliainstpartic. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEITE, D.; PANIZZI, W. M. L'esprit du temps e o surgimento da universidade no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12524/7403. Acesso em: 16 jul. 2020.

LEITE, D. *et al*. Estudantes e avaliação da universidade: Um estudo conjunto Brasil-Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0837132.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEITE, D. *et al*. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Revista Avaliação**, Campinas, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/14.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

LIMA, E. G. S. A universidade e as políticas públicas de avaliação no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2003, nº 1. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_1/artigo_1/11_33.pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

LIMA, E. G. S. Avaliação Institucional: Discutindo concepções, enfoques e fundamentos teórico/metodológicos. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2005, nº 4. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_4/artigo_4/65_89.pdf. Acesso em 03 abr. 2019.

LIMA, E. G. S. **Avaliação Institucional**: o uso dos resultados – estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade. 1ª ed. Campinas: Editora RG, 2010a.

LIMA, E. G. S. Os processos de avaliação instituídos na educação superior e os processos de tomada de decisão: significados, sentidos e efeitos. **Revista de Educação Pública**. Universidade Federal de Mato Grosso, 2010b. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/372/340. Acesso em: 11 set. 2018.

LIMA, E. G. S.; CUNHA, F. L. S. J.; SILVA, J. S. O. Sinaes e a legislação aplicável no

sistema estadual: O regime de colaboração. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_21/artigo_21/99_118.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

LIMA, E. G. S. *et al*. O embate qualitativo/quantitativo no processo de avaliação. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2009. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_11/artigo_11/81_96.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

LIMA, L. C. **Cidadania e Educação**: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? Educação, Sociedades e Culturas, 2005.

MATO GROSSO. **Constituição do Estado de Mato Grosso de 1989**. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/arquivos/legislacao/constituicao_estadual.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.583, de 23 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a autonomia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/efdf03527236764704256cb500721b9a?OpenDocument. Acesso em: 20 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 1, de 03 de janeiro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=55621-port-1-16-regulacao-4jan-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2020.

MORAES, M. C. B.; KALNIN, G. F. Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0530.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

MOROSINI, M. C. *et al*. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf. Acesso em 23 out. 2019.

NODARI, D. E. **O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Unemat**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4829837. Acesso em 15 abr. 2020.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: Uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, 1999. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005. Acesso em 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, E. T.; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Revista Avaliação**. Campinas, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00833.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

PEREIRA, C. P. C.; VARVAKIS, G. *Evaluation and decision making in a university library from performance indicators*. **Revista TransInformação**. Campinas, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tinf/v30n2/0103-3786-tinf-30-2-0219.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

PIVETTA, H. M. F. *et al*. Ensino, pesquisa e extensão universitária: Em busca de uma interação efetiva. **Revista Linhas Críticas**. Brasília - DF, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3634/3319. Acesso em: 18 set. 2018.

POLIDORI, M. M. *et al*. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Revista Educação & Realidade**, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9545/11523. Acesso em: 06 jan. 2020.

PUHL, M. J.; DRESCH, O. I. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista DI@LOGUS**, 2016. Disponível em: http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Dialogus/article/view/3991/728. Acesso em: 18 set. 2018.

REIS, E. A. **Fusões e aquisições do ensino superior brasileiro**: Evidências da teoria do crescimento da firma. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5334887. Acesso em 28 mai. 2019.

REIS, E. A.; MAES, M. A. Gestão por indicadores em cursos de graduação em uma instituição de ensino superior. **Revista de Ciências Gerenciais**, 2011. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/rcger/article/view/2062/1962. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANSON, N. S. S. **Indicadores de qualidade na avaliação da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6564541. Acesso em 28 mai. 2019.

SANTOS, B. S. Uma nova cultura política emancipatória. In: **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. G. **Dinâmicas do ensino superior no Brasil**: Arranjos e performances de uma Faculdade Amapaense empenhada em obter "avaliação positiva" nos ciclos do Sinaes. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh

oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7461702. Acesso em 28 mai. 2019.

SCHMAL, R.; CABRALES, F. El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro – RJ, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601309.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

SILVA, E. M. *et al*. **Estatística**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: Dimensões e indicadores em questão. **Revista Avaliação**, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf. Acesso em 13 mai. 2019.

SOUZA, V. C. **Entre o explícito e o latente**: revelações do Parfor e do Sinaes sobre a qualidade dos cursos de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3422560. Acesso em 28 mai. 2019.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Revista Educação e Filosofia, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313. Acesso em: 12 fev. 2021.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. **Os efeitos do Sinaes no curso de administração**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 . Acesso em 28 mai. 2019.

TERRIBILI FILHO, A. Os professores na educação superior no Brasil e a titulação acadêmica. **Pensamento & Realidade**, 2007. Disponível em: http://www.spell.org.br/documentos/ver/43785/os-professores-na-educacao-superior-no-brasil-e-a-titulacao-academica/i/pt-br. Acesso em: 11 fev. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Resolução nº. 2, de 18 de maio de 2012.** Homologa o Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2012. Disponível em: http://www.unemat.br/reitoria/assoc/docs/concur/resolucoes/2012/resolucao_002_2012_concur.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Resolução nº. 49, de 14 de dezembro de 2016.** Aprova o Regimento Geral da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2016. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/3715_res_consuni_49_2016.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Anuário estatístico 2019 ano-base 2018**. Cáceres-MT, 2019a. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PRPTI/ANUARIO-2019-ANO-BASE-2018-8.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Governo do Estado tem liminar favorável em ação que acaba com autonomia financeira da Unemat**. Cáceres-MT, 2019b. Disponível em: http://portal.unemat.br/?pg=noticia/12892. Acesso em: 04 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Reitores divulgam comunicado sobre a autonomia**. Campinas-SP, 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2007/ju359pag2a.html. Acesso em 18 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Resolução nº. 705, de 15 de dezembro de 2014**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual da UEG e dá outras providências. Anápolis-GO, 2014. Disponível em: http://www.eseffego.ueg.br/conteudo/11346_regimento_geral_da_ueg. Acesso em 19 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Lista de presença da 107ª Sessão do CsU**. Anápolis-GO, 2018a. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/conselhos_superiores_ueg_236/conteudo_compartilhado/9997/Lista_de_Presena_CsU_2018_107.pdf. Acesso em 23 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Relatório de situação e resultados de gestão 2012-2018**. Anápolis-GO, 2018b. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goias_306/noticias/49098/Relatorio_de_Gestao.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Resolução nº. 227, de 29 de novembro de 2002**. Edita o Regimento Geral da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados-MS, 2002. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2017-04-27_10-37-46.pdf. Acesso em 19 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de atividades - 2016**. Dourados-MS, 2017. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2017-11-30_13-38-35.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário**. Dourados-MS, 2018. Registro em: 16 de mai. de 2018a. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/noticias/f99c30710bc1cdd6693ec973a49041de/2_f99c30710bc1cdd6693ec973a49041de_2018-09-11_15-57-07.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de**

atividades - 2017. Dourados-MS, 2018b. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2018-10-25_16-33-17.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de atividades da Pró-reitoria de Administração e Planejamento - 2018**. Dourados-MS, 2019a. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2019-03-19_13-50-12.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de atividades da Pró-reitoria de Desenvolvimento Humano e Social - 2018**. Dourados-MS, 2019b. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2019-03-21_15-04-56.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de atividades da Pró-reitoria de Ensino - 2018**. Dourados-MS, 2019c. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2019-04-22_09-41-16.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Relatório de atividades da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduaçaõ - 2018**. Dourados-MS, 2019d. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2019-04-01_13-16-14.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **UEMS completa 26 anos presente em 22 cidades de MS**. Dourados-MS, 2019e. Disponível em: http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-completa-26-anos-presente-em-22-cidades-de-ms-093147. Acesso em 20 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Relato integrado de gestão 2018**. Goiânia-GO, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1094/o/Relato_Integrado_Gestao_UFG_V2.7.1_03-04-2019.pdf?1554329493. Acesso em: 04 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Edital nº 002/2017**. Estabelece as normas para a votação e apuração dos votos da Consulta à Comunidade Universitária para escolha dos ocupantes dos cargos de Reitor e Vice-Reitor(a) da UFG, mandato 2018-2021e procedimentos. Goiânia-GO, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/COC_Reitor_Edital_2_Eleic%CC%A7a%CC%83o_Reitor_2018-2021.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Estatuto da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia-GO, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). **Anuário estatístico 2019 ano-base 2018**. Cuiabá-MT, 2019a. Disponível em: https://www1.ufmt.br/anuarioestatistico/arquivos/8e272a000256398cbbe2726e67154361.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). **Relatório de Gestão e Prestação de Contas da Universidade Federal de Mato Grosso 2018**. Cuiabá-MT, 2019b. Disponível em: https://www1.ufmt.br/proplan/arquivos/0446537f9816577d71fc7a759bfaa52d.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Ata da centésima trigésima sexta (137ª) reunião ordinária do Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS, 2018. Registro em: 28 de nov. de 2018. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/11/AtaCoun-137%C2%AA-20-09-18.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Relatório Integrado de Gestão 2018**. Campo Grande-MS, 2019. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2019/04/Relat%C3%B3rio-Integrado-de-Gest%C3%A3o-2018_Final.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Solicitação encaminhada à UFG

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente aos números totais da instituição em 2018, preciso que responda:
   a. Quantos técnicos a instituição tinha?

   b. Quantos docentes a instituição tinha?

   c. Quantos docentes eram mestres?

   d. Quantos docentes eram doutores?

   e. Quantos docentes trabalhavam em dedicação integral (40 horas semanais ou dedicação exclusiva)?

2- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:
   a. Os recursos financeiros da universidade são transferidos para uma conta própria da instituição ou ficam na conta única da União?

b. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

3- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:

a. Qual era o peso do voto docente nas eleições dos gestores da universidade em 2018? E o peso do voto discente? Qual é a resolução da universidade determina isso?

b. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.

APÊNDICE B – Solicitação encaminhada à UFMS

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente aos números totais da instituição, preciso que responda:
   a. Qual era a quantidade de estudantes matriculados em cursos de graduação da UFMS em 2018?

   b. Quantos câmpus a UFMS tinha em 2018?

2- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:
   a. Os recursos financeiros da universidade são transferidos para uma conta própria da instituição ou ficam na conta única da União?

   b. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

3- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:
   a. Qual era o peso do voto docente nas eleições dos gestores da universidade em 2018? E o peso do voto discente? Qual é a resolução da universidade determina isso?

b. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.

APÊNDICE C – Solicitação encaminhada à UFMT

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:
   a. Os recursos financeiros da universidade são transferidos para uma conta própria da instituição ou ficam na conta única da União?

   b. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

2- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:
   a. Qual era o peso do voto docente nas eleições dos gestores da universidade em 2018? E o peso do voto discente? Qual é a resolução da universidade determina isso?

   b. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.

APÊNDICE D – Solicitação encaminhada à UEG

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:

a. Há um instrumento legal que estipule um montante ou percentual mínimo que o Estado deve repassar anualmente para o financiamento da instituição (essa pergunta não se refere à Lei Orçamentária Anual, mas sim alguma outra lei, ou outro aparato jurídico, que obrigue a União a repassar determinado valor todo ano para esta universidade)? Se sim, qual?

b. Os recursos financeiros da universidade são transferidos para uma conta própria da instituição ou ficam na conta única do Estado?

c. A instituição tem autonomia para eleger seus próprios gestores?

d. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

2- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:

a. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.

APÊNDICE E – Solicitação encaminhada à UEMS

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente aos números totais da instituição em 2018, preciso que responda:
   a. Quantos docentes eram mestres?

   b. Quantos docentes eram doutores?

   c. Quantos docentes trabalhavam em dedicação integral (40 horas semanais ou dedicação exclusiva)?

2- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:
   a. Há um instrumento legal que estipule um montante ou percentual mínimo que o Estado deve repassar anualmente para o financiamento da instituição (essa pergunta não se refere à Lei Orçamentária Anual, mas sim alguma outra lei, ou outro aparato jurídico, que obrigue a União a repassar determinado valor todo ano para esta universidade)? Se sim, qual?

b. Os recursos financeiros da universidade são transferidos para uma conta própria da instituição ou ficam na conta única da União?

c. A instituição tem autonomia para eleger seus próprios gestores?

d. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

3- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:

a. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.

APÊNDICE F – Solicitação encaminhada à Unemat

Prezados,

Meu nome é Lucas dos Reis Carvalho, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, orientando da Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

O tema da minha dissertação é a qualidade na educação superior, tendo como foco de delimitação os indicadores de qualidade do ensino de graduação das universidades do Centro-Oeste do Brasil.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a qualidade do ensino de graduação das universidades públicas do Centro Oeste, aferida pelo MEC por meio do Conceito Enade, do IDD e do CPC e suas correlações com os indicadores de qualidade do processo do ensino de graduação discutidos na literatura.

Para a execução da minha pesquisa necessitarei de alguns dados/informações da vossa instituição que não encontrei nos documentos oficiais publicados pela mesma. Os dados necessários estão descritos abaixo:

1- Referente à autonomia da universidade, preciso que responda:
   a. A instituição tem autonomia para determinar as suas práticas pedagógicas?

2- Referente à participação docente e discente nas decisões, preciso que responda:
   a. Com exceção dos suplentes, quantos membros o conselho universitário tinha em 2018? Quantos membros eram docentes? Quantos membros eram discentes? Qual é a resolução da universidade determina isso?

Em caso de dúvida, podem entrar em contato pelo telefone XXXXXXXXX ou pelo e-mail lucas.reis@unemat.br.

Certo em contar com vossa colaboração, desde já deixo meus agradecimentos.