

TD

## **A3ES e SINAES/MEC**

Estudo comparado dos contextos institucionais e políticos de avaliação e regulação do sistema de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil  
Sentidos e identidades dos dois lados de uma mesma moeda

TESE DE DOUTORAMENTO

**Rogéria Pereira Fernandes Soares**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2021

## **A3ES e SINAES/MEC**

Estudo comparado dos contextos institucionais e políticos de avaliação e regulação do sistema de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil  
Sentidos e identidades dos dois lados de uma mesma moeda

TESE DE DOUTORAMENTO

**Rogéria Pereira Fernandes Soares**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Sidclay Bezerra de Souza



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica**

**Tese de Doutoramento**

A3ES e SINAES/MEC: estudo comparado dos contextos institucionais e políticos de avaliação e regulação do sistema de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil - Sentidos e identidades dos dois lados de uma mesma moeda

Apresentada à Universidade da Madeira  
para obtenção do grau de Doutor em  
Currículo e Inovação Pedagógica.

**Rogéria Pereira Fernandes Soares**

**Sob a orientação de Professora Doutora Jesus Maria Sousa  
e Professor Doutor Sidclay Bezerra de Souza**

**Funchal - 2021**



## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer.... Como?

Se não existem palavras que expressem o sentimento que carrego em mim...

Vou tentar.... Foi assim...

Calada muito tempo, mas com um desejo enorme de fazer este Doutorado....

Um dia tomei coragem.... Outro dia desisti.... Até que um dia resolvi... E vim...

Mas foram tantas as incertezas.... Tantas as dificuldades...

E é exatamente com elas que inicio os meus agradecimentos, pois sem elas eu não teria vivido esse percurso com tanta intensidade...

Agradeço a Deus, não só por existir em vida, mas pela vida que existe em mim e pelas pessoas que dela fazem parte...

Meus filhos e filhas: Ivson, Arthur, Larissa e Ana Júlia, que ganhei de presente, e que presente... O companheirismo desse quarteto é ilimitado.... Estamos juntos... Sempre!!!

Meu companheiro nesse caminho que chamam vida... Antônio Ferreira.... Que bem poderia ser agora Antônio “Manoel” Ferreira...

Minha irmã e amiga, Solange Coutinho, que amo tanto...

Minhas amigas irmãs Clélia Márcia Rocha e Francisca Maia, que habitam em mim, fortalecendo a certeza de que não estou só, nunca.... Por mais longe que esteja...

Agradeço aos meus amigos e amigas: Socorro, Prof. Gouveia, Hugo, Jandy, Moacir, Joseane, Carminha, Hélio, Josemar, Benedita, Dora, Fátima, Vanice, Fernanda, Rita, Márcia e Roberto, pela amizade sincera e incentivo nesta jornada... E que jornada!!!

Agradeço ao Casal Baby, Cris e Amândio, pela acolhida, pelo carinho e, sobretudo, pela amizade que construímos.

Este Doutorado ultrapassou os muros da Universidade... E se transformou numa explosão de afeto, de carinho, de vida...

Agradeço à Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pela acolhida ao tema da minha pesquisa, pela dedicação e pelo profissionalismo no acompanhamento deste trabalho. Mas agradeço, sobretudo, por não desistir de mim, por acreditar que eu também não desistiria, por fazer tudo parecer leve, nos momentos mais difíceis, não me deixando sentir só.

Agradeço ao Professor Doutor Sidclay Bezerra de Souza, que está sempre comigo, apesar da distância que nos separa, pela dedicação em me orientar com tanto profissionalismo,

pelo orgulho de tê-lo como orientador e, de forma singular, pela amizade e pelo companheirismo que nos une.

Agradeço à Professora Doutora Ana França, ou poderia dizer ao meu Anjo Ana França, pela escuta afetuosa e sensível, pela amizade, pelo incentivo, pelos mimos, por ser essa pessoa humana, amiga, que me faz sentir cuidada.

Agradeço, mais uma vez, ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino pela transformação em minha vida a partir da possibilidade que me proporcionou de pensar, de refletir criticamente, a partir de mim mesma.

Agradeço ao Professor Doutor Nuno Fraga pelo carinho que me transmite com atitudes, mas muitas vezes, inúmeras vezes, apenas com um olhar, com um sorriso.

Agradeço à Professora Liliana Rodrigues por dedicar o seu tempo aos meus problemas de imigração e, de forma singular, pelo carinho e afeto que me repassa.

Agradeço ao CIE – UMa, pela possibilidade de poder realmente dar continuidade aos meus estudos.

Agradeço a todos funcionários da UMa, que sempre me receberam com atenção, dispostos, em todos os momentos, a me ajudar, me fazendo sentir acolhida.

Agradeço, agora de forma diferenciada, à minha filha Larissa Fernandes, minha Jornalista, pelas transcrições das enormes entrevistas que compõem este trabalho, pela disposição de sempre, estando a postos para me ajudar e pela enorme amizade e amor que nos une.

Agradeço a inspiração do meu filho Arthur Fernandes, ao compor a música “Avante”, a qual se transformou num hino de força para mim, me acompanhando em muitos momentos difíceis deste percurso pelo que, parte dela não poderia deixar de ser a epígrafe deste trabalho.

Agradeço à Dra. Margarida Santana, pelo profissionalismo enquanto Diretora da Residência dos Estudantes da UMa, pela atenção, cuidado e dedicação de nos fazer sentir em casa, estando sempre presente e disposta a nos ajudar.

Agradeço à Professora Doutora Rita Sá Fernandes, pela dedicação e carinho em me apoiar, possibilitando a minha caminhada neste Doutorado.

Agradeço à minha amiga Adérita Pereira Fernandes, já predestinada a ser uma irmã a partir do nome, pela sensibilidade com que a nossa amizade foi construída.

Agradeço aos avaliadores da A3ES, aos avaliadores do MEC, aos diretores e coordenadores de curso e aos discentes, que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade.

Agradeço à Universidade da Madeira e a todos os professores do Programa de Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica, pela experiência proporcionada e pela oportunidade de amadurecimento intelectual.

Agradeço aos Professores Doutores do Júri, pela disponibilidade e colaboração em analisar este trabalho.

Agradeço às minhas colegas de curso pelo crescimento mútuo.

E agradeço ao povo madeirense pela acolhida carinhosa.

E foi assim...

Sem vocês eu não teria conseguido...

Esta Tese é **nossa!!!**

Obrigada por existirem em minha vida e me deixarem fazer parte das de vocês...

Daqui a alguns dias sairei da Ilha da Madeira, mas, com certeza, ela não sairá de mim...

Se existe um lugar neste mundo, onde eu possa dizer que fui feliz... Esse lugar é aqui!!!





*Sabe que a vida é feita de frágeis ilusões  
Que as vezes é preciso sofrer, entenda  
**Avante** eu vou, porque sigo e sou sem fim (...)*

*Quando o grito ecoar no ar  
Acredite não pare de sonhar  
Pois o sonho alimenta a alma e te faz prosseguir*

*Seja forte não pare de tentar  
Abra os olhos se deixe enxergar  
Pois quem tenta e segue **avante** não vai desistir!!!*

**(Fernandes)**



## RESUMO

A Tese aborda a temática da avaliação e regulação dos sistemas de qualidade da educação superior, buscando elementos convergentes e divergentes entre os contextos institucionais e políticos de Portugal e do Brasil, numa análise comparada das práticas avaliativas de qualidade da educação superior da A3ES - Portugal e do SINAES/MEC - Brasil, bem como os sentidos e identidades que as referidas práticas carregam em si, levando em consideração as políticas educacionais adotadas e os impactos das mesmas na formação discente. Para tal, foram desenvolvidos dois estudos. O primeiro estudo, *Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil)*, de caráter qualitativo e exploratório, com 08 avaliadores enquanto informantes, sendo 04 da A3ES e 04 do SINAES/MEC, e 06 gestores de cursos, sendo 03 de uma Universidade portuguesa e 03 de uma Universidade brasileira, como participantes adicionais, busca compreender as orientações das políticas educacionais adotadas nos dois países, enquanto organizadoras de reformas educativas. No segundo estudo, *Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior*, foi aplicado o *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior (QPDQES)*, com 300 discentes enquanto informantes, sendo 150 de uma Universidade portuguesa e 150 de uma Universidade brasileira, a fim de compreender a realidade experienciada pelos mesmos, abrindo espaço para a compreensão dos processos educativos num contexto mais amplo.

**Palavras-Chave:** Educação Superior, Avaliação, Sistemas de Qualidade, Políticas Educacionais, Estudo Comparado.

## ABSTRACT

The Thesis addresses the issue of evaluation and regulation of higher education quality systems, seeking converging and diverging elements between the institutional and political contexts of Portugal and Brazil, in a comparative analysis of the quality evaluation practices of higher education at A3ES - Portugal and of SINAES/MEC - Brazil, as well as the meanings and identities that these practices carry within themselves, taking into account the educational policies adopted and their impacts on student education. To this end, two studies were developed. The first study, *Evaluation and Regulation of the Higher Education Quality System: interfaces between A3ES (Portugal) and SINAES/MEC (Brazil)* of qualitative and exploratory nature, with 08 evaluators as informants, 04 from A3ES and 04 from SINAES/MEC, and 06 course managers, 03 from a Portuguese University and 03 from a Brazilian University, as additional participants, seeks to understand the guidelines of educational policies adopted in both countries, as organizers of educational reforms. In the second study, *Perceptions of students from Universities in Portugal and Brazil on the assessment of the quality of higher education, the Student Perception Questionnaire on the Quality of Higher Education (QPDQES)* was applied to 300 students as informants, 150 from a Portuguese University and 150 from a Brazilian University, in order to understand the reality experienced by them, making room for the understanding of educational processes in a broader context.

**Keywords:** Higher Education, Assessment, Quality Systems, Educational Policies, Comparative Study.

## RÉSUMÉ

La Thèse aborde la problématique de l'évaluation et de la réglementation des systèmes de qualité de l'enseignement supérieur, en recherchant des éléments convergents et divergents entre les contextes institutionnels et politiques du Portugal et du Brésil, dans une analyse comparative des pratiques d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de l'A3ES - Portugal et du SINAES /MEC - Brésil, ainsi que les significations et les identités que ces pratiques portent en elles-mêmes, en tenant compte des politiques éducatives adoptées et de leurs impacts sur la formation des étudiants. Pour cela, deux études ont été développées. La première étude, *Evaluation et Régulation du Système Qualité de l'Enseignement Supérieur : interfaces entre l'A3ES (Portugal) et du SINAES/MEC (Brésil)*, de nature qualitative et exploratoire, avec 08 évaluateurs comme informateurs, 04 de l'A3ES et 04 du SINAES/MEC, et 06 gestionnaires de cours, 03 des universités portugaises et 03 des universités brésiliennes, en tant que participants supplémentaires, cherche à comprendre les orientations des politiques éducatives adoptées dans les deux pays, en tant qu'organismes de réformes éducatives. Dans la deuxième étude, *Perceptions des étudiants des universités au Portugal et au Brésil sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur*, le *Questionnaire de perception des étudiants sur la qualité de l'enseignement supérieur* (QPDQES), a été appliqué à 300 étudiants comme informateurs, 150 d'une université portugaise et 150 d'une université brésilienne, afin de comprendre la réalité qu'ils vivent, laissant place à la compréhension des processus éducatifs dans un contexte plus large.

**Mots-clés:** enseignement supérieur, évaluation, systèmes qualité, politiques éducatives, étude comparative.

## RESUMEN

La Tesis aborda la temática de la evaluación y regulación de los sistemas de calidad de la educación superior, buscando elementos convergentes y divergentes entre los contextos institucionales y políticos de Portugal y Brasil en un análisis comparativo de las prácticas de evaluación de la calidad de la educación superior de la A3ES - Portugal y del SINAES/MEC - Brasil, así como de los significados e identidades que estas prácticas conllevan en sí mismas, teniendo en cuenta las políticas educativas adoptadas y sus impactos en la formación de los estudiantes. Para ello, se desarrollaron dos estudios. El primer estudio, *Evaluación y Regulación del Sistema de Calidad de la Educación Superior: interfaces entre A3ES (Portugal) y SINAES/MEC (Brasil)*, de carácter cualitativo y exploratorio, con 08 evaluadores como informantes, siendo 04 de A3ES y 04 de SINAES/MEC, y 06 gestores de cursos, siendo 03 de Universidades portuguesas y 03 de Universidades brasileñas, como participantes adicionales, busca comprender las directrices de las políticas educativas adoptadas en ambos países, como organizadores de reformas educativas. En el segundo estudio, *Percepciones de los estudiantes de universidades portuguesas y brasileñas sobre la evaluación de la calidad de la educación superior, se aplicó el Cuestionario de Percepción de los Estudiantes sobre la Calidad de la Educación Superior (QPDQES)*, a 300 estudiantes como informantes, siendo 150 de una universidad portuguesa y 150 de una brasileña, con el fin de comprender la realidad vivida por ellos, abriendo espacio para la comprensión de los procesos educativos en un contexto más amplio.

Palabras clave: Educación superior, evaluación, sistemas de calidad, políticas educativas, estudio comparativo.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iii
EPÍGRAFE .....	vii
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
RÉSUMÉ .....	xi
RESUMEN .....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xv
ÍNDICE DE TABELAS .....	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xix
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>01</b>
1. Pertinência do estudo e motivação .....	01
2. Questões e objetivos da investigação .....	10
3. Organização da Tese .....	11
<b>PRIMEIRA PARTE – MATRIZ TEÓRICO-CONCEPTUAL</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>HISTORIANDO .....</b>	<b>17</b>
1.1. Nascimento e evolução do ensino superior em Portugal .....	17
1.1. Nascimento e evolução do ensino superior no Brasil .....	24
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>POLÍTICAS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
2.1. Avaliação da qualidade da educação superior .....	37
2.2. Políticas educativas e a qualidade da educação superior .....	39
2.3. Políticas de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal .....	40
2.4. Políticas de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil .....	44

## CAPÍTULO 3

<b>PRÁTICAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL .....</b>	<b>51</b>
3.1. O sistema de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e suas práticas .....	51
3.1.1. A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior .....	51
3.1.2. O processo de avaliação institucional no ensino superior .....	57
3.1.3. O instrumento de avaliação – Indicadores por dimensão .....	59
3.1.4. O planeamento da visita de Comissão de Avaliação Externa (CAE) .....	61
3.1.5. Organização da visita à Instituição de Ensino Superior pela CAE .....	62
3.1.6. Exemplo de planeamento de uma visita .....	63
3.2. O sistema de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil e suas Práticas .....	65
3.2.1. Ministério da Educação (MEC) .....	65
3.2.2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) .....	66
3.2.3. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior .....	72
3.2.4. Secretaria de Educação Superior (SESU) .....	73
3.2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) .....	73
3.2.6. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) .....	74
3.2.7. O processo de avaliação institucional no ensino superior .....	76
3.2.8. O instrumento de avaliação externa <i>in loco</i> .....	77

## CAPÍTULO 4

<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MERCADORIA .....</b>	<b>89</b>
4.1. A Relação entre Saber e Poder .....	89
4.2. O Papel das Políticas Educativas Nacionais e Transnacionais: uma reflexão crítica .....	97
4.3. O mercado dos <i>rankings</i> mundiais das universidades: a métrica distorcida da qualidade da educação superior .....	103

## CAPÍTULO 5

<b>REPENSANDO O FUTURO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR... 107</b>	
5.1. Fórum Econômico Mundial .....	107
5.1.1. Fórum Econômico Mundial 2019-2020 .....	108
5.1.2. Fórum Econômico Mundial 2020-2021 .....	110
5.2. O acaso, o incerto, o instável... A complexidade .....	114

5.3. Repensando futuros da avaliação da qualidade da educação superior .....	117
--	-----

## **CAPÍTULO 6**

<b>O NOVO CENÁRIO PORTUGUÊS E BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>123</b>
---	------------

6.1. A3ES - Visita virtual no âmbito dos processos ACEF (Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento) e ASIGQ (Auditoria dos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade) .....	123
--	-----

6.2. MEC – Avaliação externa virtual <i>in loco</i> .....	125
---	-----

## **PARTE II – MATRIZ METODOLÓGICA**

### **CAPÍTULO 7**

<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>139</b>
--	------------

7.1. Opção metodológica e plano da investigação .....	139
---	-----

7.2. Questões e objetivos da investigação .....	140
---	-----

7.3. Justificativa da Investigação .....	141
--	-----

7.4. Contextos da Investigação .....	143
--------------------------------------	-----

7.5. Procedimento de Recolha de Dados e Trajetórias da Investigação .....	144
---	-----

7.5.1 Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e SINAES/MEC (Brasil) .....	144
---	-----

7.5.2 Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior .....	145
--	-----

7.6. Participantes .....	146
--------------------------	-----

7.6.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil) ..	146
---	-----

7.6.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior (Quantitativo) .....	147
--	-----

7.7. Instrumentos utilizados nos estudos .....	148
--	-----

7.7.1. Guião do questionário <i>online</i> para os avaliadores da A3ES e do MEC e da entrevista para os participantes adicionais .....	148
--	-----

7.7.2. Questionário sociodemográfico .....	149
--	-----

7.7.3. Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior (QPDQES) .....	149
---	-----

7.8. Análise dos dados e tratamento estatístico .....	151
---	-----

7.8.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil) ..	151
---	-----

7.8.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior .....	152
7.9. Validação da Investigação Qualitativa .....	153
7.10. Questões Éticas da Investigação .....	155
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>157</b>
8.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil) .....	157
8.1.1. Resultados dos Avaliadores .....	157
8.1.2. Resultados dos Avaliados .....	190
8.1.3. Estudo 1 - Discussão geral dos resultados .....	255
8.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior (Misto – Quantitativo e Qualitativo) .....	261
8.2.1. Participantes .....	261
8.2.2. Resultados da análise descritiva .....	262
8.2.3. Resultados da análise comparativa .....	265
8.2.4. Discussão dos resultados .....	268
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>273</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>303</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>338</b>

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 01 - O Instrumento de Avaliação .....	82
Figura 02 - A Lógica do Instrumento .....	83
Figura 03 - Fluxo Avaliativo .....	87
Figura 04 - Probabilidade de Impacto em 2020 .....	108
Figura 05 - Interconexões dos Riscos Globais 2020 .....	109
Figura 06 - Probabilidade de Impacto em 2021 .....	110
Figura 07 - Interconexões dos Riscos Globais 2021 .....	111
Figura 08 - Resposta Fiscal / % PIB 2021 .....	112
Figura 09 - <i>Risks Landscape</i> 2021 .....	113
Figura 10 – Ilustração <i>At School</i> .....	118
Figura 11 – Ilustração <i>A Very Busy Farmer</i> .....	119
Figura 12 – Ilustração <i>Electric Scrubbing</i> .....	119
Figura 13 – Ilustração <i>A Model Kitchen</i> .....	119



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Fontes de evidências e formas de interação .....	86
Tabela 2. Caracterização dos participantes por país .....	147
Tabela 3. Resultados sobre Cultura de qualidade nas IES .....	159
Tabela 4. Resultados sobre Avaliação externa como garantia de qualidade .....	162
Tabela 5. Resultados sobre Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares .....	164
Tabela 6. Resultados sobre Indicadores da avaliação externa docente .....	166
Tabela 7. Resultados sobre Orientações dos sistemas avaliativos .....	169
Tabela 8. Resultados sobre Critérios da avaliação externa e suas contribuições .....	172
Tabela 9. Resultados sobre Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises .....	174
Tabela 10. Resultados sobre Avaliação externa e a internacionalização dos saberes ....	176
Tabela 11. Resultados sobre Divulgação dos <i>rankings</i> das IES .....	179
Tabela 12. Resultados sobre Participação discente no processo avaliativo .....	181
Tabela 13. Resultados sobre Impacto da avaliação externa .....	184
Tabela 14. Resultados sobre Critérios da avaliação externa e processo formativo .....	188
Tabela 15. Resultados sobre Cultura de qualidade nas IES .....	192
Tabela 16. Resultados sobre Avaliação externa e sua relação com a qualidade da educação superior .....	197
Tabela 17. Resultados sobre Reflexo das políticas educativas .....	202
Tabela 18. Resultados sobre Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos .....	209
Tabela 19. Resultados sobre Orientações dadas às IES pelos sistemas avaliativos ....	214
Tabela 20. Resultados sobre Critérios relevantes da avaliação externa e a empregabilidade dos graduados .....	221
Tabela 21. Resultados sobre Especificidades regionais das IES e suas expertises .....	227

Tabela 22. Resultados sobre Avaliação externa e a internacionalização dos saberes ....	232
Tabela 23. Resultados sobre Divulgação dos rankings das IES e a conscientização da população .....	237
Tabela 24. Resultados sobre Participação discente no processo avaliativo .....	242
Tabela 25. Resultados sobre Impacto da avaliação externa nos docentes e nos discentes .....	247
Tabela 26. Resultados sobre Avaliação externa, processo formativo universitário e mercantilização da educação superior .....	251
Tabela 27. Caracterização dos participantes por país .....	261
Tabela 28. Resultados da análise descritiva por país .....	263
Tabela 29. Resultados da análise comparativa: a percepção dos estudantes de Portugal e Brasil .....	266
Tabela 30. Conhecimento e a participação discente no processo de avaliação .....	267

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

A - Avaliador

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ACEF - Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento

AI-5 - Ato Institucional de Número 5

ASIGQ - Auditoria dos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BASis - Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

BM – Banco Mundial

BR – Brasil

CAE - Comissão de Avaliação Externa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES - Câmara de Educação Superior

CGACGIES - Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior

CNAVES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAES - Comissões Nacionais de Avaliação da Educação Superior

COVID - *Corona Virus Disease*

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPC - Conceito Preliminar de Curso

CST - Curso Superior de Tecnologia

CV - *Curriculum vitae*

D – Doutor

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DCN - Diretriz Curricular Nacional

DNE - Núcleo Docente Estruturante

EaD – Educação à Distância

ECN - Exame Nacional de Cursos

ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

EGov – Governo Eletrônico

e-MEC - Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação do MEC

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

Erasmus+ - *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*

EUA - Estados Unidos da América

FCCS - Formação Cultural Científica Social

FE – Formulário Eletrônico

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

G – Gestor

GP – Gestor de Procedimento

IACG - Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação

IAIE - Instrumentos de Avaliação Institucional Externa

IBM - *International Business Machines Corporation*

ICT - Instituto de Ciências da Terra

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Institutos Federais de Educação Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPES - Instituto de Estudos Políticos e Sociais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

M - Mestre

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MP - Medida Provisória

NSA - Não se aplica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PERIN - *Portugal in Europe Research and Innovation*

PIB - Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT – Portugal

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QPDQES - Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior

Rede INDICE - Rede de Indicadores Ibero-Americana do Ensino Superior

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJAES - Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior

RJIES - Regime Jurídico dos graus e diplomas das Instituições de Ensino Superior

SEALF - Secretaria de Alfabetização

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU - Secretaria de Educação Superior

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGQ - Sistemas Internos de Garantia da Qualidade

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UB - Universidade do Brasil

UC - Unidade Curricular

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFEMBAM - Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UMa – Universidade da Madeira

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo



# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1. Pertinência do estudo e motivação

Os sistemas brasileiro e português de educação superior, como em todos os demais países, sofreram grandes alterações nas últimas décadas diante de uma crescente massificação, privatização e diversificação. “Ainda que até aos anos 80, as universidades públicas tenham dominado o sistema de ensino superior, nos anos 90, o setor privado da educação superior detinha já percentagens significativas de alunos” (SARRICO; ROSA; TEIXEIRA; MACHADO; BISCAIA, 2013, p. 01). Este movimento veio como resposta a uma educação superior que passou a ser vista como forma de acesso a empregos com boa remuneração e prestígio.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51)

Neste contexto de mudança de olhar da sociedade à educação superior, esta passa a ter uma representatividade marcada pela integração dos formandos no mercado de trabalho, levando as Instituições de Ensino Superior (IES) a alterarem a organização de suas estruturas curriculares, que começaram a ser cada vez mais elaboradas para o desenvolvimento de habilidades e de competências práticas e profissionais.

Assim sendo, novos saberes são considerados válidos, contribuindo para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, com as necessidades dos grupos sociais a transformarem as ideias e as práticas em educação numa verdadeira mudança paradigmática.

Kuhn (2009) define paradigma, como uma série de suposições, métodos e problemas típicos, que determinam, para uma comunidade científica, as questões importantes e a melhor maneira de as responder, provocando mudanças de cosmovisão, quando modelos antigos são convincentemente desafiados por novas evidências. Ou seja, “(...) uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um

mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores” (Ibidem, p. 26).

Neste cenário, ao longo das últimas décadas, os olhares dos sistemas de educação superior, em todo o mundo - diante das crescentes taxas de reprovação e de abandono, voltaram-se para a preocupação com a qualidade do ensino superior, preocupação esta que, na Europa, acompanhou a tendência de homogeneização dos sistemas de educação superior, tendo como marco o Processo de Bolonha (1999), determinando a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), com objetivos bem definidos, como a promoção da internacionalização das IES, da mobilidade docente e discente, da empregabilidade e do desenvolvimento econômico, social e humano.

Surge, então, para a concretização dos objetivos acima elencados, a promoção de propostas curriculares com referenciais bem definidos sobre critérios de organização, a diferentes níveis de regulação política, com competências gerais e comuns a todos os países da União Europeia (PACHECO; VIEIRA, 2006), incluindo Portugal.

No Brasil, em 1997, devido à mesma preocupação acima citada, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) tornou público o edital SESU/MEC Nº 4/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC, com a colaboração das sociedades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos.

Conforme o referido edital, as Diretrizes Curriculares, de caráter nacional, possuem o objetivo de servir de referência para as IES na organização de seus programas das diferentes áreas do conhecimento, com base na formação e habilitação de cada área específica, como também nos objetivos e demandas da sociedade. Segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (Parecer CNE/CES 776/97), as diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser, necessariamente, respeitadas por todas as IES.

Diante destas questões de partida, a avaliação da qualidade da educação superior ganha força, através de mecanismos para a efetivação da sua prática, sendo institucionalizados órgãos de regulação da educação superior no Brasil e na Europa (FELIX, 2018).

Estes órgãos avaliadores do sistema de educação superior têm buscado o desenvolvimento da qualidade do ensino através de iniciativas que avaliam o desempenho das IES, dos cursos de graduação, de mestrado e de doutorado, bem como dos docentes e discentes. No compromisso de uma educação segura e inclusiva, e reconhecendo a importância fundamental de um ensino e uma formação de qualidade para o desenvolvimento sustentável, como resposta aos grandes desafios globais da nossa contemporaneidade, são ampliados os padrões de produção científica em prol da competitividade internacional, passando a ter o processo avaliativo da qualidade da educação superior, segundo Dias Sobrinho (2000), uma crescente importância na medida e no controle da produtividade das IES.

Neste contexto, é importante analisar e comparar os sistemas nacionais e internacionais de avaliação da qualidade da educação superior, identificando os aspectos de convergência e de divergência entre eles, levando em consideração as especificidades das práticas utilizadas e suas relações com os sentidos e as identidades que caracterizam o mundo contemporâneo, ou seja, uma compreensão das direções das políticas educacionais adotadas em distintos países e dos impactos de realidades nacionais sobre outras, as quais são tidas como organizadoras de reformas educativas.

A presente investigação tem, deste modo, o seu cerne nos contextos institucionais e políticos dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil, numa perspectiva comparada entre a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), Portugal, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)/Ministério de Educação e Cultura (MEC), Brasil.

A escolha por estes dois países ocorre devido ao fato de as realidades estudadas se localizarem no contexto histórico da globalização e da mundialização do capital, tendo como aspecto importante a relação cultural que existe entre o Brasil e Portugal, tendo em conta o processo de colonização do segundo sobre o primeiro, ponto determinante para a definição desses países para o estudo comparativo, tendo como objetivo verificar em que

medida as realidades de ambos, no que tange à avaliação da qualidade da educação superior, se aproximam e/ou se distanciam.

Comparar é confrontar, é buscar estabelecer relações entre objetos e fenômenos, tendo em vista uma compreensão mais ampla da “realidade” atinente ao campo em que o estudo se localiza. O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 2000, p. 200). Habitualmente, a comparação é realizada, confrontando semelhanças e diferenças para incorporar novos conhecimentos.

Em Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica, reconhecida como de utilidade pública, tendo sido instituída através do Decreto-Lei nº 369/2007, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente, entre outros aspetos, na avaliação das instituições e dos cursos.

A meta da A3ES centraliza-se na avaliação da qualidade da educação superior, no que se refere às instituições, aos cursos e ao desempenho docente e discente; isto é, um processo de avaliação que leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição, corpo docente, entre outros. Neste contexto, a responsabilidade pela qualidade era de cada instituição de ensino superior, que organizava seus procedimentos para promoção e garantia da qualidade do ensino. Com o passar do tempo, comentou em entrevista Alberto Amaral (GUERRA, 2020), presidente da A3ES de 2008 até dezembro de 2020:

(...) foram adotados referenciais para os sistemas de garantia da qualidade, de forma a proporcionar orientações para auxiliar as instituições. Subjacente a esses referenciais, foi também desenvolvido um modelo de auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade [SIGQ] com vista à sua certificação.

No Brasil, precisamente em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto criou a Comissão Nacional de Avaliação das

Universidades Brasileiras, dando os primeiros passos à condução política do processo de avaliação institucional.

A avaliação institucional das Universidades é um tema em discussão no Brasil, há alguns anos. Reconhecida como uma necessidade por todos os setores envolvidos com a vida universitária (dirigentes, docentes, discentes, sindicatos e governo), encontrava, entretanto, uma grande resistência por parte das Instituições de Ensino Superior. No plano do discurso, a avaliação era uma questão consensual. Não obstante, a sua operacionalização esbarrava nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado pelo Governo para desencadear mecanismos de premiação ou punição, com implicações na alocação dos recursos financeiros. Isto se aplica, principalmente, às Universidades Federais. Cabe destacar que este não é o único fator de resistência à avaliação. Mas sem nenhuma dúvida, tanto na esfera do discurso como da prática, este era o argumento substantivo e capaz de mobilizar vários setores, evitando que o processo fosse implementado. Embora iniciativas isoladas já estivessem em curso, era fundamental tornar a avaliação um processo nacional e irreversível. (PAIUB, 1994, p. 5)

Em dezembro de 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi instituído pelo MEC, publicado em 1994, e estabelecia, especificamente, três fases consideradas como centrais para o processo de avaliação a ser desenvolvido por cada IES, nomeadamente, a avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação. Além disso, o PAIBU possuía um conjunto de princípios básicos como a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou punição, a adesão voluntária, bem como a legitimidade e continuidade. Contudo, o PAIUB ficou vigente até 1995, quando a Lei 9131/95 instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual até 2002 foi o principal instrumento de avaliação da educação superior no Brasil.

Em 2003, o Ministério da Educação nomeou uma Comissão de especialistas em avaliação para propor um novo modelo de avaliação da educação superior, o que resultou, em 2004, na implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo em conta, à semelhança do sistema português de garantia da qualidade da educação superior, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente, entre outros aspetos, na avaliação das instituições e dos cursos.

A presente investigação, que aqui se relata, buscou elementos convergentes e divergentes entre os contextos educativos, institucionais e políticos, de Portugal e do Brasil, identificando os elementos comuns e, também, aqueles que são específicos das práticas avaliativas da qualidade da educação superior da A3ES e do SINAES/MEC, bem como os sentidos e as identidades que as referidas práticas carregam em si.

Uma avaliação da qualidade da educação superior é realizada a dois níveis, comportando dois modelos distintos. Um modelo é o da avaliação externa, realizada por comissões de avaliadores externos às IES, que ressalta a regulação, a hierarquia e o controle, para obtenção da produtividade e a constituição de *rankings* entre as instituições de ensino superior. O outro modelo é o da avaliação interna, realizada por membros da comunidade acadêmica interna às IES, os quais se debruçam sobre os problemas institucionais de ordem interna, de que ressalta a autoavaliação institucional. Ambas as avaliações têm estruturas padronizadas, amplamente utilizadas na elaboração de agendas nacionais de educação, visando “assegurar uma coerência, tanto conceitual quanto procedimental, buscando a articulação de natureza formativa, voltada para a perspectiva de autoconhecimento das instituições com as funções de natureza regulatória próprias do Estado” (RIBEIRO, 2012, p. 307).

Para Verhine (2010), torna-se absolutamente necessário um sistema de avaliação. Mas o fato de ser tão abrangente e complexo, por vezes os seus procedimentos “(...) interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 820).

Neste cenário, os Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior, em todos os países, dentre eles Portugal e Brasil, devem se preocupar não só com o que a sociedade valoriza nas competências e habilidades dos graduados. As suas preocupações também devem centralizar-se na forma como os discentes se sentem sobre as suas experiências enquanto universitários “(...) uma vez que as instituições de ensino possuem por responsabilidade a formação integral do ser humano, sem descuidar de sua formação profissional” (MARINHO; POFFO, 2016, p. 456).

Apesar do que é proposto por Marinho e Poffo (Ibidem), como se sabe e com base no que se verifica na prática, as experiências por parte dos estudantes são, muitas vezes, colocadas em segundo plano nos processos da avaliação interna, realizada pelas próprias IES, como também na ordem de importância da avaliação externa, realizada pelas comissões de avaliadores da A3ES (Portugal) e do MEC (Brasil). Ou seja, em ambos os contextos, o sistema de avaliação focaliza-se nos processos de gestão dentro das instituições, como alternativa às áreas tradicionais de padrões acadêmicos, credenciamento e desempenho dos indicadores de qualidade de ensino, pesquisa e extensão, mas com pouca voz dos discentes, atores principais de todo processo.

Por outra parte, sabe-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) prestam contas da utilização dos recursos que recebem das instituições governamentais de fomento ao desenvolvimento científico, como também dos resultados alcançados. Como bem apontam Amaral e Magalhães (2000, p. 13), é uma forma de "(...) taylorizar (quer dizer, tornar eficientes e eficazes) as instituições de ensino superior." Os autores (Ibidem), exemplificam dizendo que estes "(...) mecanismos são os que induzem a competição entre instituições (por alunos, por investimentos, por fundos para investigação, etc.), como forma de as tornar mais eficientes." Logo, o interesse pela qualidade do ensino superior parece ser um movimento de competitividade entre as IES, através da valorização dos serviços prestados.

A questão da qualidade do ensino superior tem motivado vários investigadores no mundo a pesquisarem sobre o referido tema, associando o sucesso escolar dos discentes ao rendimento acadêmico das Universidades, diante da necessidade de disponibilizar aos "clientes", atores educacionais, indicadores relativos à qualidade do referido ensino. Neste sentido, nos países onde o ensino superior público é pago, como é o caso de Portugal, segundo Clare Chua (2004), os estudantes e as famílias que pagam os seus estudos são clientes e a avaliação da qualidade do ensino superior deveria levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes. A título de exemplo, o estudo realizado por Cid, Saraiva, Pereira, Sampaio e Bonito (2006), com o objetivo de analisar a percepção estudantil sobre a qualidade do ensino superior público em Portugal, ressalta, em seus resultados, uma satisfação positiva dos estudantes, no que se refere às percepções do ensino e do desempenho docente.

Por outro lado, o estudo levado a cabo por Walter, Neto, Prado e Tontini (2011), que teve o objetivo de analisar a percepção dos alunos do curso de administração de uma Universidade Federal, sobre a qualidade do ensino no Brasil, evidencia que a percepção dos estudantes é fundamental para a formação da imagem da IES. Em acréscimo, os autores referem que o estudo oferece um conjunto de indicativos que podem subsidiar os gestores das IES, no sentido de promover ações que ampliem a percepção da qualidade de ensino, de forma a satisfazer os interesses da maioria de seus “*stakeholders*”, retendo-os na IES e trazendo vantagens para esta” (Ibidem, 2011, p. 58).

Tal como argumentam Chuvica e Silva (2016, p. 1), “(...) as instituições do ensino superior (IES) reconhecem cada vez mais a necessidade de medir a qualidade do serviço que prestam, de modo a poderem alterar os seus serviços/produtos face ao *feedback* obtido e assim enfrentarem a concorrência.” Neste sentido, no estudo realizado pelos autores com o objetivo de perceber como os discentes de uma Universidade de Angola percebem a qualidade dos serviços educacionais prestados pela referida IES, foi possível verificar que, quando comparado com outras IES, os cursos da Universidade em que o estudo foi desenvolvido apresentaram maior qualidade, maior satisfação com a qualidade geral da IES, bem como uma superação das expectativas dos estudantes em relação à sua qualidade institucional.

A partir das evidências apresentadas nos estudos acima citados, sobre a percepção dos alunos no que se refere à qualidade do ensino superior, podemos verificar os desafios impostos de “reafirmação” das Instituições de Ensino Superior do mundo, dentre elas as portuguesas e as brasileiras, frente a um massacrante sistema de competitividade. O que, por sua vez, pode conduzir as IES a se preocuparem, como mostram alguns estudos, com a “financeirização”, se assim podemos chamar, da mercantilização do ensino superior, onde a voz discente entra na cena como a voz do “cliente”, o qual é ouvido para levar “vantagens” para a IES, como pode ser verificado no estudo de Walter, Neto, Prado e Tontini (2011).

Além disso, tal como argumenta Dias Sobrinho (2008b), a qualidade que se menciona no ensino superior é uma constatação da grande influência do mercado, da indústria e da gestão sobre a educação. Tal como explicitado pelo autor (Ibidem), ainda que orientadas pela lógica da mercantilização, as instituições educativas, independentemente do seu

nível de ensino, devem cumprir o seu papel educativo, e isso implica em formar cidadãos com elevadas competências éticas e científicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e humano, por meio das atividades que desenvolve, e compreender os significados da sua missão, cujo foco deve estar centrado nas sociedades, nos indivíduos e, sobretudo, na aprendizagem. Ou seja, ir além de um processo de inventariação dos produtos e da qualidade dos serviços, de criação de bancos de dados, bem como da classificação dos alunos segundo o desempenho que estes apresentam, por meio de instrumentos, os quais supostamente medem sua aprendizagem.

Diante do exposto, e considerando as importantes contribuições dos estudos sobre a percepção da qualidade do ensino superior, como por exemplo, o de Clare Chua (2004) e o de Walter, Neto, Prado e Tontini (2011), evidencia-se uma lacuna do ponto de vista investigativo que carece de atenção, sobretudo quando se refere aos estudos de caráter comparativo entre Portugal e Brasil.

Deste modo, no sentido de diminuir a referida lacuna, a presente investigação buscou dar voz aos estudantes e aos Diretores/Coordenadores<sup>1</sup> de curso, de universidades portuguesas e brasileiras, como também aos avaliadores da A3ES e do MEC, para compreender a percepção que eles possuem no que se refere à qualidade do ensino superior e à realidade por eles experienciada, abordando a percepção dos referidos sujeitos da pesquisa no que se refere à qualidade que a avaliação e regulação dos sistemas de qualidade da educação superior buscam padronizar, analisando os fatores convergentes e divergentes entre os contextos de Portugal e do Brasil, numa análise comparada, levando em consideração os impactos das mesmas na formação discente.

Tendo por base que a avaliação da qualidade da educação superior tem sido, em muitos países, o eixo para o delineamento de reformas educativas, normalmente e, de forma

---

<sup>1</sup> Diretores de curso (Portugal) / Coordenadores de curso (Brasil)

singular, em meio a mudanças de cenário mundial, frente à pandemia causada pela COVID - 19, a comparação com outras realidades alarga o leque de possibilidades de obtenção de informações, como bem aponta Billing (2004), levando à compreensão dos processos educativos num contexto mais amplo.

Mudanças de cenário estas que, ao lançarem desafios à avaliação da qualidade da educação superior, levaram o desenho da investigação a acomodar imprevistos surgidos ao longo da mesma.

## **2. Questões e objetivos da investigação**

Com base no enquadramento temático, podemos então afirmar que esta investigação visa analisar e comparar a avaliação dos sistemas de qualidade da educação superior, nomeadamente universitário, em Portugal no Brasil, identificando os aspectos de convergência e de divergência entre eles, levando em consideração as especificidades das políticas educacionais adotadas, das práticas avaliativas utilizadas e dos impactos das mesmas na formação discente, a fim de fornecer uma compreensão mais profunda do processo avaliativo como um todo.

Levando em consideração os aspectos referidos pela literatura científica e legislação produzida, o conhecimento pessoal já existente sobre a avaliação da educação superior e os novos desafios a ela expostos, foram propostas as seguintes questões norteadoras:

- a) As políticas educativas vigentes, em Portugal e no Brasil, cumprem o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior?
- b) As práticas da avaliação externa, da A3ES e do SINAES/MEC, garantem a qualidade da educação superior?
- c) Qual a real percepção e experiência dos discentes, de universidades portuguesas e brasileiras, no que se refere às práticas da avaliação externa e interna da qualidade do ensino superior?
- d) A direção que tomou a avaliação externa reflete-se de que forma para a sustentabilidade da qualidade da educação superior?
- e) Quais as diferenças e similaridades existentes entre os dois contextos, brasileiro e português, em relação à avaliação da qualidade da educação superior?

Neste contexto, tentaremos alcançar os seguintes objetivos específicos, nos dois países supracitados:

- a) Refletir criticamente as intenções das políticas educativas vigentes em Portugal e no Brasil e suas relações com as propostas curriculares, no que se refere ao objetivo de assegurar a qualidade da educação superior;
- b) Verificar se as práticas da avaliação externa, da A3ES e do SINAES/MEC, garantem a qualidade da educação superior;
- c) Analisar se, do ponto de vista dos discentes, a intervenção da avaliação externa e interna garante a qualidade dos seus cursos;
- d) Refletir criticamente a direção que tomou a avaliação externa no que se refere à sustentabilidade da qualidade da educação superior;
- e) Identificar as diferenças e as similaridades existentes entre os dois contextos, brasileiro e português, em relação à avaliação da qualidade da educação superior.

### **3. Organização da Tese**

Depois destas **Considerações Iniciais**, a Tese subdivide-se em duas partes.

A **Primeira Parte**, referente à revisão da literatura, está organizada em cinco capítulos, a saber:

- **Capítulo I:** Historiando  
Nascimento e evolução do ensino superior em Portugal e no Brasil.
- **Capítulo II:** Políticas e sistemas de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil  
Contextos institucionais e políticos de avaliação e de regulação dos sistemas de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil.
- **Capítulo III:** Práticas dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil  
Os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, português e brasileiro, e suas práticas.
- **Capítulo IV:** A educação superior como mercadoria  
O Papel das Políticas Educativas Nacionais e Transnacionais: uma reflexão crítica.
- **Capítulo V:** Repensando o futuro da qualidade da educação superior

Cenários futuros da avaliação da qualidade da educação superior e seus novos dispositivos.

- **Capítulo VI:** O novo cenário português e brasileiro de avaliação da qualidade da educação superior

Na **Segunda Parte**, dividida em dois capítulos, descrevemos o estudo empírico, respaldado numa investigação mista, de cariz quali-quantitativo que, além dos dados estatísticos tratados, analisa as significações que permeiam as palavras, as frases, ou seja, as mensagens, numa compreensão e análise crítica dos seus significados, procurando considerar as várias subjetivações elaboradas no processo de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil.

- **Capítulo VII:** Metodologia da Investigação
  1. Opção Metodológica e Plano de Investigação
  2. Questões e objetivos da investigação
  3. Justificativa da Investigação
  4. Contextos de Investigação
  5. Procedimento de Recolha de Dados e Trajetórias da Investigação
    - 5.1. Estudo 1
    - 5.2. Estudo 2
  6. Participantes
    - 6.1. Estudo 1
    - 6.2. Estudo 2
  7. Instrumentos de Medida utilizados nos Estudos
    - 7.1. Guião do Questionário *Online* e da Entrevista Semiestruturada
    - 7.2. Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior
  8. Análise de Dados e Tratamentos Estatísticos
    - 8.1. Estudo 1
    - 8.2. Estudo 2
  9. Validação da Investigação Qualitativa
  10. Questões Éticas da Investigação
- **Capítulo VIII:** Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Estudo 1
  - 1.1. Resultados dos Avaliadores
  - 1.2. Resultados dos Avaliados
  - 1.3. Discussão Geral dos Resultados
2. Estudo 2
  - 2.1. Participantes
  - 2.2. Resultados da Análise Descritiva
  - 2.3. Resultados da Análise Comparativa
  - 2.4. Discussão dos Resultados

Como síntese do trabalho, seguem-se as **Considerações Finais**



## **PARTE I**

### **MATRIZ TEÓRICO-CONCEPTUAL**

#### **Capítulo I**

##### **HISTORIANDO**

Nascimento e evolução do ensino superior em Portugal e no Brasil

#### **Capítulo II**

##### **POLÍTICAS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL**

Contextos institucionais e políticos de avaliação e de regulação dos sistemas de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil

#### **Capítulo III**

##### **PRÁTICAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL**

Os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, português e brasileiro, e suas práticas

#### **Capítulo IV**

##### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MERCADORIA**

O Papel das Políticas Educativas Nacionais e Transnacionais: uma reflexão crítica

#### **Capítulo V**

##### **REPENSANDO O FUTURO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Cenários futuros da avaliação da qualidade da educação superior e seus novos dispositivos.

#### **Capítulo VI**

##### **O NOVO CENÁRIO PORTUGUÊS E BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**



# CAPÍTULO 1

## HISTORIANDO

*Os homens são coautores da história, mas sua potência de agir é limitada, tanto pela situação histórica, quanto pelo descompasso existente entre o objetivo perseguido e a ação efetivamente realizada.*

(Christophe Bouton)

### 1.1. Nascimento e evolução do ensino superior em Portugal

A Universidade de Coimbra foi a primeira universidade portuguesa, fundada em 1290 em Lisboa e transferida para Coimbra em 1537 (CARVALHO, 2001), tendo, pois, o ensino superior português mais de 700 anos.

Em 1911 foram fundadas pelo Estado as Universidades do Porto e de Lisboa, e em 1930 a Universidade Técnica de Lisboa, por integração de vários institutos já existentes. Em 1973 foram criadas quatro novas universidades públicas, a do Minho, a de Aveiro, a Nova de Lisboa e a de Évora. Pouco antes o Estado português reconheceu a Universidade Católica Portuguesa, criada pela Santa Sé.

A este conjunto de instituições devem ser acrescentadas as escolas superiores militares, com origens mais antigas, e tendo como missão a formação de oficiais das Forças Armadas. Estas escolas, embora em vários aspectos sigam as regras das demais Instituições de Ensino Superior, são tuteladas pela estrutura da Defesa (...). (QUEIRÓ, 2017 p. 21)

O regime ditatorial que governou Portugal, de 1926 a 1974, assinala Amaral (2017, p. 15), como sendo um período de grande negatividade para a universidade, que não se colocou de “forma digna perante as agressões da ditadura”, e que, para o autor (Ibidem), “(...) apareceu diversas vezes como uma instituição decapitada, conivente com o regime ditatorial, subserviente e laudatória do catedrático ditador.”

Amaral (Ibidem) continua afirmando que “Perante a acomodação da academia as liberdades académicas foram sendo eliminadas”, e que, em 1928, os Reitores voltaram a ser escolhidos pelo Governo e, logo depois, o Ministério da Instrução Pública, órgão que coordenava, executava e avaliava as políticas nacionais de educação, passou a ter como seu representante um acadêmico.

Podemos constatar este fato em Braga (2010), quando disserta que em janeiro de 1936, no Estado Novo, António Oliveira Salazar, que iniciou seu governo em 05 de julho de 1932, nomeou Carneiro Pacheco, Reitor da Universidade de Lisboa, para o Ministério de Instrução Pública, alterando, logo em seguida, em abril do mesmo ano, o nome do Ministério para Educação Nacional, com base na ideia de que “(...) instruir era apenas transmitir conhecimentos, enquanto que educar era mais do que isso, era formar consciências” (Ibidem, p. 25), consciências estas transmitidas aos jovens, através da educação, nos valores do Estado ditatorial, dentre eles a obediência. O então Reitor da Universidade de Lisboa, Carneiro Pacheco, permaneceu no Ministério então designado de Educação Nacional até 1940, quando foi nomeado o professor catedrático da Universidade de Coimbra, Mário de Figueiredo, para substituir, permanecendo na pasta até 1944. Neste mesmo ano José Caeiro da Mata, Reitor da Universidade de Lisboa, assumiu a pasta até 1947.

Vale pontuar que as universidades portuguesas tiveram, até 1952, uma determinada autonomia, que foi retirada através do Decreto-Lei nº 38 692, de 21 de março de 1952, assinado no ministério de Caeiro da Mata, passando a administração das mesmas a ser centralizada num conselho de universidades instruído pela Lei geral vigente no país.

Seguindo a descrição de Braga (2010), no que se refere aos representantes do Ministério de Educação Nacional, José Caeiro da Mata foi substituído, em 1955, por Francisco Paula Leite Pinto, professor catedrático do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, que ocupou o Ministério até 1961, ano em que assumiu o Ministério o professor da Faculdade de Letras de Coimbra, Manuel Lopes de Almeida, substituído, em 1962, pelo professor catedrático da Faculdade de Direito de Lisboa, Inocêncio Galvão Teles. Este, por sua vez, em 1968, foi substituído, na última reforma realizada por Salazar em seu Ministério, por José Hermano Saraiva, Reitor do Liceu D. João de Castro.

Com o afastamento de Salazar, por questões de doença, assumiu a Presidência do Conselho de Ministros, em setembro de 1968, Marcelo Caetano, o qual entregou o Ministério de Educação Nacional, em 1970, a José Veiga Simão, Reitor da Universidade de Lourenço Marques, pois, visualizava a necessidade de uma reforma universitária como bem pontua o próprio José Hermano Saraiva:

Foi em Janeiro de 1970 que, por uma carta pessoal muito amável do Presidente do Conselho, tive a informação de que iria sair do Governo. Não era dada qualquer explicação além das necessidades da conjuntura política, mas compreendo perfeitamente que o meu programa educativo, de prioridade ao ensino primário e de aposta fundamental no Politécnico, nunca podia merecer a aceitação do professor Marcelo Caetano, que era essencialmente um universitário. (Ibidem, pp. 29-30)

De acordo com Machado (1973, p. 6, Apud STOER, 1983, p. 793):

Nos inícios da década de 70 surgiu em Portugal um projecto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino. O primeiro-ministro de então, Marcello Caetano, apresentou esta reforma ao País, num discurso proferido na rádio, em 17 de Janeiro de 1970, declarando estar o seu Governo decidido a levar a cabo “a grande, urgente e decisiva batalha da educação”.

A reforma Veiga Simão chegou, assim, a um Portugal com alta taxa de analfabetismo, com uma educação que, numa retrospectiva do período ditatorial, com base em Stoer (1986), pode ser caracterizada, de 1926 a 1945, pela transmissão ideológica da trilogia Deus, Pátria e Família e, de 1945 até à revolução de 25 de abril de 1974, pode-se mesmo falar de uma educação dominada pelo Estado, o qual passou, por meio de seu aparelho repressivo, a orientá-la em função do capital, uma vez que o seu desenvolvimento estava atrelado ao desenvolvimento econômico nacional.

Em palavras simples, justificou o Sr. Ministro da Educação Nacional esta batalha: “No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo [...] Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação. (DIÁRIOS DAS SESSÕES, 1972, p. 3740, Apud STOER, 1983, p. 793)

O discurso não elitista de Veiga Simão, com tom de democratização do ensino e apresentado como um projeto humanista, vindo do representante de um governo ditatorial, que se baseava em conflitos de classe, foi de início contraditório, levando a uma divisão, a ideologia nacionalista, implantada nos longos anos do governo Salazar.

Decididamente, o futuro da Nação, escreveu Veiga Simão, não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País. (REIS, 1971a, p. 7. Apud STOER, 1983, p. 795)

Mas não nos podemos esquecer de que a reforma Veiga Simão vinha de um regime extremamente autoritário e, por assim ser, altamente repressivo. Logo, o discurso democrático do Ministro também carregava, segundo Stoer (1983, p. 796), “(...) o seu papel na reestruturação do Estado Português, a sua importância na articulação das mudanças básicas”, o seu papel, como bem refere Lucena (1978, p. 831, Apud STOER, *Ibidem*), “(...) de ir extraindo o corporativismo salazarista da moldura fascista, para o transformar num outro, neocapitalista e “europeu”, que o fundamento da sociedade e do Estado continuaria a ser a colaboração orgânica e permanente das classes e grupos.”

É fato que a reforma Veiga Simão, na década de 70, trouxe de volta a autonomia das universidades portuguesas, tendo sido iniciada uma expansão da educação superior, aumento do número de universidades públicas e a criação do sistema público politécnico. Durante o seu ministério foram criadas as Universidades do Minho, de Aveiro e a Nova de Lisboa. A reforma educacional que Veiga Simão promoveu, com base na democratização do ensino, no âmbito da “primavera marcelista”, foi promulgada em 1973, quando da publicação da Lei nº 5/73, de 25 de julho, que prevê o ensino superior, enquanto processo acadêmico-científico subsequente ao curso complementar do ensino secundário ou equivalente, com os seguintes objetivos fundamentais:

- a) Desenvolver o espírito científico, crítico e criador e proporcionar uma preparação cultural, científica e técnica que permita a inserção na vida profissional;
- b) Continuar a formação integral dos indivíduos, pela promoção de estudos em domínios do conhecimento diferentes do correspondente ao curso escolhido, de modo a ampliar a sua cultura e a integrá-los melhor na sociedade;
- c) Suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e facultar a sua concretização mediante formas adequadas de educação permanente;
- d) Incentivar o gosto pela investigação nos diversos ramos do saber, visando o desenvolvimento da ciência e a criação e difusão da cultura;
- e) Estimular o interesse pelos assuntos nacionais e regionais e o estudo de problemas da comunidade;
- f) Contribuir para a compreensão mútua entre os povos.

De acordo com essa Lei, “o ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”, para os quais deveriam ser asseguradas “condições que favorecessem e estimulassem a dedicação integral e, sempre que possível, exclusiva à docência e à pesquisa científica”. Nessa sequência, é publicado o Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de agosto, que cria novas

Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, definindo o regime das suas comissões instaladoras e adotando providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas atividades.

Em 25 de abril de 1974, dá-se a Revolução dos Cravos, pondo fim ao regime político autoritário e corporativista, do Estado Novo, que vigorou desde a aprovação da Constituição de 1933, e que alguns historiadores portugueses (J. Hermano Saraiva; J. Veríssimo Serrão) designam de Segunda República Portuguesa. Este é o ponto de viragem no modo de vida da sociedade portuguesa em geral, com repercussões ao nível do sistema de educação superior neste país.

De facto, o Decreto-Lei 365/75, de 11 de julho, definiu as bases da reforma do ensino superior e o Decreto-Lei 781/76, de 28 de outubro, criou o Conselho Científico nas universidades, podendo participar do mesmo, apenas professores com doutorado.

Reunindo quase o consenso da Assembleia da República, foi finalmente aprovada em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), com os votos favoráveis do Partido Comunista Português (PCP), do Partido Renovador Democrático (PRD), do Partido Socialista (PS) e do Partido Social Democrata (PSD). Votou contra o Centro Democrático Social (CDS) e abstiveram-se o Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE) e os deputados pelo PS António José Seguro e José Apolinário (ambos da Juventude Socialista).

No que diz respeito ao Ensino Superior, o Artigo 11º clarifica os seus dois subsistemas; o ensino universitário, mais virado para a investigação e criação de saber, tendo em vista uma formação científica e cultural sólida e desenvolvimento de capacidades de concepção, inovação e análise crítica; e o ensino politécnico, orientado para a investigação aplicada e compreensão e resolução de problemas concretos, sem minimizar a capacidade de inovação e análise crítica. É de realçar também o alargamento do escopo dos objetivos, se os compararmos com a Lei anterior:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;

- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;
- h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
- i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.

Se até o final da década de 70, as universidades portuguesas estavam na posição de atenderem à crescente procura do ensino superior, posteriormente, diante da necessidade de as IES realizarem formação de mão de obra altamente especializada, frente a um mercado competitivo global, a manutenção da sua credibilidade junto à população traz à tona a discussão sobre a qualidade da educação superior, levando à criação de sistemas de avaliação e acreditação institucional, os quais visam garantir a qualidade sob a ótica econômica mundial.

A partir da aprovação da LBSE em 1986, a produção legislativa ganha um novo impulso, com a publicação de diversas Leis e Decretos-Lei, com relação direta ao ensino superior, desde a Lei que veio estabelecer as Bases do Financiamento do Ensino Superior (Lei nº 37/2003, de 22 de agosto); o Decreto-Lei que aprovou os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Dec.-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro); a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto); o Decreto-Lei que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior (Dec.-Lei nº 74/2006, de 24 de março); o Decreto-Lei que regulou o regime de acesso e ingresso ao ensino superior (Dec.-Lei nº 147-A/2006, de 31 de julho); a Lei que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei nº

62/2007, de 10 de setembro); o Decreto-Lei que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprovou os respetivos estatutos (Dec.-Lei nº 369/2007, de 15 de novembro); o Decreto-Lei que alterou vários Decretos-Leis, para promover o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, bem como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, com introdução de medidas para uma maior flexibilidade no acesso à formação superior, como por exemplo, o regime legal de estudante a tempo parcial, a frequência de disciplinas avulsas a estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas (Dec.-Lei nº 107/2008, de 25 de junho); e o Decreto-Lei que, alterando o nº 74/2006, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e desmaterializou os procedimentos relativos ao processo individual do estudante e à emissão de documentos comprovativos da titularidade de graus e diplomas, bem como a simplificação dos procedimentos relativos à equiparação a bolseiro de docentes, investigadores e outros trabalhadores (Dec.-Lei nº 239/2009, de 16 de setembro).

De acordo com o Relatório *Portugal in Europe Research and Innovation* - PERIN (2020),

Portugal foi considerado pela Comissão Europeia como um país “fortemente inovador”, de acordo com a edição de 2020 do European Innovation Scoreboard (EIS 2020)<sup>1</sup> divulgada a 23 de junho. Em 2019, Portugal estava classificado no grupo dos países “moderadamente inovadores”, estando agora classificado no grupo de países com a Bélgica, Alemanha, Áustria, Irlanda, França e Estónia. Esta evolução está particularmente associada à evolução do desempenho de pequenas e médias empresas e ao nível de internacionalização do sistema científico, assim como do acesso a infraestruturas (acesso a banda larga) e de formação avançada de recursos humanos, com especial destaque para o alargamento da população com ensino superior. (PERIN, 2020, p. 02)

Neste contexto, Portugal tem pela frente o desafio de duplicar, nos anos de 2021 a 2027, em meio a uma pandemia e nos anos seguintes à mesma, sua presença nos Programas Europeus nas áreas de investigação e de inovação, como também de triplicar o número de discentes em mobilidade da educação superior.

No que se refere à mobilidade, Portugal apostou, com sucesso, conforme o relatório PERIN (2020), no Programa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Erasmus+), promovendo redes europeias de educação e de formação,

para discentes e docentes. Nessa análise, existe uma clara conexão entre esse sucesso e o reconhecimento pelos estudantes portugueses das vantagens acadêmicas, profissionais e pessoais resultantes desse intercâmbio com IES estrangeiras, da mesma maneira que a confiança dos estudantes estrangeiros na qualidade das IES portuguesas. Só nos últimos vinte anos:

Os estudantes portugueses a estudar na Europa ao abrigo de programas de mobilidade aumentou cerca de cinco vezes, de cerca dois mil estudantes no ano 2000 para dez mil estudantes no ano 2020;

Os estudantes estrangeiros a estudar em Portugal ao abrigo de programas de mobilidade aumentou cerca de seis vezes, de cerca dois mil estudantes para quinze mil estudantes no mesmo período temporal. (PERIN, 2020, p. 14)

No que se refere ao alargamento da população com ensino superior, Portugal possui a meta de garantir a formação superior de 50% dos ativos entre 30 e 34 anos de idade, bem como de aumentar para 60% a formação superior da população em torno dos 20 anos, conforme dados do já citado PERIN 2020 (Ibidem, p. 03), sem perder de vista a qualidade da educação superior de seus atores, nomeadamente discentes, docentes e Instituições de Ensino Superior (IES).

## **1.2. Nascimento e evolução do ensino superior no Brasil**

Podemos dizer que o ensino superior teve o seu início em terras brasileiras a partir de 1810, após a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, quando este ainda era uma colônia de Portugal. Mas foi preciso esperar mais de um século pela criação de universidades propriamente ditas.

Em 1808 foi fundada a Escola de Cirurgia da Bahia, primeira instituição de ensino superior do Brasil, seguida pela Faculdade de Direito de São Paulo (1827) e pela Faculdade de Direito de Olinda (1827).

Mas foi através do Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, que foi criada a primeira instituição de ensino superior brasileira nomeada Universidade, oferecendo cursos variados, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a primeira do Brasil.

A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída a partir da reunião de três escolas criadas no início do século XIX, após a vinda da Família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil: a Escola de Engenharia

(criada a partir da Academia Real Militar, em 1810), a Faculdade de Medicina (criada em 1832 nas dependências do Real Hospital Militar, antigo Colégio dos Jesuítas) e a Faculdade de Direito (criada, em 1891, pela fusão das já existentes Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito da Capital Federal). Mas essa reunião de estabelecimentos numa universidade não implicou aproximação de relações e troca de saberes necessários à existência do “espírito universitário”. A universidade existia apenas na letra da lei. (UFRJ, 2021)

Os cursos lecionados seguiam o modelo napoleônico de educação, “(...) caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior” (SAVIANI, 2010, pp. 7-8).

O Decreto nº 19.815, de 11 de abril de 1931, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e, em 1934, através do Decreto 6.283, de 25 de janeiro, é criada a Universidade de São Paulo (USP), seguida, em 1935, pela criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e, em 1937, a antiga Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920, foi reorganizada pela Lei n. 452, de 5 de julho, passando a se chamar Universidade do Brasil (UB), por iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Em 1939, a UDF, também sediada na cidade do Rio de Janeiro, a qual foi idealizada por Anísio Teixeira quando secretário de Educação, foi extinta pelo Decreto nº 1.063, sendo seus cursos absorvidos pela UB, antiga URJ (Ibidem).

Na sequência, foi criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1946. Nos anos 50, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), segundo o Parecer CEE Nº 115 /2006, em 4 de dezembro de 1950, com a promulgação da Lei Municipal nº 547, foi criada a Nova Universidade do Distrito Federal, com a mesma sigla da que tinha sido criada em 1935 e extinta em 1939, a UDF.

Ao final da década de 50 e início da década de 60, iniciaram as reformas universitárias que serviram de base, ao longo dos processos de mudança política, para a vigente avaliação da qualidade da educação superior.

A década de 1960 foi marcada por profundas transformações sociais, econômicas e políticas, que levaram a fortes pressões (sobretudo do movimento estudantil) para a reforma do ensino superior no país, já que as universidades eram criticadas pelo distanciamento em relação às graves questões sociais que marcavam a sociedade brasileira. Em 1965, já no contexto de autoritarismo em que o país vivia, o governo federal

padronizou o nome das instituições universitárias federais e, em 20 de agosto, foi sancionada a Lei n.º 4.759, que dispunha, em seu artigo primeiro, que as universidades e escolas técnicas federais da União seriam qualificadas de “federais”, tendo a denominação do respectivo Estado. Assim, a UB foi reorganizada e transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro. (UFRJ, 2021)

As mudanças econômicas, políticas e culturais dos anos 60, incluindo o golpe militar de 1964 e a influência dos Estados Unidos da América no apoio do Banco Mundial (BM), criaram ideologias seguidas pelos governos da ditadura militar, as quais foram marcantes no processo universitário, podendo se destacar o Plano Atcon, estudo realizado pelo norte americano Rudolph Atcon, que trabalhou com Anísio Teixeira na organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para reformulação das universidades, constituindo-se o primeiro processo de avaliação das universidades brasileiras (FÁVERO, 2006).

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-revolucionário (Furtado, 1962). Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo slogan “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional. (SAVIANI, 2008, p. 292)

Segundo o autor (Ibidem, p. 294), no primeiro ano de governo de João Goulart, “(...) em 29 de novembro de 1961 foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES)”, cujo objetivo divulgado era “(...) estudar as reformas básicas propostas por João Goulart e a esquerda, sob o ponto de vista de um tecno-empresário liberal.” (DREIFUSS, 1981, p. 164).

Após o golpe de 31 de março de 1964 era clara a insatisfação entre professores e estudantes das universidades, os quais expressavam suas discórdias aos currículos vigentes e a necessidade de expansão do ensino superior, a qual estava diretamente relacionada ao aumento das matrículas no ensino médio.

Em dezembro de 1964, ano de fechamento de órgãos estudantis e acadêmicos, já no então governo militar de Humberto Castelo Branco (1964-1967), o IPES realizou um Simpósio sobre educação, sendo o mesmo organizado, como pontua Saviani (2008, p. 295), “(...) em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda.”

A educação que deveria preparar para a prática do mercado de trabalho, desde a primária à superior, sendo a última responsável pela formação da mão de obra especializada solicitada pelo mercado e pelo desenvolvimento econômico, em meio a um país que, na época, possuía mais da metade da população analfabeta, era pensada como treinamento, não como incentivo ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas sim pautada com base numa estrutura educativa de profissionalização do ensino médio, intitulado na época “científico”, e de formação tecnológica nos cursos do ensino superior, ou seja, uma sequência formativa tecnicista, orientada para o trabalho na indústria.

De março de 1967 a agosto de 1969, no curto governo de Arthur da Costa e Silva, foi decretada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento da educação superior, sendo um mês depois promulgado o Ato Institucional de Número 5 (AI-5), em dezembro de 1968, o qual concedia poderes ao então presidente da república de fechar o Parlamento e de institucionalizar a repressão, tendo como um dos alvos a classe universitária.

Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, (...). Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos. Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as

respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos.  
(FÁVERO, 2006, PP. 31-32)

Em 1968, o IPES, criado em 1961 pela elite burguesa para transformar a universidade num espaço ao serviço dos interesses da indústria, como bem pontua Carvalho (2007, p. 369), realizou o Fórum “A educação que nos convém”, título bem sugestivo para um evento realizado em meio a um cenário de repressão militar, com órgãos estudantis e acadêmicos interditados, possuindo uma programação de dez temas a serem abordados, dos quais seis eram sobre o ensino superior.

Porque se certos pontos característicos da Educação que nos convém pudessem ser encontrados, hierarquizados e coordenados em diretrizes de ação, tornar-se-ia mais fácil explicá-la ao povo, e aos estudantes, e certamente permitiria roubar à agitação algumas das razões de permanência. (PAIVA, 1969, p. 3)

Em 1969, assume o poder o então General Garrastazu Médici, permanecendo no governo até 1974. Apoiado num governo de desenvolvimento econômico, Médici deflagrou novas ideias e novas políticas, como a Emenda Constitucional nº 1/1969, tratando a educação como forma específica, principalmente no Art. 176, quando refere que a “educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”, sendo “o ensino primário como obrigatório, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”.

Na década de 70, auge do regime militar no Brasil, ocorreram grandes mudanças nas ações econômicas, políticas e sociais, passando, o então vigente governo militar, através da educação, a ter o objetivo de transformar a forma de pensar das pessoas.

O país encontrava-se numa fase de industrialização e a criação de cursos técnicos levaria à formação da mão de obra necessária para atuação nos postos de trabalho que surgiam diante de um desenvolvimento acelerado de industrialização. O curso técnico atendia perfeitamente, sendo uma formação de manipulação de massa, mas sem qualidade e sem levar em conta as habilidades individuais, desde que todos os alunos das escolas públicas passassem a ter que escolher cursos técnicos, em lugar do científico da época, hoje ensino médio, sendo estes cursos restritos em suas formações, direcionados a servir aos reclames da economia industrial do país.

De 1970 a 1980, a participação do setor privado do ensino superior na oferta de matrículas passou de 50,5% para 64,3% (DURHAM, 2003), enquanto a demanda no setor público diminuía, chegando à década de 80 com um nível muito baixo, em decorrência do foco que tinha sido direcionado ao ensino técnico na década anterior. No entanto, ao final da década de 80 e início da década de 90, a demanda do ensino superior começou a aumentar devido à ampliação do número de cursos oferecidos pelas Universidades e diante de novas ofertas do setor privado, fatos que fragmentaram a atuação profissional em várias áreas do conhecimento, no Brasil e no mundo (MARTINS, 2002).

É possível relacionar este declínio preocupante do peso relativo do setor público com o fato de que a política para o ensino superior não ter incorporado propostas formuladas no próprio Ministério, pela Secretaria de Políticas Educacionais, as quais defendiam a criação de um sistema público de ensino de massa de qualidade que contrabalançasse o elitismo inerente à exclusiva concentração em universidades de pesquisa. (DURHAM, 2003, p. 32)

Em 1985, o Presidente do Brasil João Figueiredo (1979 – 1985), último presidente da ditadura militar, concedeu a anistia aos brasileiros exilados através do processo de abertura política, o qual finalizou o regime militar brasileiro, sendo então elaborada a nova Constituição promulgada em 1988.

A Constituição Brasileira de 1988 veio consolidar algumas das inquietações das décadas anteriores e, de 1988 a 1994, a educação superior brasileira firmou a autonomia das Universidades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o acesso por concurso e a gratuidade no setor público. Porém, o acesso às reduzidas vagas oferecidas continuava a privilegiar poucos num ensino dito para todos.

De 1995 a 2002, ao longo dos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma nova reforma na educação superior foi realizada, diante das demandas do mercado mundial no que se refere à comercialização da mesma, a qual foi direcionada ao perfil de gestão administrativa e financeira, com cortes nos investimentos das Universidades do setor público, abrindo espaço para ofertas de cursos ao setor privado, levando a universidade pública a um grande enfraquecimento dos aspectos acadêmico-científicos e à diminuição de sua autonomia.

Ao longo da década de 1990, desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e

também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da **mercantilização da educação, particularmente da educação superior**. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2011, p. 87)

O Governo FHC seguiu as solicitações do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), como as contidas na publicação, datada de 1994, do livro *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*, que direcionava os países ditos periféricos, com um texto que relacionava diretamente a redução da pobreza ao acesso da educação superior, mas numa política de redução do ensino superior a treinamento, sugerindo a privatização da educação, modificação das formas e fontes de financiamento das universidades públicas, ou seja, provocando uma brusca modificação nas Instituições de Ensino Superior (IES) e em seus cursos.

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más diverso. La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, **la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas**, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que **los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo**. Las decisiones con arreglo a las cuales los países controlan el ritmo y las modalidades de crecimiento de la matrícula estudiantil a través de una diferenciación creciente afectan significativamente la cantidad de recursos estatales disponibles para financiar la enseñanza superior. Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos - como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia - y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 31)

E foi com base nas orientações do Banco Mundial que a reforma do Ensino Superior foi realizada no Brasil ao longo do Governo FHC, iniciando em 1997 com a publicação de inúmeros Decretos que regulamentaram as mudanças já realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Como, por exemplo, o Art. 1º do Decreto nº 2.207, de 1997, que disserta que as mantenedoras das Instituições de Ensino Superior não públicas podem-se constituir como pessoa jurídica de direito privado, e, seu Art. 4º, o qual divide a organização do sistema federal de ensino superior do Brasil em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, separando, através do Decreto nº 2.860, de 2001, as faculdades dos institutos superiores ou escolas superiores

Foi incorporada na LDB a posição das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, já que para as públicas a Lei era clara, no que se refere à qualidade do ensino superior, pontuando exigências como a relação entre ensino e pesquisa comprovada pela produção científica de docentes, mestres e doutores, com regime de trabalho em tempo integral, fator determinante para a realização de ensino e pesquisa de qualidade e, também, determinante para o credenciamento e para o recredenciamento das IES.

Tomamos como exemplo o Art. 45º da LDB, nº 9.394/96, o qual pontua que a educação superior pode ser ministrada em IES públicas ou privadas, cujo processo de avaliação será regular, no que se refere a autorização e reconhecimento de cursos, bem como seus credenciamentos, tendo os mesmos prazos limitados, podendo ser renovados ou não, como costa no Art. 46º da referida Lei.

#### Art. 46º

§1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

§2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências. (LDB nº 9.394/96)

Já em seu Art. 52º, a LDB faz referência ao perfil pluridisciplinar de formação profissional das universidades da produção intelectual institucionalizada, de um terço do corpo docente, no mínimo, com titulação de mestrado ou doutorado, de um terço do corpo docente em regime de tempo integral, da criação de universidades especializadas por campo do saber, ficando pontuado em seu Art. 54º, que as IES públicas são mantidas em suas estruturas, organizações e financiamentos, pelo Estado, bem como os planos de cargos e carreiras de todo seu funcionalismo.

É fato que as Políticas da Educação Superior do governo FHC foram no sentido de consolidar a expansão da rede privada da educação superior, com base nas orientações da economia mundial, associando em suas medidas educativas, competitividade e avaliação, defendendo a privatização em nome da acumulação do capital.

É neste setor de atividades não exclusivas do Estado que está a educação superior. A partir de 1995, o governo Cardoso imprimiria uma determinada concepção de educação superior, entendendo-a como um conjunto complexo de instituições públicas e privadas, do qual as universidades são parte do sistema, mas que não devem responder a todas as demandas da sociedade. Esse discurso fundamentaria a **política de privatização da educação superior**, via diversificação das instituições e dos cursos, e diversificação de suas fontes de financiamento. (LIMA, 2006, p. 30)

De 2003 a 2010, ao longo dos dois mandatos do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, herdeiro do governo neoliberal FHC, foram adotadas novas diretrizes no Sistema Público Federal de Educação Superior, dentre elas, a reestruturação, o desenvolvimento e a ampliação dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), através do Decreto de 20 de outubro de 2003.

No Art. 1º, do Decreto acima citado, fica estabelecido a apresentação de um plano de ação referente a “(...) reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Referente também “(...) a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho” das mesmas através de um grupo de trabalho que, conforme o Art. 2º do mesmo Decreto, é formado por representantes do Ministério da Educação - MEC (Coordenação), Casa Civil da Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Fazenda, sendo os representantes titulares nomeados pelo Ministério de Estado da Educação e os suplentes indicados pelos titulares nomeados, podendo o coordenador do grupo de trabalho, no caso um representante do MEC, convidar para participar das reuniões pessoas de outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, pontuando o Art. 3º que “O apoio administrativo e os meios necessários para a execução dos trabalhos do Grupo de Trabalho serão fornecidos pelo Ministério da Educação.”

Em dezembro de 2010, Luiz Inácio Lula da Silva e o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminharam ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011 a 2020, no qual a educação superior é focalizada, objetivando elevar o padrão de qualidade das universidades, no que se refere a pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*, com a ampliação de incentivo à mobilidade de discentes e de docente, nos contextos nacionais e internacionais, objetivando o enriquecimento da formação de nível superior. (PORTAL CAPES, 2010)

E, em 25 de junho de 2014, já no governo Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 13.005, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Um PNE com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação da referida Lei, cumprindo o disposto no art. 214 da Constituição Federal, no qual, um dos objetivos elencados é a melhoria da qualidade do ensino, dentre outros, como por exemplo, a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

(...) § 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (LEI nº 13.005, 2014, p.1)

A Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), refere-se especificamente ao ensino superior público universitário nas metas 12, 13 e 14, as quais estão diretamente atreladas aos indicadores de qualidade da educação superior do SINAES/MEC.

A meta 13 se refere a promover, através de 09 estratégias, a qualidade da educação superior, ampliando a proporção de mestres e doutores do corpo docente em exercício para 75%, sendo deste total, 35% doutores e, a meta 14, através de 15 estratégias, fala em

e elevar o número de matrículas dos mestrados e doutorados, com o objetivo a atingir, anualmente, o número de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Já a meta de número 12, possui 21 estratégias as quais formam um conjunto de ações para alcançar o objetivo de “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos (...)” (PNE, 2015, p. 207), assegurando, desta forma, a qualidade da oferta e uma expansão em torno de 40% das novas matrículas nas IES públicas.

Dentre as estratégias para se alcançar o objetivo da meta 12, acima citada, da Lei nº 13.005, encontra-se otimizar a estrutura física e recursos humanos das IES; aumentar a oferta de vagas dos cursos, através da expansão e interiorização da rede federal de educação superior; direcionar um terço das vagas para o período noturno; promover a oferta de educação superior pública para a formação de educadores; ampliar as políticas de assistência estudantil e de inclusão, reduzindo as desigualdades étnico-raciais, ampliando o número de estudantes oriundos de escolas públicas, afrodescendentes, indígenas e estudantes com alto grau de dificuldade de aprendizagem; direcionar um percentual de no mínimo 10% do montante dos créditos curriculares da graduação para os projetos de extensão universitária, principalmente os de grande pertinência social; aumentar o oferecimento de estágio na formação na educação superior; dotar políticas afirmativas, no formato de Leis, que favoreçam o acesso à universidade de grupos historicamente desfavorecidos; estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais; estimular a ocupação das vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública através de novos mecanismos; dentre outras estratégias, como as abaixo citadas.

- 12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
- 12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
- 12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

(...)

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Em 01 de janeiro de 2019 assume a Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, tendo como Ministro da Educação o filósofo e teólogo Ricardo Vélez Rodríguez, em um curto mandato de 01 de janeiro a 08 de abril de 2019, quando, em 09 de abril de 2019, passa o cargo ao economista Abraham Weitraub, o qual, no mês de maio do citado ano, toma algumas medidas como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e cortes direcionados à educação básica e às universidades, demonstrando pensar a educação como mercadoria, numa nova roupagem de uma extrema direita conservadora, ameaçando a qualidade da educação superior ao não dar continuidade a critérios do PNE.

O então Ministro da Educação, Abraham Weitraub, deixou claro, logo no início de seus trabalhos junto ao MEC, a intenção do governo em reduzir investimentos nos cursos universitários da área de ciências humanas, anunciando em seguida um corte orçamentários em todas as universidades federais, as quais, com a redução dos recursos, anunciaram cortes em auxílio-moradia, alimentação e pesquisa de campo, como também as dificuldades em manter as necessidades básicas de funcionamento, como o pagamento das contas de água, energia elétrica, limpeza e segurança. Na sequência das medidas, Weitraub, que foi afastado do cargo em 19 de junho de 2020, anuncia a suspensão da

concessão de Bolsas de mestrado e doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), gerando assim, com as referidas medidas, forte impacto na produção científica do país. (REVISTA ÉPOCA, *online*, 2019)

E assim prosseguiu o governo Bolsonaro, ao longo de todo ano de 2019 e de 2020, realizando um projeto de desmonte da educação pública com um novo Ministro de Educação, o pastor presbiteriano, teólogo e advogado Milton Ribeiro, que assumiu a pasta do MEC em 16 de julho de 2020, após a mesma ter ficado vaga de 20 de junho a 15 de julho de 2020.

Um governo que traz no seu bojo um conceito de educação que prioriza apenas o desenvolvimento econômico, não o associando, estrategicamente, ao desenvolvimento acadêmico científico, à qualidade do ensino superior, ao desenvolvimento das forças produtivas e à diminuição das desigualdades. Parafraseando Freire (1984, p. 89), “Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”

Nestes cenários históricos, português e brasileiro, comparando a evolução do ensino superior nos contextos institucionais e políticos de avaliação e regulação do sistema de qualidade da educação superior e, levando em consideração que o continente europeu e o continente sul americano possuem suas particularidades, encontramos em ambos os países interesses que foram alterados ao longo dos anos a partir das necessidades do mercado, reproduzindo assim o interesse do capital.

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 2009, p. 19)

São as diferenças locais que devem marcar as políticas e os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior de cada região, a fim de que sejam priorizadas as reais funções sociais, cujos resultados se manifestam na realidade concreta de seus diversos atores e atrizes.

## CAPÍTULO 2

### POLÍTICAS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL

*(...) avaliação da educação superior é um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que seja hoje a educação superior e, sobretudo, quais são as suas funções mais importantes na sociedade.*

**(José Dias Sobrinho)**

#### 2.1. Avaliação da qualidade da educação superior

A avaliação da educação superior foi-se tornando historicamente em medida de qualidade das instituições mundiais de ensino superior, dentre elas as portuguesas e as brasileiras.

*(...) Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, (...)*

*(...) Considerando que a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, (...)*

*(...) Enfatizando que os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; (...)* (UNESCO, 1998)

É a busca pela melhoria do sistema educacional superior que leva à avaliação de qualidade da mesma, da visão à ação, onde redes de significados permeiam o universo cultural de

uma sociedade, levando-a a aceitar determinados critérios avaliativos como relevantes, pois o ser humano, parafraseando Blake (1991, p. 34), “(...) encerrou-se em si próprio ao ponto de ver todas as coisas através de estreitas gretas da sua caverna.”

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em 09 de outubro de 1998, a qualidade em educação superior precisa de uma compreensão, um olhar, multidimensional, envolvendo “(...) ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral” (UNESCO, 1998, p. 6). Sendo, pois, necessária a criação de diretrizes, de reconhecimento internacional, relativas de qualidade, tendo em conta a diversidade, a regionalização e seus atores. Ou seja, uma qualidade medida em “(...) uma auto avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, (...)” (Ibidem), com o objetivo de assegurar a mesma, requerendo a caracterização da educação superior dimensões internacionais, como “(...) intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais” (Idem, ibid), sem perder de vista as questões culturais e sociais de cada localidade.

Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. (UNESCO, 1998, p. 6)

Pontua Ferrer (1999) que o conceito de qualidade na educação possui diferentes significados para diferentes observadores e grupos de interesse, ocorrendo no processo avaliativo diferentes percepções do que deveria ser alterado para a garantia da mesma.

Uma avaliação é uma reanálise dos processos educativos das IES à luz de padrões de qualidade preestabelecidos em forma de dimensões, as quais, sob o olhar individual de

cada avaliador podem gerar um simples relatório de falhas ou um relatório de identificação de experiências, pois, vê além das “estretas gretas”, acima citadas: quem fala, e de onde fala.

Dimensões são vistas como produtos do processo educativo, indicadores de qualidade, os quais, segundo Dias Sobrinho (2000, p, 162), “(...) foram previamente escolhidos como padrão de qualidade, independentemente dos processos que os produziram, dos contextos que lhes dão significação mais completa, das condições diferenciadas que os engendraram.”

Quando avaliados na área educacional, os indicadores de qualidade, possuem uma grande complexidade diante das várias dimensões do referido processo avaliativo, como por exemplo, corpo docente, gestão, pesquisa, extensão, estrutura física, desempenho do alunado, dentre outras.

(...) indicadores são instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança, etc. (RAIS/CO, 2020)

Neste cenário, a partir das variáveis consideradas, os indicadores de avaliação da qualidade da educação superior são a base para tomada de decisão e para formulação das políticas de regulação e de supervisão de Instituições de Educação Superior (IES).

## **2.2. Políticas educativas e a qualidade da educação superior**

Num cenário que tem persistido, cada vez mais, no plano mundial, a preocupação de manter a qualidade, enfrenta o desafio de se confrontar com uma realidade institucional com grande número de alunos com perfis diversificados, crescimento acelerado de corpo docente, criação de inúmeras IES e competição agressiva por captação de alunos.

Desde a criação da universidade na Idade Média, foi introduzida alguma forma de avaliação do desempenho dos estudantes e de controle externo da instituição. Como bem observou RENAULT (1995), mal se libertou da supervisão da Igreja, a universidade caiu sob o controle do Estado. A primeira exercia um controle mais distante e doutrinário, o segundo, um poder mais próximo e político. No entanto, nem todos os Estados assumiram igualmente o controle direto de suas universidades. Os

países da Europa Continental tenderam em geral a estabelecer controles mais estritos sobre suas instituições universitárias enquanto a Inglaterra foi mais benevolente com as suas. Por um longo período histórico, institucionalizou-se e prevaleceu neste país a hegemonia acadêmica e a forma “colegiada” de governo das universidades, cabendo ao Estado apenas alocar recursos para sua manutenção. (SANTOS FILHO, 1999, p. 9)

Diante das enormes mudanças realizadas na educação superior nas últimas décadas, diante dos reclames de um mundo globalizado, a preocupação com a garantia da qualidade do ensino superior levou à promulgação de Leis para criação de sistemas de avaliação interna e externa das Instituições de Ensino Superior (IES) mundiais, dentre elas as portuguesas e as brasileiras.

### **2.3. Políticas de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal**

Em Portugal, após a Revolução de 25 de abril de 1974, o sistema da educação superior cresceu com a criação de novas IES, públicas e privadas, universitárias e politécnicas, estas últimas legitimadas pelo Decreto-Lei 513-T/79, diversificando-se assim novas áreas do conhecimento, por ter o ensino politécnico um tom profissionalizante.

1 - O ensino superior politécnico - designação por que passa a ser conhecido o ensino superior de curta duração, criado pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 61/78, de 28 de Julho - visa, no essencial, dotar o País com os profissionais de perfil adequado de que este carece para o seu desenvolvimento. (...)

2 - Ao ensino superior politécnico, ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário, incumbe, em íntima ligação com as actividades produtivas e sociais, formar educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados nos domínios da tecnologia industrial, da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde e dos serviços, sendo essa formação conferida por escolas superiores de educação e escolas superiores técnicas, respectivamente. (DIÁRIO DA REPÚBLICA, série 3ª, nº 296, 1979, pp. 3350(60)-3350(61))

Mas face à ausência de regulação, assistiu-se a um crescimento exponencial de IES públicas e privadas, universitárias e politécnicas, em vários pontos do território nacional, muitas delas sem objetivos claros.

Na década de 80 os sistemas de garantia da qualidade se ampliaram na Europa com base na avaliação, acreditação e auditoria das IES e de seus cursos. Em Portugal, a Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE) N. 46/1986, de 14 de outubro, estabeleceu que o ensino superior devia ser objeto de avaliação continuada.

Um diálogo do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) com o Ministério da Educação, em 1993, retoma a proposta de um processo de avaliação, sendo então elaborado um Projeto de Lei de Avaliação.

Em 1999, para formação de uma Europa competitiva no mercado global capitalista, os países da União Europeia (UE), dentre eles Portugal, aderiram ao Processo de Bolonha, que passou a ter como objetivo a qualidade da educação superior com base na internacionalização das IES, na mobilidade docente e discente, na empregabilidade e no desenvolvimento econômico, social e humano, como meta de uma Europa forte, quando unida frente ao mercado mundial.

No ano de 2005, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) com base no Processo de Bolonha, aprovou as diretrizes para a garantia da qualidade do Ensino Superior da União Europeia no documento nomeado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Com base no referido documento, a ENQA, em novembro de 2006, elaborou o relatório sobre o sistema de avaliação de Portugal, nomeado *Quality Assurance of Higher Education in Portugal* (ENQA, 2006), no qual inseriu avaliações externas rigorosas, realizadas por autoridades científicas independentes da IES avaliada, com a finalidade de regular os programas de estudo universitários e politécnicos.

No mesmo ano a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) publicou o Relatório nomeado *Reviews of National Policies for Education: tertiary Education in Portugal*, no qual destacou a importância do fortalecimento da transparência das universidades no que se refere à prestação de contas e à competitividade (OCDE, 2006).

(...) Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema

Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas.

O rumo foi colocado na direcção certa, dentro dos objectivos apropriados. A obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade dos sistemas do Ensino Superior requer, no entanto, uma contínua energia para se cumprir plenamente. É preciso apoiá-la mediante a promoção de medidas concretas para progredir com evidentes passos (...) (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 02).

Sistemas de garantia da qualidade da educação superior começaram a ser instituídos no mundo, com base nos já estabelecidos nos Estados Unidos da América (EUA), passando a ser reconhecidos como “sistemas de avaliação da qualidade da educação superior”, os quais criaram **mecanismos de controle em paralelo à autonomia institucional**, na tentativa de assegurar a capacidade das IES em garantir, à sociedade e ao governo, padrões satisfatórios de qualidade.

### **Políticas Europeias para o Ensino Superior**

#### **Políticas – Processo de Bolonha**

**Contexto** – Em 1988, por ocasião do 900º aniversário da Universidade de Bolonha, foi assinada a “Magna Charta Universitatum” pelos reitores das Universidades europeias. Considerou-se, na altura, que o futuro da humanidade passaria pelo desenvolvimento cultural, científico e técnico. Assim, o Processo de Bolonha iniciou-se, informalmente, com a Declaração de Sorbonne, em 1998, tendo em vista uma Europa do saber.

#### **Documentos-chave:**

- Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999.
- Comunicado de Praga, 2001 – “Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior”.
- Comunicado de Berlim, 2003 – “Realização do Espaço Europeu do Ensino Superior”.
- Comunicado de Bergen, 2005 – “Concretização dos Objetivos”.
- Comunicado de Londres, 2007 – “Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado”.
- Comunicado de Leuven, 2009 – “O Processo de Bolonha, 2020”.
- Comunicado Budapeste-Viena, 2010.

#### **Princípios – Espaço Europeu de Ensino Superior**

#### **Objetivos estratégicos:**

- Reorganizar o processo formativo
- Aumento da competitividade
- Promoção da empregabilidade e mobilidade
- Sistema de graus académicos comparáveis e compatíveis
- Sistema de dois ciclos
- Sistema uniforme de créditos
- Cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade
- Dimensão europeia do Ensino Superior
- Aprendizagem ao longo da vida
- Igualdade de oportunidades

**Atividades desenvolvidas:**

- Reforma do Ensino Superior em curso
- Debate interno
- Maior mobilidade, mas ainda deficitária e socialmente restrita
- Alteração das estruturas dos ciclos de estudo
- Promoção e Garantia da Qualidade
- Introdução de mestrados integrados
- Projetos: Tuning (2001), Joint Quality Initiative (2001), Transnational European Evaluation Project (2001), Quality Culture Project (2003)
- Sistemas de avaliação e acreditação do ensino superior
- Concretização da aprendizagem ao longo da vida, fazendo uso do sistema europeu de transferência de créditos ECTS (exemplo: Novas Oportunidades)
- Alterações no acesso ao ensino superior por parte de maiores de 23 anos
- Conferência de graus por parte de Institutos Politécnicos. (CAVACO, 2011, p. 18)

Em 2000, com base no Processo de Bolonha, o Conselho Europeu de Lisboa criou a Estratégia de Lisboa, a qual aprova objetivos estratégicos de desenvolvimento econômico, social e ambiental. Porém, nos anos seguintes a atividade econômica agravou-se na Europa, fato que tornou difícil a consolidação dos objetivos traçados, sendo necessário simplificar o processo, revisando a referida Estratégia, centrando a mesma nas políticas do crescimento e do emprego.

O Relatório Intercalar Conjunto de 2004 do Conselho e da Comissão sobre "Educação e Formação 2010" explica que o sector europeu do ensino superior deve aspirar à excelência e tornar-se numa referência a nível mundial para poder competir com o que de melhor existe no mundo. O relatório indica que o Processo de Bolonha se traduziu em progressos na reforma de alguns aspectos do ensino superior, nomeadamente atribuindo medidas para aumentar a mobilidade, facilitar uma maior transparência e promover uma melhor comparabilidade dos diplomas. (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, Apud COMUNICADO DE IMPRENSA, pp. 12-13, 2005)

Considerou o Conselho Europeu da Primavera, realizado em Bruxelas nos dias 22 e 23 de março de 2005, a importância que deve ser dada à inovação, a investigação, ao conhecimento em si, todos associados diretamente ao melhoramento do capital humano, fator básico para a criação de novos empregos e para o desenvolvimento de uma nação. Sendo assim necessário um maior investimento nas universidades, modernizando as gestões das mesmas e estabelecendo parcerias entre elas e o setor industrial.

REGISTAM QUE o ensino superior é uma questão que compete a cada Estado-Membro organizar e financiar, de acordo com as prioridades, a legislação e as práticas nacionais.

Numa economia e numa sociedade baseadas no conhecimento, o ensino superior deve ser abordado em estreita articulação com a investigação e a inovação.

TOMAM NOTA da Comunicação da Comissão intitulada "Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades deem o seu pleno contributo para a Estratégia da Lisboa", que considera um contributo importante para o debate sobre a forma de elevar a qualidade do ensino superior na Europa como meio para aumentar a competitividade europeia (...)" (Ibidem)

Diante desta nova ordem, o Governo de Portugal aprovou o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, que versa sobre o Regime Jurídico dos graus e diplomas das Instituições de Ensino Superior (RJIES), alterado pelo Decreto-Lei nº 107, de 25 de junho de 2008, o qual rege os princípios da acreditação das IES e seus ciclos de estudos, como também aprovou a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto, e a Lei nº 62, de 10 de setembro de 2007, que versam sobre o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES) e sobre a aprovação do Regime Jurídico das IES, respectivamente, tornando-as obrigatória enquanto garantia da qualidade do referido ensino.

As peças deste gigantesco *puzzle* estão agora a aproximar-se: currículo único e obrigatório, metas educativas, exames nacionais em todos os ciclos, avaliação externa nas IES cuja gestão deve ser orientada para os resultados, avaliação de desempenho docente em função dos resultados, ranking de escolas, gestão das IES com base em critérios de eficiência, eficácia e competição, ênfase na liderança unipessoal, políticas avaliativas orientadas numa ótica de prestação de contas, encerramento de IES, formam parte de um todo forjado ao longo das últimas décadas e que este governo se propõe agora unificar. (PATACHO, 2013, p. 576)

Neste contexto, para a prática duma avaliação continuada e desenvolvimento duma cultura institucional de garantia da qualidade da educação superior, o Governo de Portugal instituiu, através do Decreto-Lei nº 369, em 05 de novembro de 2007, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

#### **2.4. Políticas de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil**

Em 2004 foi implementado, pelo Governo Federal do Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, ocupando papel principal nas políticas de avaliação da qualidade da educação superior, com o objetivo de melhoria das IES tanto pedagogicamente, quanto

administrativamente, assegurando o processo brasileiro de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus discentes e docentes, passando o SINAES a atuar na normatização de medidas que estimulam as IES para a procura de uma melhor posição no ranqueamento das mesmas, continuando sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES os Programas de pós-graduação *stricto sensu*, dos cursos de mestrado e de doutorado, como descrito no art. 2º da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992:

Art. 2º. A fundação CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado.

Relativamente ao nosso objeto de estudo, o SINAES é composto por avaliação das IES, avaliação dos cursos superiores de graduação e ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), somando, em 2008, mais dois componentes: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), os quais são resultados numéricos das avaliações, acima citadas, sendo divulgados ao público na página da *Internet* do Sistema e-MEC.

Efetivamente, a Lei Federal que instituiu o SINAES determina o seguinte:

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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 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.

(...)

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Segundo Dias Sobrinho (2008), o SINAES configura uma importante mudança no conceito de avaliação da qualidade das IES, ao exigir uma avaliação interna e visitas periódicas, *in loco*, de comissões externas para o processo avaliativo.

Em 2007, é implementado, no segundo governo Lula (2007 a 2011), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), determinado no seu primeiro artigo o seguinte:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

O Programa REUNI visa a expansão das vagas dos cursos de graduação, garantindo assim a sua permanência, através da ampliação do acesso, como também metas sociais de diminuição de desigualdade, como o aumento da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o controle da evasão através do seu combate, entre outras de igual perfil sócio educacional, conforme o seu artigo segundo:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e  
 VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Nos governos Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2011) foram assim realizados movimentos para a ampliação do acesso ao ensino superior, da melhoria da qualidade da educação superior e de políticas educativas de inclusão social, sem perder o olhar ao retorno econômico, ao capital gerado ao Estado, uma vez que, ao ampliar o acesso ao ensino superior público, também amplia as bolsas de estudos das IES privadas através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições. (SAVIANI. 2010, p.14)

A partir de 2011 até à data do seu *impeachment*, o governo de Dilma Vana Rousseff manteve as ações do governo Lula no que se refere às políticas de avaliação da qualidade da educação superior, alterando a política educativa no que se refere à inclusão do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), direcionado à formação técnica, o qual alterou a política de financiamento do FIES com a aprovação da Lei nº 12.513/2011, passando o referido financiamento a ser destinado também a alunos matriculados na educação tecnológica, profissional e *stricto sensu*.

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (...). (LEI 12.513, 2011, art. 1, p. 1)

O governo Michael Temer não realizou também alteração na legislação referente à avaliação da qualidade da educação superior, porém, lançou, em 28 de dezembro de 2018, aos 45 minutos do segundo tempo, evidenciando um claro interesse de políticos próximos ao referido governo, o Projeto de Lei nº 11.279, cuja proposta é a alteração da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) e da Lei de cargos efetivos, comissionados e de funções gratificadas ligados ao MEC (Lei nº 11.740/2008), além de, em seu capítulo III, decretar o desmembramento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para a criação da Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas (UFEMBAM).

### CAPÍTULO III DAS UNIVERSIDADES

(...)

Art. 8º Os campi de Parintins e Itacoatiara passam a integrar a Ufembam. Parágrafo único. O disposto no caput inclui a transferência automática: I - dos cursos de todos os níveis, independentemente de qualquer formalidade; II - dos alunos regularmente matriculados nos cursos transferidos, que passam a integrar o corpo discente da Ufembam, independentemente de qualquer outra exigência; e III - dos cargos e das funções ocupados e vagos do Quadro de Pessoal da Ufam disponibilizados para funcionamento dos campi referidos no caput na data de publicação desta Lei.

(...)

Art. 15. Além dos cargos previstos no art. 14, ficam criados, sem aumento de despesa, um cargo de Reitor - CD-1 e um cargo de Vice-Reitor - CD-2 da Ufembam. § 1º O Reitor e o Vice-Reitor serão nomeados pro tempore, em ato do Ministro de Estado da Educação, até que a Ufembam seja implantada na forma estabelecida em seu estatuto. § 2º Caberá ao Reitor pro tempore estabelecer as condições para a escolha do Reitor da Universidade, de acordo com a legislação vigente. (...). (PROJETO DE LEI 11.279, 2018)

Já o atual governo Bolsonaro nos primeiros cinco meses do início do seu mandato, que ocorreu em janeiro de 2019, publicou vários Decretos e Portarias referentes à Educação Superior, alguns deles que afetam diretamente a qualidade da mesma ao diminuir a autonomia das universidades, seus fomentos a pesquisas científicas e suas verbas administrativas de manutenção, como o caso da Medida Provisória (MP) 979/2020, que atacar a autonomia das universidades ao abolir a participação da consulta à comunidade,

acadêmica com a formação da lista tríplice para a escolha dos Reitores dirigentes das instituições federais de ensino superior, passando a ser ao encargo do Ministro da Educação a referida escolha, em um ato arbitrário de poder, que vai contra a Constituição Federativa do Brasil, podendo também o referido Ministro indicar o vice-reitor *pro tempore*. Ação que já havia sido tentada com a Medida Provisória (MP) 914/2019, que caducou, a qual dava ao presidente o poder de escolha no que se refere aos nomes para os cargos de Reitor de universidades e institutos federais de ensino superior brasileiros.

Neste contexto, a educação superior, tanto em Portugal como no Brasil, têm seu percurso ditado pelas várias reformas operadas nas políticas educativas e, no que se refere à qualidade da educação superior e suas práticas de avaliação externa e interna, sendo necessário o estudo detalhado da sequência dos atos legislativos que se encontram na base de todo o processo do ensino superior, no seu conjunto de Leis, Decretos, Portarias e Medidas Provisórias.



# CAPÍTULO 3

## PRÁTICAS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL

*Do ponto de vista do governo, as decisões referentes ao financiamento das instituições estarão baseadas em grande medida em juízos sobre a eficiência das instituições, que se obterão mediante um sistema de controle da qualidade.*

(Neave & Van Vught)

### 3.1. O sistema de avaliação da qualidade da educação superior em Portugal e suas práticas

#### 3.1.1. A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

Em Portugal, precisamente em 2007, foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), fundação de direito privado.

Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado (A3ES, 2020).

A A3ES, através dos seus avaliadores que compõem as Comissões de Avaliação Externa (CAEs), desenvolve um trabalho de avaliação orientado à melhoria e sustentabilidade da qualidade académico-científica das IES, com base no tripé de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de garantir a formação dos egressos nos objetivos preconizados pelo Processo de Bolonha, ou seja, um trabalho de avaliação das estratégias que cada instituição desenvolve em seu interior com a finalidade de alcançar com qualidade sustentável esses mesmos objetivos.

É missão da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e da participação na realização de outras avaliações de natureza científica e bem assim assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (SANTOS, 2011, p. ix).

Contudo, nos efeitos dos sistemas de avaliação e acreditação da qualidade da educação superior, em Portugal, ainda não foram realizados estudos detalhados sobre seu real impacto no que se refere à qualidade da aprendizagem realizada, ficando os estudos centrados apenas na eficiência das IES, no ensino e na pesquisa, através de processos avaliativos burocráticos.

A agência possui um gabinete de estudos e análise constituído com o objetivo de realizar um trabalho contínuo de investigação e aperfeiçoamento, sendo o referido gabinete responsável pela recolha de dados, pelo tratamento dos dados recolhidos e análise dos mesmos, na esfera de garantia da qualidade da educação superior, assumindo assim a incumbência de promover e difundir uma cultura de qualidade nas Instituições de Ensino Superior através da publicação de artigos científicos sobre a temática da qualidade dos sistemas de ensino superior, base das contínuas discussões, bem como, através de informações às IES no que se refere às metodologias e aos procedimentos utilizados pela referida Agência no desempenho das suas ações de avaliação externa, com base nas Leis pelas quais é regida.

Como narra o Decreto-Lei nº 369/007, o Programa do XVII Governo Constitucional percebeu como objetivo, para a inclusão dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade da educação superior em Portugal, no que se refere a formação ministrada, sendo necessário, para se alcançar o referido propósito, estimular a mobilidade discente e docente, a autonomia das IES, uma cultura de prestação de contas, a internacionalização decorrente do estabelecimento de parcerias com instituições nacionais e internacionais e a criação de um sistema português de garantia da qualidade, dos objetivos acima elencados, reconhecido internacionalmente.

Este último desígnio de criação de um sistema de garantia de qualidade susceptível de reconhecimento internacional foi, no mesmo programa, organizado em torno de quatro eixos, identificados com:

- i) O alargamento da avaliação ao desempenho das instituições;
- ii) A objectivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si, e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições de ensino superior, quer para o seu financiamento;
- iii) A internacionalização do processo de avaliação, designadamente na dimensão de avaliação institucional;

iv) A exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação. (DECRETO-LEI N° 369, 2007, p. 8032)

Para tal fim, fez-se necessário aderir a política internacional em vigor, solicitando relatórios de avaliação do sistema de ensino superior português a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)

O relatório, preparado pela ENQA, a pedido do Governo Português, sobre a garantia da qualidade do ensino superior em Portugal, de Novembro de 2006, que procedeu à avaliação das práticas neste domínio levadas a cabo no âmbito do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e formulou recomendações ao Governo sobre a organização, método e processos de um novo sistema de acreditação, conforme aos Standards and Guidelines. (Ibidem)

O relatório da ENQA apontou a necessidade de um sistema de qualidade da educação superior portuguesa com base nos dados recolhidos na avaliação interna das IES e numa avaliação externa cujos avaliadores não sejam membros da IES avaliada, pontuando a importância das comissões externas de avaliadores possuírem especialistas com experiência internacional.

*RELIANCE ON NATIONAL EXPERTS*

*The reliance on national Portuguese experts poses a problem. The pool of Portuguese experts is limited and, as is generally the case with academic communities in small countries, there is often considerable familiarity between reviewers and the reviewed. This combination potentially compromises the necessary independence and objectivity of the external evaluations. Secondly, the dominant use of national experts has limited inspiration from experts with an international background and perspective. (ENQA, 2006, p. 8)*

Nesta conjuntura e com base no relatório acima citado, o Governo estendeu à Assembleia da República o planeamento de uma proposta de Lei do regime jurídico sobre a avaliação da qualidade da educação superior, a qual compõe a base da Lei n° 38/2007, de 16 de agosto, e do sistema de avaliação da referida qualidade educativa, pontuando às universidades portuguesas:

(...) obrigatoriedade e periodicidade, pela exigência de adopção de políticas de qualidade no interior das próprias instituições de ensino superior, pela multidimensionalidade do correspondente objecto, pela sujeição dos seus critérios aos padrões firmados no desenvolvimento do Processo de Bolonha, pela importância complementar da avaliação das

actividades de investigação científica e de desenvolvimento, pelo contraditório nos processos de avaliação e pela recorribilidade das decisões neles tomadas, pela participação de peritos estrangeiros no processo de avaliação, por várias formas de intervenção dos estudantes no seu seio, pela publicidade e por uma orientação em direcção a fins de implantação das instituições de ensino superior no panorama internacional, na vida da comunidade e no mercado de trabalho. (DECRETO-LEI N° 369, 2007, p. 8032)

Dá-se então o cumprimento da ação de criação do sistema português de avaliação da qualidade da educação superior, num formato de agência, nomeadamente Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), através da instituição de uma fundação de direito privado, como também o é em outros países.

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior assumirá a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino — nomeadamente os de avaliação e de acreditação —, bem como pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Ibidem).

O Decreto-Lei N° 369, acima citado, um dos eixos do sistema de avaliação e acreditação da qualidade da educação superior em Portugal, pontua as exigências que devem ser cumpridas pela IES para garantia da qualidade de ensino e decorrente certificação.

Nas disposições da Lei n° 38, de 16 de agosto de 2007 e da Lei n° 62, de 10 de setembro de 2007, cabe às IES gerar uma cultura de qualidade interna que garanta e desenvolva ações para a melhoria contínua da qualidade da educação superior. Ações estas que serão avaliadas pelas Comissões de Avaliação Externa (CAEs) da A3ES, conforme objeto e âmbito das referidas Leis.

Por ser essencial à compreensão da nossa temática, transcrevo os seguintes artigos da Lei n° 38, de 16 de agosto de 2007, não obstante a sua dimensão.

Artigo 1.º

Objecto

A presente lei aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior.

Artigo 2.º

Âmbito

O disposto na presente lei aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino superior e a todos os seus ciclos de estudos.

Artigo 3º

Objecto da avaliação

1 - A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes.

2 - A avaliação tem em especial consideração, na definição e aplicação dos parâmetros de desempenho, a diferença de objectivos entre o ensino universitário e o ensino politécnico.

3 - A avaliação tem por referencial as boas práticas internacionais na matéria.

#### Artigo 4º

##### Parâmetros de avaliação da qualidade

1 - São parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com a actuação dos estabelecimentos de ensino superior, designadamente:

- a) O ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;
- b) A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;
- c) A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;
- d) A actividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição;
- e) A cooperação internacional;
- f) A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- g) A eficiência de organização e de gestão;
- h) As instalações e o equipamento didáctico e científico;
- i) Os mecanismos de acção social.

2 - São parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com os resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos de ensino superior, designadamente:

- a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;
- b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;
- c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;
- d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
- e) O sucesso escolar;
- f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;
- h) O contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos;
- i) A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;
- j) A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais;
- l) A prestação de serviços à comunidade;
- m) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
- n) A acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;
- o) A captação de receitas próprias através da actividade desenvolvida;

p) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado.

Artigo 5º

Objectivos da avaliação da qualidade

São objectivos da avaliação da qualidade:

- a) Proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior;
- b) A prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de ensino superior;
- c) O desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade.

Faço o mesmo relativamente aos seguintes artigos da Lei nº 62, de 10 de setembro de 2007:

Artigo 2º

Missão do ensino superior

1 - O ensino superior tem como objectivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.

2 - As instituições de ensino superior valorizam a actividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.

3 - As instituições de ensino superior promovem a mobilidade efectiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior.

4 - As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em actividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico.

5 - As instituições de ensino superior têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando acções de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins.

Artigo 147º

Avaliação e acreditação

1 - As instituições de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de auto-avaliação regular do seu desempenho.

2 - As instituições de ensino superior e as suas unidades orgânicas, bem como as respectivas actividades pedagógicas e científicas, estão sujeitas ao sistema nacional de acreditação e de avaliação, nos termos da lei, devendo cumprir as obrigações legais e colaborar com as instâncias competentes.

Artigo 148º

Fiscalização e Inspeção

As instituições de ensino superior estão sujeitas aos poderes de fiscalização do Estado, devendo colaborar leal e prontamente com as instâncias competentes.

Neste contexto, a legislação sustenta que a responsabilidade de qualidade do ensino é da competência de cada IES, cabendo à A3ES apoiar as referidas instituições no que se refere à execução das suas ações internas de garantia da mencionada qualidade, como também realizar, seguindo os princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado, auditorias para certificação das ações que são desenvolvidas internamente em cada IES.

### **3.1.2. O processo de avaliação institucional no ensino superior**

O processo de avaliação institucional no ensino superior, nomeadamente universitário, pauta-se pelos objetivos das Leis e Decretos-Lei, acima elencados, visando a melhoria da qualidade das IES, a fim de informar à sociedade sobre o desempenho das referidas instituições, desenvolver uma cultura institucional interna de garantia de qualidade da educação superior, com vista na credibilidade, nacional e internacional, do processo educativo de nível superior como um todo.

Os objetivos específicos da avaliação institucional respeitar as políticas de gestão da IES, tendo por meta a responsabilidade da qualidade de educação ministrada e os resultados alcançados através da mesma. Bem como, o cumprimento das normas exigidas para o pleno funcionamento de uma Instituição de educação superior, os quais constam nos artigos 39 ° a 47° da Lei 62, de 10 de setembro de 2007, como por exemplo:

#### Artigo 39.º

##### Igualdade de requisitos

A criação e a actividade dos estabelecimentos de ensino superior estão sujeitas ao mesmo conjunto de requisitos essenciais, tanto gerais como específicos, em função da natureza universitária ou politécnica das instituições, independentemente de se tratar de estabelecimentos de ensino públicos ou privados.

#### Artigo 47.º

##### Corpo docente das instituições de ensino universitário

1 — O corpo docente das instituições de ensino universitário deve satisfazer os seguintes requisitos: a) Preencher, para cada ciclo de estudos, os requisitos fixados, em lei especial, para a sua acreditação; b) Dispor, no conjunto dos docentes e investigadores que desenvolvam actividade docente ou de investigação, a qualquer título, na instituição, no mínimo, um doutor por cada 30 estudantes; c) Pelo menos metade dos doutores a que se refere a alínea anterior estarem em regime de tempo integral. 2 — Os docentes e investigadores a que se referem as

alíneas b) e c) do número anterior: a) Se em regime de tempo integral, só podem ser considerados para esse efeito nessa instituição; b) Se em regime de tempo parcial, não podem ser considerados para esse efeito em mais de duas instituições. (LEI N° 62, 2007, pp. 6365-6367)

As IES em suas avaliações institucionais devem respeitar suas missões diretamente relacionadas as suas práticas, analisando o desenvolvimento e resultado das mesmas, conforme estabelecido no artigo 3º da Lei nº 38, de 16 de agosto de 2007, e no artigo 4º da referida Lei, o qual trata dos parâmetros de avaliação de qualidade.

Os parâmetros de avaliação de qualidade que trata o artigo 4º, acima citado, são relacionados a atuação dos estabelecimentos de ensino superior e aos resultados decorrentes das atividades dos mesmos.

Os parâmetros relacionados a atuação das IES, contidos no artigo 4º da Lei nº 38/2007, trazem por base o ensino ministrado, englobando o nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos avaliativos do mesmo; a qualificação do corpo docente devidamente adequado a missão institucional; as estratégias de garantia de qualidade do ensino ministrado; as atividades científicas, tecnológicas e culturais sob a ótica da missão institucional; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; a gestão organizada e eficiente; os equipamentos didáticos e científicos, as instalações das IES e os mecanismos e ação social das mesmas.

Já os parâmetros relacionados aos resultados decorrentes das atividades das IES, contidos no artigo 4º da supracitada Lei, estabelecem:

a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar; b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras; c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes; d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes; e) O sucesso escolar; f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho; g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição; h) O contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos; i) A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição; j) A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais; l) A prestação de serviços à comunidade; m) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição; n) A acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica; o) A captação de

receitas próprias através da actividade desenvolvida; p) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado. (LEI Nº 38/2007, p. 5310)

As instituições de educação superior devem ter sempre atualizada a base de dados disponibilizada à A3ES, no que se refere as suas organizações, funcionamentos institucionais e ciclos de estudos, visando o registro de seus desenvolvimentos, os quais refletem diretamente no sistema nacional de ensino superior, constituindo, “(...) através da bateria de indicadores utilizada, suportada na informação que, por lei, a Instituição deve publicar anualmente, uma base para o estabelecimento de um procedimento simples e expedito de acompanhamento das avaliações” (A3ES, 2017a, pp. 3-4).

O processo de avaliação institucional do ensino superior possui as seguintes fases:

- Elaboração de um relatório de autoavaliação por parte da Instituição;
- Visitas in loco por parte da Comissão de Avaliação Externa (CAE);
- Elaboração pela CAE de um relatório preliminar de avaliação institucional;
- Possível contestação pela IES;
- Elaboração pela CAE do relatório final;
- Tomada de decisão por parte do Conselho de Administração da A3ES;
- Divulgação do relatório. (A3ES, 2013, p. 4)

Segundo a A3ES (Ibidem), é o gestor de procedimentos que, ao longo do processo, assessora a CAE e assegura os contatos entre a mesma e a IES, categorizando os procedimentos que deverão ser realizados em cada uma das fases do mesmo.

### **3.1.3. O instrumento de avaliação – Indicadores por dimensão**

Segundo o Guião para elaboração do relatório de avaliação institucional (A3ES, 2017b, pp. 09-15), são avaliadas as seguintes dimensões:

#### **Requisitos Gerais**

Projeto educativo, científico e cultural da Instituição;

#### Organização e gestão

Autonomia científica e pedagógica do estabelecimento;

Participação de docentes, investigadores e estudantes no governo da Instituição;

Evolução do sistema (no caso de sistema certificado pela A3ES);

Breve descrição do sistema (no caso de sistema não certificado pela A3ES);

Sistema interno de garantia da qualidade definido a nível da Instituição (ainda não certificado pela A3ES).

#### Ensino

Procura e acesso;

Sucesso escolar;

Ligação à investigação;

Inserção dos diplomados no mercado de trabalho;

O corpo docente;

A atividade científica e tecnológica;

Políticas de investigação científica e de desenvolvimento tecnológico;

Políticas de prestação de serviços à comunidade;

Políticas de captação de receitas próprias;

Políticas de colaboração nacional;

Políticas de internacionalização;

Instalações;

Mecanismos de ação social;

Informação para o exterior.

#### **Requisitos Específicos**

##### Oferta educativa

Apreciação do cumprimento dos requisitos específicos de uma instituição de ensino superior universitário relativos à oferta educativa, a seguir especificados:

Universidade: A Instituição dispõe de, pelo menos, os seguintes ciclos de estudos acreditados: - Seis ciclos de estudos de licenciatura, dois dos quais técnico-laboratoriais; - Seis ciclos de estudos de mestrado; - Um ciclo de estudos de doutoramento em pelo menos três áreas diferentes compatíveis com a missão própria do ensino universitário.

Instituto Universitário: A Instituição dispõe de, pelo menos, os seguintes ciclos de estudos acreditados: - Três ciclos de estudos de licenciatura; - Três ciclos de estudos de mestrado; - Um ciclo de estudos de doutoramento em área ou áreas compatíveis com a missão própria do ensino universitário.

Outro estabelecimento de ensino superior universitário: A Instituição dispõe de, pelo menos, os seguintes ciclos de estudos acreditados: - Um ciclo de estudos de licenciatura; - Um ciclo de estudos de mestrado.

##### Corpo docente

##### Observações

Campo para observações que a CAE considere pertinentes, designadamente para eventual apreciação da pronúncia da Instituição.

#### **Avaliação das Unidades Orgânicas**

##### Ensino

Adequação da oferta educativa

##### Estudantes

##### Diplomados

##### Corpo docente

Adequação em número, qualificação e especialização;

Estabilidade e dinâmica de formação.

##### Instalações

##### Atividades de investigação e desenvolvimento

##### Produção artística

##### Prestação de serviços à comunidade

Colaboração nacional e internacionalSistema interno de garantia da qualidade

Evolução do sistema (no caso de sistemas certificados a nível de Unidade Orgânica e certificado pela A3ES);

Breve descrição do sistema (no caso de sistemas não certificados a nível de Unidade Orgânica);

Sistema interno de garantia da qualidade definido a nível da Unidade Orgânica (ainda não certificado pela A3ES);

Contributo da Unidade Orgânica para o funcionamento do sistema (no caso de sistema a nível da Instituição);

Sistema interno de garantia da qualidade definido a nível institucional (independentemente de estar ou não certificado pela A3ES);

Apreciação global, pontos fortes, pontos fracos e recomendações de melhoria.

Apreciação global das Unidades OrgânicasÁreas de excelênciaÁreas com fragilidadesRecomendações de melhoriaObservações

Campo para observações que a CAE considere pertinentes, designadamente para eventual apreciação da pronúncia da Instituição.

**Apreciação Global da Instituição**Apreciação globalPontos fortesPontos fracosRecomendações de melhoria**3.1.4. O planeamento da visita de Comissão de Avaliação Externa (CAE)**

Após constituída a Comissão de Avaliação Externa (CAE), os membros que a integram participam de uma ação de formação elaborada pela A3ES, preparando-se individualmente para atuarem. As ações individuais são de estudo dos instrumentos de avaliação, como o Manual de Avaliação e o Guião para a Avaliação/Acreditação dos Ciclos de Estudos, além da análise dos relatórios de autoavaliação, enviados pela A3ES com antecedência ao Presidente da CAE, para serem discutidas em reunião preliminar, a fim de ser dado início ao plano das atividades que serão realizadas na visita *in loco*.

**Momentos da visita de Comissão de Avaliação Externa (CAE):**

Momento 1: Constituição da Comissão de Avaliação Externa

Momento 2: Análise do relatório de autoavaliação

- Análise individual dos relatórios de autoavaliação

Momento 3: Preparação para visita

- 3.1. Reunião preliminar da Comissão de Avaliação;
- 3.2. Discussão, em conjunto, dos relatórios de autoavaliação dos ciclos de estudos;
- 3.3. Calendarização da visita da Comissão à Instituição de Ensino Superior responsáveis pelos ciclos de estudos.

Momento 4: Realização da visita

- 4.1. Recepção pela comissão de autoavaliação;
- 4.2. Reuniões com diferentes atores institucionais e extrainstitucionais;
- 4.4. Avaliação e recolha de informação com base no Guião para Avaliação/Acreditação dos ciclos de estudo em funcionamento;
- 4.5. Reunião da Comissão e reunião com as autoridades académicas;
- 4.6. Apresentação do relatório oral de avaliação externa.

Momento 5: Versão provisória do relatório de avaliação

Momento 6: Contraditório ao relatório pelo ciclo de estudos avaliado

Momento 7: Redação e entrega do relatório final de avaliação

### **3.1.5. Organização da visita à Instituição de Ensino Superior pela CAE**

A visita à IES é organizada com reuniões com os atores institucionais e visitas às instalações e infraestruturas de funcionamento dos ciclos de estudos, como edifícios, laboratórios, bibliotecas, salas de estudo, entre outras, registando toda a informação coletada.

As reuniões com os atores institucionais, de acordo com o manual de avaliação da A3ES (218, p. 21), são realizadas com a autoridade académica máxima, ou quem for pela mesma designada, para as devidas apresentações e discussão do processo de autoavaliação e sobre as estratégias institucionais; com a equipe responsável pela autoavaliação para discussão dos processos e dos seus resultados; com a equipe responsável pela gestão dos ciclos de estudos a serem avaliados e de quem os promove, no caso os departamentos, para análise e discussão das propostas de melhorias, com base no que foi identificado no relatório de autoavaliação quanto forças, fraquezas, constrangimentos e oportunidades institucionais; com os docentes para análise curricular dos mesmos, dos objetivos que embasam os ciclos de estudos, dos métodos discente de avaliação, do trabalho docente, como também dos projetos de pesquisa relevantes ao ensino; com os discentes para registrar suas perspectivas, sobre o processo de ensino e de aprendizagem, sobre o

funcionamento dos ciclos de estudos em avaliação, sobre seus envolvimento nas estruturas pedagógica, para uma discussão dos objetivos da avaliação e recolhimentos das opiniões discente sobre o relatório de autoavaliação; com o pessoal dos serviços administrativos para discutir o contributo dos mesmos para o funcionamento dos ciclos de estudos, suas articulações com os processos docentes e os recursos que existem e os que são necessários ao desenvolvimento do trabalho letivo; com os graduados para registrar suas inserções no mercado de trabalho na correspondência com as competências adquiridas através dos ciclos de estudo e as exigências desse mercado, como também o que pontuam ser necessidade do mercado de trabalho na área de suas formações; por fim, com os empregadores, com os representantes da comunidade do entorno social da IES, com os parceiros da IES, entre outros, para registrar a correspondência das competências dos graduados com o mercado de trabalho, as necessidades do referido mercado, o contributo da formação em pauta com as necessidades da comunidade local e a articulação dos ciclos de estudo em avaliação com os potenciais empregadores.

### **3.1.6. Exemplo de planejamento de uma visita**

Segundo as orientações da A3ES, a visita *in loco* segue o seguinte planejamento: Dia / Hora / Interlocutores da reunião / Conteúdo da reunião

#### **Dia 0:**

19:00 / Comissão de avaliação\* / Discussão do relatório de autoavaliação, questões e aprofundar a divisão de tarefas.

20:00 / Jantar CAE apenas / Continuação da discussão anterior se necessário.

#### **Dia 1:**

9:00 - 10:00 / CAE. Responsável instituição / Estratégia da instituição em relação ao ensino em geral, e aos cursos em causa, em particular.

10:10 - 11:30 / CAE. Comissão de autoavaliação / Análise do relatório de autoavaliação e das propostas de melhoria da qualidade. Discussão sobre o processo de autoavaliação e seus resultados.

11:30 - 12:50 / CAE. Equipa responsável pela gestão dos ciclos de estudos em avaliação e do departamento que os promove / Perspectivas sobre as forças e fraquezas, oportunidades e constrangimentos identificados no Relatório de Autoavaliação. Análise e discussão das propostas de melhoria.

13:00 - 14:30 / Almoço de trabalho. Empregadores, comunidade, parceiros, antigos alunos, etc. e CAE. / Registos das perspectivas sobre a correspondência entre as competências dos graduados e as necessidades do mercado de trabalho; o contributo do ciclo de estudos para o desenvolvimento e a resolução de problemas do meio

envolvente; a articulação do ciclo de estudos com os potenciais empregadores.

14:30 - 15:30 / CAE, Docentes / Análise dos currículos, dos objetivos e finalidades dos ciclos de estudos, dos métodos de avaliação dos estudantes, do trabalho pedagógico docente e dos projetos de investigação com relevância para o ensino.

15:30 - 16:30 / CAE, Graduados / Registro das perspectivas dos graduados sobre a sua inserção no mercado de trabalho; a correspondência entre as competências adquiridas nos ciclos de estudos e as exigências do mercado de trabalho; as necessidades do mercado de trabalho na área científica em que se insere o ciclo de estudos.

16:30 - 17:30 / CAE, Pessoal não docente / Discussão sobre o contributo para o funcionamento dos ciclos de estudos; a articulação com a atividade docente; os recursos existentes e necessários ao desenvolvimento do trabalho letivo.

17:30 - 19:30 / CAE apenas / Discussão dos resultados das reuniões. Preparação do dia 2.

19:30 - 21:30 / Jantar. CAE apenas.

### **Dia 2:**

9:00 - 10:00 / Visita às instalações. CAE + representantes IES / Avaliar a adequação das instalações, incluindo biblioteca, ICT, laboratórios (se for caso disso)

10:00 - 11:00 / Estudantes 1º ciclo\*\*. CAE. / Registos das perspectivas dos estudantes sobre a inserção no ciclo de estudos-IES (1º ano), o processo de ensino-aprendizagem, o funcionamento dos ciclos de estudos, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; discussão dos objetivos da avaliação e recolha de opiniões sobre os relatórios de autoavaliação.

11:00 - 11:30 / CAE apenas / Troca de impressões e preparação das reuniões seguintes

11:30 - 12:30 / Estudantes do 2º ciclo\*\*. CAE / Registro das perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, o funcionamento dos ciclos de estudo, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; discussão dos objetivos da avaliação e recolha de opiniões sobre os relatórios de autoavaliação.

12:45 - 14:30 / Almoço. CAE / Troca de impressões e preparação das reuniões seguintes

14:30 - 15:30 / Estudantes do 3º ciclo\*\* / Registro das perspectivas dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, o funcionamento dos ciclos de estudos, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; discussão dos objetivos da avaliação e recolha de opiniões sobre os relatórios de autoavaliação.

15:30 - 16:30 / Estudantes com funções de gestão (C. Pedagógico, etc) / Registro das perspectivas dos estudantes sobre a estratégia da instituição para o ensino, sobre o processo de ensino-aprendizagem, o funcionamento dos ciclos de estudos, e o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; discussão dos objetivos da avaliação e recolha de opiniões sobre os relatórios de autoavaliação.

16:30 - 19:30 / Reunião da CAE / Preparação do relatório oral.

19:30 - 21:30 / Jantar. CAE / Preparação do relatório oral.

### **Dia 3:**

9:00 - 10:00 / CAE, responsável IES / Discussão das principais conclusões para verificar se não existem erros de factos evidentes.

10:00 - 11:00 / CAE / Alteração do relatório oral, se necessário  
 11:00 - 12:00 / CAE, responsável IES e seus convidados / Apresentação do relatório oral  
 12:00 / CAE / Terminada a visita e partida  
 \* Pode ser realizado no pequeno almoço do Dia 1.  
 \*\* A CAE pode dividir-se para falar com alunos de mais do que um ciclo. (A3ES, 2020)

### **3.2. O sistema de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil e suas práticas**

#### **3.2.1. Ministério da Educação (MEC)**

O atual Ministério da Educação foi fundado em 14 de novembro de 1930, pelo Decreto Lei n.º 19.402 no governo de Getúlio Vargas, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e com atividades ligadas a educação, esporte, saúde e meio ambiente.

Em 1953, diante da autonomia conferida à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para, em 1992, no governo de Fernando Henrique Cardoso ser designado de Ministério da Educação e do Desporto, passando a ser responsável apenas pela área da educação, apesar de manter a sigla MEC.

O MEC é atualmente um órgão do governo federal que atua nas seguintes temáticas: política nacional de educação, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, educação a distância, avaliação, pesquisa educacional, extensão universitária e magistério, podendo estabelecer, para cumprimento das competências acima elencadas, parcerias com instituições civis e militares que possuam experiências de sucesso na área educacional.

Em conformidade com a Estrutura Regimental do MEC aprovada pelo Decreto nº 10.195, de 31 de dezembro de 2019, são quatro os níveis hierárquicos, que atuam de forma articulada, na definição de políticas e ações para a ampliação e melhoria da qualidade da educação brasileira. A primeira delas trata da assistência direta e imediata ao Ministro de Estado da Educação, e é composta pelo Gabinete do Ministro, a Secretaria-Executiva, a Consultoria Jurídica, a Assessoria Especial de Controle Interno e a Corregedoria. A outra unidade finalística reúne os seguintes órgãos específicos singulares: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(Setec), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Secretaria de Alfabetização (Sealf), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). A seguir está o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado do MEC. Por fim, apresentam-se as entidades vinculadas, que estão classificadas em autarquias, fundações públicas e empresas públicas. (PORTAL MEC, 2020a)

### **3.2.2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**

Segundo a história do INEP, referenciada por vários autores e, singularmente, no site do Governo Federal do Brasil (gov.br MEC):

Em 1937, no governo de Getúlio Vargas, precisamente no período do Estado Novo (1937-1945), no intuito de orientar políticas públicas educacionais, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, através da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, com o objetivo de realizar estudos que detectassem os problemas do ensino brasileiro, favorecendo, segundo o governo, a educação pública.

#### **SECCÃO III**

Dos serviços relativos á educação

##### **1) Disposição geral**

Art. 33. Os serviços relativos á educação, órgãos destinados a executar actividades de, educação escolar ou de educação extraescolar, são os constantes da presente lei e os que posteriormente venham a ser instituídos.

Parapho unico. Taes serviços serão regulados por leis especiaes, ficando, porém, desde já, estabelecidas as disposições dos artigos que se seguem.

##### **2) Instituições de educação escolar**

Art. 34. A Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Technica Federal se reunirão para formar a Universidade do Brasil.

Art. 35. Além da Universidade do Brasil, manterá a União, como serviços publicos federaes, os seguintes estabelecimentos de ensino superior ; Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Direito do Ceará, Faculdade da Medicina da Bahia, Faculdade de medicina de Porto Alegre e Escola Polytechnica da Bahia.

Art. 36. O Collegio Pedro II é mantido como estabelecimento padrão do ensino secundario, fundamental e complementar.

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Officios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos.

Parapho unico. Novos lyceus serão instituidos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e grãos, por todo o territorio do Paiz.

Art. 38. São mantidos o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino commum e especializado, respectivamente, para cegos e para surdos-mudos, e ainda como centros de pesquisa pedagogicas, funcionando, neste ultimo caso, como órgãos collaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia.

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus differentes aspectos. (BRASIL, Lei n.º 378, 1937) [Texto original, escrito com as regras ortográficas vigentes em 1937 – Grifo do autor]

Para uma melhor compreensão do referido período, importa dizer que, o Estado Novo foi instaurado por Getúlio Vargas como regime político, o qual foi estabelecido através do golpe de estado de 1937, podendo ser caracterizado pela centralização do poder, pelo nacionalismo, pelo anticomunismo, pelo autoritarismo, fazendo parte do período da história do Brasil conhecido como a Era Vargas, na qual o Presidente se manteve no poder continuamente por 15 anos, de 1930 a 1945.

E foi exatamente neste período que, em meio a uma grande repressão, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, visando na realidade a demanda de trabalhadores qualificados para o processo industrial, que no Estado Novo, diante da enorme centralização do poder estatal e da política econômica nacional, tinha avançado fortemente no Brasil.

Em 1938, ainda no período da Era Vargas, através do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, o Instituto Nacional de Pedagogia passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O Presidente da República usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º O Instituto Nacional de Pedagogia, criado pela lei nº 378, de 13 do janeiro de 1937, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a funcionará como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a. Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem Como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b. Manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;

- c. Promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d. Promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e. Prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f. Divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica.  
(BRASIL, Decreto-Lei nº 580, 1938)

Em 1939, em um Brasil que possuía em torno de 70% da população não alfabetizada, o INEP realiza um registro da educação primária datado de 1932 a 1936, passando a organizar políticas públicas e a ministrar cursos de capacitação para professores em 1941.

Em 1944:

O Inep lança, em 11 de julho, a primeira publicação periódica sobre educação na América Latina. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) registra a história da evolução das ideias e estudos educacionais. É o mais antigo periódico de educação no Brasil em circulação. O levantamento bibliográfico é interrompido com a reforma da DNE e retomado pelo Inep, que o publicou nos cinco primeiros números da RBEP, referentes aos períodos de 1812/1900, 1901/1930, 1931/1940, 1941/ 1942 e 1943, sob o título de Bibliografia Pedagógica Brasileira. O número 11 da RBEP publicou o levantamento relativo ao ano de 1944, já com o título Bibliografia Brasileira de Educação (BBE). (GOV.BR MEC, 2021a)

Em 1952, no segundo governo de Getúlio Vargas (1951 – 1954), Anísio Teixeira assumiu o INEP, e implantou em 1955, através do Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, no governo de Nereu Ramos, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e Centros Regionais em algumas capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife.

(...). Épocas, como a nossa, já têm marcado a humanidade, nas suas transformações históricas; mas, não creio que, em nenhuma delas, como na atual, tenha havido uma consciência tão viva de transição e perigo. Esta consciência de perigo está ameaçando imobilizar-nos numa posição de apatia, ante a vastidão e complexidade das mudanças em curso e é contra isto que se ergue a nossa própria noção de dever, para obrigar-nos a aceitar o pôsto – seja qual fôr – na batalha sem fim pelo desenvolvimento, (...).

(...). Entre as mudanças da ordem tradicional ocorridas, como efeitos de tal causa, em nações avançadas no caminho dessa ampla e intensiva industrialização, nem tudo, convém notar, foi e está sendo progresso moral, progresso social, em proporção dos progressos materiais realizados e do aumento de poder alcançado. Certos inconvenientes são manifestos e não devem ser desprezados, numa observação imparcial, para que os evitemos, se possível, ou, ao menos, os atenuemos: a perda de senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, (...).

(...), não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de base", (...), e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte.

(...) o envolvimento de tudo em certa simulação técnico-científica, muito característica do período confuso em que vivemos – simulação que, no fundo e na realidade, não passa de uma rígida e pouco inteligente burocratização.

(...). O ensino superior, embora todo êle de objetivos profissionais, mascarava o seu real academicismo com umas fantasias experimentais menos concretas do que aparatosas.

(...). Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. (...) A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora.

(...). Passamos agora a "facilitar" o ensino superior, estamos dissolvendo-o, que a tanto importa a multiplicação numérica e irresponsável de escolas dêsse nível. Temos mais de 200 escolas superiores, mais de vinte faculdades de "filosofia", ciências e letras" e outras tantas faculdades de "ciências econômicas", isto para somente citar escolas de que não possuíamos nenhuma experiência até uns quinze anos passados. E os processos de "concessão" continuam, tudo levando a crer que o episódio do ensino secundário se vai repetir, no campo mais alto do ensino superior.

(...) já *há vantagem* numa educação de melhor qualidade. No ensino superior, por iniciativas sérias, tanto no ensino oficial quanto no particular, (...) o início de um verdadeiro ensino universitário.

(...). Mas não nos iludamos. Todo êsse mundo de candidatos reprovados nos vestibulares das escolas superiores e nos concursos de cargos públicos e de organismos paraestatais e privados constitui um mundo ludibriado pelas nossas escolas, que injeta na sociedade o veneno de suas decepções ou dos seus desajustamentos. São os frutos amargos do imenso sistema de frustração em que o ensino oficial e oficializado se vem constituindo.

(...). O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.

(...). Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. (...). A maior

parte, contudo, das práticas educacionais brasileiras está a reclamar maiores estudos. Quase todos os instrumentos de medida estão por ser elaborados (...). (TEIXEIRA, 1952, pp. 70-80)

O discurso de Teixeira, em 1952, com partes acima elencadas, já falava dos problemas da educação pública brasileira, das questões da burocratização do ensino, da exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, do poder alcançado e das suas ligações com os processos industriais, trazendo em suas linhas e em suas entre linhas a insatisfação da ineficiência das práticas educativas brasileiras, para as quais não havia instrumentos de medida criados, com métodos de tratamento e indicação dos prognósticos. Um discurso que ecoa um reclame da falta de estudo da educação brasileira sob as bases da ciência, demonstrando a necessidade de uma descentralização administrativa da educação e de uma tomada de consciência do que permanecia ineficiente na mesma.

Em 1972, em plena ditadura militar brasileira, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP foi transformado, através do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com plenos poderes sobre a pesquisa educacional no país e com um diretor geral nomeado diretamente pelo Presidente da República, ressaltando ser o mesmo membro de um governo militar ditatorial.

Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 181, itens I e III, do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, DECRETA: Art. 1º. Fica transformado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, a que se referem a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e os artigos 1º, § 5º, item 1 e 14 do Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970, em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com a finalidade de, como órgão central de direção superior, exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no País.

(...). Art. 2º. O INEP, administrado por um Diretor-Geral nomeado, em comissão, pelo Presidente da República terá a seguinte estrutura básica: I - Gabinete; II - Assessoria Técnica; III - Divisão de Atividades Auxiliares; IV - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; V - 5 Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

(...) § 3º. A Divisão de Atividades Auxiliares, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais serão administrados por Diretores nomeados, em

comissão, pelo Presidente da República. (BRASIL, Decreto nº 71.407, 1972)

Em 1976, no governo militar de Ernesto Geisel (1974-1979), Maria Mesquita de Siqueira assumiu a direção do INEP, transferindo-o para Brasília, fechando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro e, em 1977, os Centros Regionais de pesquisa de Porto Alegre, de São Paulo, de Belo Horizonte, de Salvador e de Recife, ou seja, todos.

Com o fechamento dos Centros Regionais de Pesquisa, inicia-se o distanciamento das questões singulares de cada região do país, as quais sempre estiveram ligadas as missões e expertises das IES, passando o INEP a um olhar generalizado das prioridades de pesquisa, sem as vincular as necessidades regionais.

Em 1979, já na gestão de Letícia Maria Santos de Faria, o INEP foi instalado no prédio do MEC.

Em 1982, no governo militar de João Figueiredo (1979-1985), o INEP assumiu a responsabilidade pelas estatísticas educacionais antes sob os encargos do MEC e, em 1985, deixou as funções de fomento à pesquisa, passando estes a serem vinculados à Presidência da República, desligando-se assim do Ministério da Educação (MEC).

Em 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998), o INEP passou a coordenar o Exame Nacional de Cursos, iniciando assim várias ações de implementação da avaliação da qualidade do ensino superior.

1977 - INEP se torna uma autarquia federal

A Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) do MEC é incorporada ao Inep. O instituto passa a ser o órgão encarregado de avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais do Governo Federal.

2001 – Homenagem a uma vida devotada à educação

A atuação do Inep no final dos anos 1990 retoma o ideário de Anísio Teixeira, inspirador de gerações de pesquisadores e educadores. Em homenagem ao ex-diretor, o Senado aprova a inclusão do seu nome no instituto, que passa a ser designado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

2004 – Aprovada a Lei Sinaes

As Avaliações *in loco* de instituições de educação superior e cursos de graduação são instituídas no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No mesmo ano, foi criado o Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis), cadastro nacional e único de avaliadores, selecionados e capacitados pelo Inep, com a finalidade de

formar comissões para as Avaliações *in loco*. O Inep aplica o primeiro Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que está regulamentado na lei do Sinaes. O sistema é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. (GOV.BR MEC, 2020)

### **3.2.3. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (Portal MEC, 2020 b).

O Sistema é composto por instrumentos de auto avaliação, avaliação externa dos cursos de graduação, mestrados e doutorados, ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), censo e cadastro, todos com atribuição de conceitos, avaliados por dimensões pelas Comissões Nacionais de Avaliação da Educação Superior (CONAES) - órgão colegiado instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, em cinco níveis de ordenação, pontuando também assim o conjunto das dimensões avaliadas, fazendo-se público seus resultados, os quais, segundo o SINAES, delineiam o cenário da qualidade dos cursos superiores e das IES do Brasil.

A CONAES possui as seguintes atribuições:

- I - Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II - Estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - Articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V - Submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;
- VI - Elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - Realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (PORTAL MEC, 2020 b)

O SINAES é um sistema com dimensões avaliativas padronizadas, cujos resultados devem ser utilizados pelas IES, no sentido de orientar a sua eficiência quanto à garantia da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como pela sociedade no geral, no que se refere a “realidade” dos cursos e das instituições.

Ao mesmo tempo, os referidos resultados contribuem de forma pontual para os processos de regulação dos atos de autorização e dos atos regulatórios, que norteiam os credenciamentos das IES, os reconhecimentos de seus cursos, as renovações dos mesmos e, quando os resultados são insatisfatórios, de acordo com a CONAE que os avaliou, é encaminhada à IES uma solicitação de realização de procedimentos com prazos, indicadores e métodos a serem exercidos, com o objetivo de solucionar as dificuldades apontadas no relatório do processo avaliativo.

#### **3.2.4. Secretaria de Educação Superior (SESU)**

A SESU (Secretaria de Educação Superior) planeja, orienta, coordena e supervisiona a formulação e a implementação da política nacional de educação superior.

Cabe-lhe propor e executar programas voltados para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na etapa da formação superior. Em conjunto com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pela política da oferta e financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior. Atua também para estabelecer políticas e executar programas voltados às residências em saúde, bem como incentiva e apoia a capacitação das instituições de educação superior para desenvolverem programas de cooperação internacional, a fim de proporcionar o aumento do intercâmbio de pessoas e de conhecimento e de dar maior visibilidade internacional à educação superior do Brasil. Outras duas importantes atribuições são o desenvolvimento de ações e políticas de formação para profissionais de educação básica junto às instituições da Rede Federal de Ensino Superior e a construção de um quadro de referência de qualidade para a modalidade de educação a distância.

#### **3.2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**

O edital SESU/MEC Nº 4/97, publicado em dezembro de 1997, convocou as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos superiores, as quais seriam analisadas, mas a elaboração oficial das mesmas seria realizada, como foi, pelas Comissões de Especialistas da Secretaria de Educação Superior

(SESU/MEC), com a colaboração de diversos setores, dentre os quais podemos citar as sociedades científicas, os conselhos de classe, dentre outros.

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área. A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos, porém, as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de oferta de cursos. (SESU/MEC, 1997, p. 2)

As DCNs visam, conforme sua elaboração pelo SESU/MEC, assegurar a flexibilidade das IES e a qualidade da formação oferecida aos discentes, tendo por base os seguintes princípios:

1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. Estimular práticas de estudo independente visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a

discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Ibidem, pp. 1-2).

O conteúdo das DCN, exemplificado nos anexos I, II, III e IV, foi definido no Parecer CNE/CES 776/1997 e, no Parecer CNE/CES 583/2001, foi acrescentado que a DCN de cada curso deve contemplar:

- Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- Competência/habilidades/atitudes;
- Habilitações e ênfases;
- Conteúdos curriculares;
- Organização do curso;
- Estágios e Atividades Complementares;
- Acompanhamento e Avaliação.

Segundo o Parecer CNE/CES 0136 (2003, p. 05), a DCN de um curso não é Lei, mas, “(...) quando os Sistemas de Ensino, usando das competências que lhes foram atribuídas, normatizam as leis de educação e as interpretam, e quando seus atos normativos são aprovados e homologados, os mesmos têm força de lei.”

### **3.2.6. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)**

A SERES (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior), criada em 14 de abril de 2011 pelo Decreto Lei nº 7.480/2011, é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, sendo a secretaria responsável a autorizar, a reconhecer e a renovar reconhecimento dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) e de pós-graduação *lato sensu*, sejam na modalidade presencial ou a distância.

A Seres também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação). Entre outras atribuições, cabe à Seres também emitir parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e supervisioná-las, bem como os cursos de graduação e sequenciais, com vistas ao cumprimento

da legislação educacional e à melhoria da qualidade de educação superior. Também gerencia o e-MEC, sistema público de informações cadastrais em âmbito nacional dos cursos e instituições de educação superior.

Esta secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida. Suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de cursos e instituições, de conformidade às diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade de cursos e instituições. As atribuições da Seres estão previstas nos Arts. 26 a 29 do Decreto nº 7.690/2012, com as alterações do Decreto nº 8.066/2013. (PORTAL MEC, 2021)

O e-MEC, por sua vez, é um sistema criado para tornar os processos mais rápidos, por ser um sistema para postagem eletrônica, o qual pode gerar relatórios para subsidiar decisões e onde as IES podem acompanhar o trâmite do processo.

O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC. (PORTAL e-MEC, 2020)

### **3.2.7. O processo de avaliação institucional no ensino superior**

A avaliação institucional, interna e externa, com base na Lei do SINAES - Lei nº 10.861, de 2004, considera as seguintes 10 dimensões:

- Missão e PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional);
- Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão;
- Responsabilidade social da IES;
- Comunicação com a sociedade;
- As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo;
- Organização de gestão da IES;
- Infraestrutura física;
- Planejamento de avaliação;
- Políticas de atendimento aos estudantes;
- Sustentabilidade financeira.

Já a avaliação dos cursos, considera 03 dimensões:

- Organização didático-pedagógica;
- Perfil do corpo docente;
- Instalações físicas.

### **3.2.8. O instrumento de avaliação externa *in loco***

O Instrumento de Avaliação é a ferramenta que contém informações, contextualização da IES, do curso, eixos, dimensões, indicadores e critérios de análise associados, a serem observados pela Comissão Avaliadora antes da visita e no ato de verificação das condições de funcionamento de cursos de graduação e instituições de ensino superior. Nesse contexto, o relatório de avaliação embasa decisões do MEC e da própria IES avaliada (INEP; MEC, 2018a, p. 05).

As dimensões do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, em vigor, presencial e à distância, são organizadas da seguinte forma:

#### **Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica**

- Indicador 1.1. Políticas institucionais no âmbito do curso;
- Indicador 1.2. Objetivos do curso;
- Indicador 1.3. Perfil profissional do egresso;
- Indicador 1.4. Estrutura curricular;
- Indicador 1.5. Conteúdos curriculares;
- Indicador 1.6. Metodologia;
- Indicador 1.7. Estágio curricular supervisionado - Obrigatório para cursos cujas DCNs preveem o estágio supervisionado;
- Indicador 1.8. Estágio curricular supervisionado - relação com a rede de escolas da Educação Básica. Obrigatório para licenciaturas;
- Estágio 1.9. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática. Obrigatório para licenciaturas;
- Indicador 1.10. Atividades complementares - Obrigatório para cursos cujas DCNs preveem atividades complementares;
- Indicador 1.11. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Obrigatório para cursos cujas DCN preveem TCC;
- Indicador 1.12. Apoio ao discente;
- Indicador 1.13. Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa;

- Indicador 1.14. Atividades de tutoria - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 1.15. Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 1.16. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem;
- Indicador 1.17. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 1.18. Material didático NSA (Não se aplica) para cursos presenciais que não contemplam material didático no PPC;
- Indicador 1.19. Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem;
- Indicador 1.20. Número de vagas;
- Indicador 1.21. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para licenciaturas. NSA para os cursos que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC;
- Indicador 1.22. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS) - Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplam, nas DCN e/ou no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS;
- Indicador 1.23. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde - Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplam, nas DCN e/ou no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS;
- Indicador 1.24. Atividades práticas de ensino para licenciaturas - Obrigatório para licenciaturas.

## **Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial**

- Indicador 2.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE;
- Indicador 2.2. Equipe multidisciplinar - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 2.3. Regime de trabalho do coordenador de curso;
- Indicador 2.4. Corpo docente: titulação;
- Indicador 2.5. Regime de trabalho do corpo docente do curso;
- Indicador 2.6. Experiência profissional do docente (excluída a experiência no exercício da docência superior) - NSA para cursos de licenciatura;
- Indicador 2.7. Experiência no exercício da docência na educação básica - Obrigatório para cursos de licenciatura e para CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. NSA para os demais cursos;
- Indicador 2.8. Experiência no exercício da docência superior;
- Indicador 2.9. Experiência no exercício da docência na educação à distância NSA para cursos totalmente presenciais;
- Indicador 2.10. Experiência no exercício da tutoria na educação à distância - NSA para cursos totalmente presenciais;
- Indicador 2.11. Atuação do colegiado de curso ou equivalente;
- Indicador 2.12. Titulação e formação do corpo de tutores do curso - NSA para cursos totalmente presenciais;
- Indicador 2.13. Experiência do corpo de tutores em educação à distância - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 2.14. Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e à distância), docentes e coordenadores de curso a distância - Exclusivo para cursos na modalidade à distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade à distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016);
- Indicador 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

### **Dimensão 3 – Infraestrutura**

- Indicador 3.1. Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral - Considerar os espaços de trabalho para os docentes em Tempo Integral do primeiro ano do curso (CST) ou dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.2. Espaço de trabalho para o coordenador;
- Indicador 3.3. Sala coletiva de professores NSA para IES que possui espaço de trabalho individual para todos os docentes do curso. Considerar a sala coletiva de professores para os docentes do primeiro ano do curso (CST) ou dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.4. Salas de aula NSA para cursos à distância que não preveem atividades presenciais na Sede - Considerar as salas de aula para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática - Considerar o laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática, para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.6. Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC) - Considerar o acervo da bibliografia básica para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.7. Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC) - Considerar o acervo da bibliografia complementar para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.8. Laboratórios didáticos de formação básica NSA para cursos que não utilizam laboratórios didáticos de formação básica, conforme PPC. Para cursos à distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos (cujas informações devem estar disponíveis na sede da instituição). Considerar os laboratórios para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);
- Indicador 3.9. Laboratórios didáticos de formação específica NSA para cursos que não utilizam laboratórios didáticos de formação específica, conforme PPC. Para cursos à distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos (cujas informações devem estar disponíveis na sede da instituição). Considerar os laboratórios para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas);

- Indicador 3.10. Laboratórios de ensino para a área de saúde - Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC e DCN. NSA para os demais cursos;
- Indicador 3.11. Laboratórios de habilidades - Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC. NSA para os demais cursos;
- Indicador 3.12. Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados - Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC. NSA para os demais cursos;
- Indicador 3.13. Biotérios - Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no PPC. NSA para os demais cursos;
- Indicador 3.14. Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística) - NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático no PPC;
- Indicador 3.15. Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicos reais - Obrigatório para Cursos de Direito, desde que contemplado no PPC. NSA para os demais cursos;
- Indicador 3.16. Ambientes profissionais vinculados ao curso - Exclusivo para cursos à distância com previsão no PPC de utilização de ambientes profissionais;

Cada indicador, acima elencado, possui conceito, de 01 a 05, associado a critérios de análise pré-estabelecidos no Instrumento de Avaliação, como por exemplo:

## Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial

### Indicador 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

- Conceito 1:  
Mais de 50% dos docentes previstos não possuem produção nos últimos 3 anos
- Conceito 2:  
Pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 1 produção nos últimos 3 anos
- Conceito 3:  
Pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos
- Conceito 4:  
Pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 7 produções nos últimos 3 anos
- Conceito 5:

Pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 9 produções nos últimos 3 anos

O instrumento de avaliação na Portaria nº 840/2018 (...)

Art. 4º O processo tramitado pela Secretaria competente do Ministério da Educação para o Inep terá avaliação cadastrada com código único, ao qual será vinculado instrumento de avaliação pertinente ao respectivo ato autorizativo.

(...)

Art. 6º O Formulário Eletrônico de avaliação é o instrumento de avaliação disponibilizado eletronicamente. § 1º O Formulário Eletrônico de avaliação deve ser preenchido pela instituição de educação superior ou pela EGov, cujas informações e dados serão posteriormente verificados pela comissão avaliadora, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e com o Projeto Pedagógico do Curso, também devendo ser consideradas, nos processos referentes ao Sinaes, as Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e demais normativos pertinentes.

(...)

Art. 13. A Comissão Avaliadora procederá à avaliação *in loco* utilizando o instrumento de avaliação referente ao respectivo ato.

Art. 34. O instrumento de avaliação externa, institucional e de curso, agrega as condições pertinentes a cada ato, às modalidades e às organizações acadêmico administrativas, e orientará, a partir das dimensões avaliativas do Sinaes, a atividade da comissão avaliadora (Ibidem).

Para a obtenção de subsídios para a atribuição dos conceitos para as dimensões dos indicadores, a comissão de avaliadores focará nas evidências de diversas fontes de informação durante a visita *in loco*, como por exemplo:

- Informações postadas, pela IES, no sistema e-MEC;
- Entrevistas com gestores, corpo docente e técnico-administrativo;
- Análise de documentos;
- Visitas a instalações físicas e infraestrutura;
- Verificação de serviços e infraestrutura associada.

Para tal procedimento o Instrumento de Avaliação é dividido por seções, as quais, à medida que se avança, aumentam os detalhes do que deve ser observado.



Fonte: INEP/MEC, 2018a, p. 08

**Eixos ou dimensões:** são os objetos de avaliação estabelecidos na Lei do SINAES.

**Indicadores:** para cada eixo ou dimensão, é indicado um objeto específico de avaliação.

**Conceito:** é o valor numérico que representa o nível de qualidade, indo de 01 a 05.

**Critério de análise:** é o conjunto de características que indica, associado a um conceito, a qualidade do objeto de avaliação.

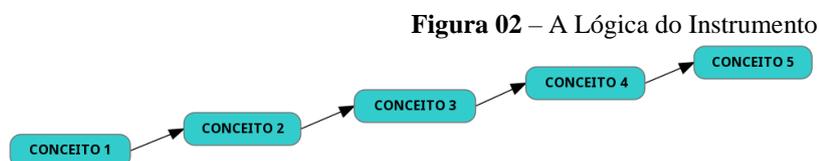
**Atributo:** é um critério de análise dos elementos que devem ser verificados *in loco*.

### A lógica do instrumento

Há casos em que a diferença entre o critério de análise de cada conceito é a quantidade de atributos associados. Em outros, a variação entre critérios de análise se caracteriza pela qualidade do atributo.

Assim, observando que o conceito 3 caracteriza o objeto de avaliação de forma satisfatória, os critérios de análise dos conceitos 4 e 5 foram construídos com uma lógica aditiva.

Seguindo a mesma lógica, em sentido inverso, os critérios de análise dos conceitos 2 e 1 não contemplam plenamente os atributos do conceito 3.



Fonte: INEP/MEC, 2018a, p. 14

### Nos termos da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES/INEP

“Os novos instrumentos tiveram seus critérios de análise estruturados de forma aditiva, considerando cada conceito do indicador. Assim, os conceitos 1 e 2 apresentam ausências relativas ao critério de análise do conceito 3, em torno do qual se caracteriza a suficiência tocante a cada objeto de avaliação. O conceito 4 apresenta critérios aditivos em relação ao conceito 3, e o mesmo ocorre com o conceito 5, em relação ao 4”.

Conceito 1 – Insatisfatório – Ausência crítica do objeto de avaliação ou ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 2 ou inexistência de evidências que atendam integralmente o disposto no critério de análise do conceito 2.

Conceito 2 – Parcialmente Satisfatório – Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3 ou inexistência de evidências que atendam integralmente o disposto no critério de análise do conceito 3.

Conceito 3 – Satisfatório – Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3.

Conceito 4 – Bom – Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e para o(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4.

Conceito 5 – Muito Bom – Existência de evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e 4 para o(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 5. (INEP/MEC, 2018a, p. 15)

### **O uso do instrumento**

Observamos até aqui que o instrumento de avaliação é composto por:

- Eixos ou dimensões
- Indicadores
- Conceitos
- Critérios de análise
- Atributos

Nesse contexto, o uso do instrumento, pelos avaliadores, deve ser realizado de modo que seja atribuído o conceito com o critério de avaliação mais aderente à realidade verificada para cada um dos indicadores do instrumento, observados os casos de “Não se Aplica” (NSA).

Entretanto, a atribuição do conceito não encerra todo o trabalho da comissão. A parte fundamental da atribuição do conceito que possui o critério de avaliação mais adequado à verificação *in loco* é a justificativa que se realiza para tal atribuição de conceito. (INEP/MEC, 2018a, p. 17)

O instrumento de avaliação orienta o avaliador a determinados aspectos que devem ser verificados, com o registro das condições existentes, justificando as evidências observadas na visita *in loco*, sem perder de foco os critérios de análise, contendo informações que assinalem a decisão do conceito emitido.

### **O uso do instrumento**

Na atribuição do conceito 5, todos os atributos do critério de análise devem ser contemplados na justificativa, a saber:

O perfil profissional do egresso

Está previsto no PPC (atributo constituinte 1);

Está de acordo com as DCN (quando houver) (atributo constituinte 2);

Expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente (atributo constituinte 3);

E as articula com necessidades locais e regionais (atributo constituinte 4);

Havendo planejamento para sua ampliação em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho (atributo constituinte 5);

Observe que os critérios de análise possuem termos grifados.

Em regra, cada termo grifado sinaliza para fato que deve ter sua existência apontada na justificativa por meio da enumeração de causa, prova ou documento que indique sua existência.

Assim, chegamos à conclusão de que o conceito atribuído a cada indicador deve ter seu critério de análise minuciosamente analisado, de modo que cada atributo dele tenha suas evidências elencadas na justificativa elaborada. (INEP/MEC, 2018a, p. 21)

A avaliação institucional, proposta pelo SINAES, é integrada por diversos instrumentos complementares:

**Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação):** Cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

**Avaliação externa:** Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias.

**Censo da Educação Superior:** O Censo é um instrumento independente que carrega grande potencial informativo, podendo trazer elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral. Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis ao entendimento da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior.

**Cadastro de cursos e instituições:** De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos. Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formarão a base para a orientar de forma permanente pais, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições (PORTAL MEC, 2011).

Integra as ferramentas do processo avaliativo um Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa atualizado em 02 de setembro de 2019, o qual é composto dos termos utilizados nos critérios de análise dos indicadores dos referidos instrumentos.

Os instrumentos de avaliação externa, instrucional e de curso, possuem caráter matricial, que agrega em cada um deles as condições prementes a cada ato, às modalidades e a organizações acadêmicas e administrativas. Essa estrutura permite a apreensão geral dos diversos referenciais ligados à identificação das condições das instituições de

educação superior e dos cursos de graduação. (NOTA TÉCNICA Nº 16, 2017, p. 1)

Neste cenário, à luz dos critérios de análise, as comissões de avaliadores elaboram as justificativas de todo processo verificado *in loco*, na interação das comissões com as fontes, descrevendo as pertinentes informações que evidenciem o conceito atribuído a cada indicador analisado.

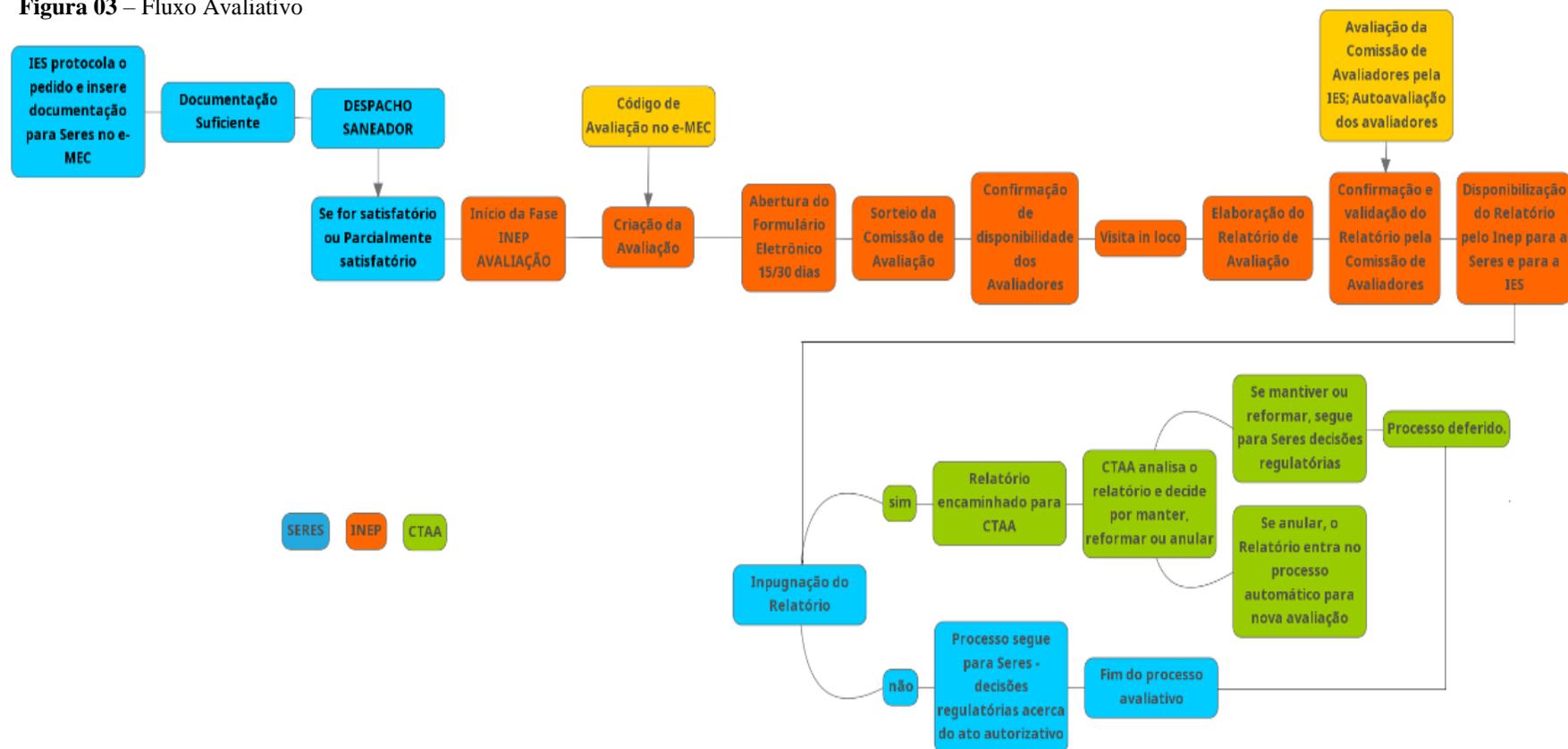
**Tabela 1.** Fontes de evidências e formas de interação

<b>Principais fontes de evidências</b>	<b>Forma de interação da comissão com a fonte</b>
Corpo Docente	Entrevistas e observação
Núcleo Docente Estruturante	Entrevistas e observação
Corpo técnico-administrativo	Entrevistas e observação
CPA - Comissão Própria de Avaliação (caso exista)	Entrevistas e observação
Infraestrutura	Observação, entrevistas com usuários e análise documental
Serviços e infraestrutura associada	Observação, entrevistas com usuários e análise documental
Documentos no e-MEC	Análise documental
Informações preenchidas pela IES no Formulário Eletrônico	Análise documental
Outros documentos solicitados <i>in loco</i> pela comissão	Análise documental

A interação com as fontes de evidências objetiva melhor caracterização das condições de funcionamento das IES e dos Cursos.

### 3.2.9. Fluxo Avaliativo

Figura 03 – Fluxo Avaliativo



Fonte: INEP/MEC, 2018b, p. 7

Neste contexto, as mudanças realizadas nas políticas educativas, em todos países, levaram Portugal e Brasil às práticas acima elencadas e alteraram a relação da Universidade com a sociedade, modificando o olhar à sua função sociocultural, levando-a ser vista sob a ótica econômica.

Para Ball (1998, p. 122), “*Concepts such as the ‘learning society’, the ‘knowledge-based economy’, etc., are potent policy condensates within this consensus. They serve and symbolise the increasing colonisation of education policy by economic policy imperatives.*” O autor pontua um dualismo político que: “*(...) is well represented in contemporary education policies which tie together individual, consumer choice in education markets with rhetorics and policies aimed at furthering national economic interests*” (Ibidem).

Segundo Ribeiro (2017), experiências estas que, dependendo do *locus*, dificultam a legitimidade das produções intelectuais que são avaliadas e pontuadas por padrões coletivos, de cima para baixo, de forma hierarquizadas e não humanizadas, onde os saberes e as vozes individuais são subalternizados, colocando-os num patamar de pouca visibilidade, não sendo consideradas suas organizações políticas, sociais e culturais. Um *locus* que, ironicamente, as avaliações externas *in loco*, no Brasil e em Portugal, não consideram como aspecto individualizado das experiências.

Quem fala, fala de algum lugar, do lugar das suas experiências, logo, quando o *locus* das IES não é tido em conta, quando é colocado de lado por ser diferente dos padrões tidos como de qualidade, é posto em dúvida sua validade, perpetuando assim a posição do oprimido e do opressor.

Neste cenário, a gestão das IES frente à dinâmica da avaliação da qualidade da educação superior, em nossa contemporaneidade global, é guiada por normas comuns a todos, por uma importação de valores, e por uma invasão cultural capitalista de uma produção do saber como mercadoria.

# CAPÍTULO 4

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MERCADORIA

*(...) a cultura, o saber, todas as forças próprias do homem acham-se integradas como mercadoria na ordem de produção e se materializam em forças produtivas para serem vendidas (...).*

**(Jean Baudrillard)**

### 4.1. A Relação entre Saber e Poder

Segundo Soares (2013, p. 41), “As formas de estabelecer vínculos entre os seres humanos variam de uma época para outra (...) a diversidade de convivência humana não é privilégio de uma época específica. No entanto, na nossa contemporaneidade observa-se uma verdadeira revolução” no “(...) modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros” (GIDDENS, 2007, p. 61).

Diferentes saberes foram considerados válidos em cada momento histórico, contribuindo para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, onde as ideias e as práticas em educação foram transformando as necessidades dos grupos sociais.

Na Idade Média, o saber era guiado pela religião, uma visão teocentrista, com posições bem definidas pela tradição, demarcada pelas diferenças sociais, em que o sujeito tinha sua identidade direcionada pelo grupo do qual fazia parte, um sujeito enraizado no seu grupo, com referências estáveis (JACÓ-VILELA, Apud BRITO, 1999).

Na Modernidade, fase de grande otimismo, o saber passou a ser guiado pela ciência, pelo *rationale* científico, que requer objetividade, método, que julga o que é certo e o que é errado. (Ibidem)

Surge o sujeito do Iluminismo, de uma ciência que requer objetividade, o sujeito da razão. Uma razão que não aceita dogmas religiosos, uma razão como conhecimento absoluto, onde só a razão conhece e somente ela pode julgar-se a si mesma. Uma razão que

extrapola a coisa-em-si, indicando que não existe nada além dela (HEGEL, 1992, pp. 09-19).

Através do método, o sujeito da Modernidade alcançaria a plenitude, expurgando o que não fosse confiável, irregular, onde o lugar do expurgável pelo método se constituiria no território dos saberes psicológicos de uma psicologia objetiva, mensurável, científica, positivista, baseada em experimentos de laboratório e, em seguida, em testes.

E como proposta para a Psicologia tomar como seu objeto de estudo o comportamento, a fim de se tornar uma ciência objetiva, surge o Behaviorismo para esse sujeito epistêmico de um conhecimento que, como bem pontua Sousa (2012, p. 14), substituiu Deus pela Ciência, numa desconstrução das crenças, enquanto produções sócio-históricas, colocando em questão um conhecimento baseado em verdades.

Mas a ciência não faz a transição de uma verdade à outra de forma suave. As mudanças ocorrem em meio de uma série de revoluções, expressas em mudanças de paradigma que, por serem bruscas, desafiam a imagem idealizada da ciência como um progresso gradual e constante em direção à verdade.

Com a Revolução Industrial, na ruptura paradigmática da Modernidade, estabeleceram-se novas relações do sujeito com o social, um corte com os costumes anteriores, uma nova amarração, que se torna oposição aos elos que estavam anteriormente estabelecidos socialmente.

Surge, em meio a estas novas relações do sujeito com o social, uma ordem diferenciada de trabalho que passa a priorizar a especialização, base do processo de produção em série, característica do trabalho fabril, onde poucos pensam e muitos executam, numa especialização que leva ao aparecimento da escola pública, centrada no conhecimento científico, criada para dar conta dessa nova ordem social, da necessidade de mão de obra especializada, uma educação de massa que garantiria igualdade de oportunidade a todos, através do ensino público e gratuito.

Sendo o currículo dessa escola um organizador de hábitos e de comportamentos ao serviço do processo industrial, onde o saber nele contido, atravessado de forma oculta pelo poder, seguia a lógica da eficácia e da produtividade necessária ao mundo fabril da

Revolução Industrial, ele currículo, passa a exercer um papel fundamental na formação do cidadão, devendo por isto ser analisado do ponto de vista do poder das suas consequências.

Aponta Godson (1997, apud BASTOS, 2005, p. 202), que a abordagem histórica do currículo precisa de ser feita, a fim de acabar com a “amnésia histórica”, que, segundo o autor, “(...) permite que a reconstrução curricular seja apresentada sempre como uma revolução curricular”.

Vê-se na história que a construção teórica do currículo tem sido várias vezes modificada, ampliando conceitos e valores das distintas formas sociais e históricas de identidade.

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, (...), uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo. (SILVA, 2000, p. 150)

As teorias curriculares tiveram ao longo dos anos várias abordagens, no que se refere à prática curricular. Podemos iniciar falando de um currículo como sinônimo de conteúdo, cuja prática era a transmissão dos conhecimentos nele elencados, uma especialização da instrução na divisão em disciplinas e em áreas do saber.

Ao final do século XIX e início do século XX, ecoa em vários países do mundo ocidental, com diferentes modelos e experimentos em protesto contra a tradicional forma de aquisição do conhecimento, o movimento da Escola Nova, levando estudiosos do campo da educação à elaboração de vários métodos de ensino, passando os conteúdos curriculares a condição do que levaria o aluno a pensar, e, conseqüentemente, a organizar aprendizagem, valorizando assim o método utilizado para tal ação. Os conteúdos, isto é, a matéria a ensinar, passaram para segundo plano.

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 9-10), apesar de ter sido sempre ponto de atenção a busca de uma organização do processo educacional, foi após a II Guerra Mundial, já na década de 60, precisamente após o lançamento do satélite *Sputnik* (1957), da então União Soviética, que o capital industrial dominou a economia americana, surgindo uma nova

sociedade com práticas e valores oriundos do mundo industrial. Neste contexto, o sucesso profissional passou a ser diretamente ligado aos resultados dos méritos escolares alcançados, sendo o currículo a ferramenta que facilitaria a nova geração a se adaptar às então atuais transformações trazidas pela industrialização, estabelecendo desta forma a identidade social desejada, onde a escola passa a ter a função social de formar com base nas condutas, nos hábitos e nos valores “adequados”, como bem pontuam os referidos autores.

É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele. (DURKHEIM, 1972, p. 90)

Como bem pontua Pacheco (2001, p. 36), surge “(...) o currículo como tecnologia e eficiência (...) uma orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e, por sua vez, como deve ser implementado”, centrado na questão das escolhas dos conhecimentos a serem ensinados e no que os alunos se tornariam ao absorverem tais conhecimentos, uma teoria técnica, focando na formação escolarizada do trabalhador especializado, numa educação com o objetivo centrado no resultado de uma formação que garantisse a ideologia política e econômica do desenvolvimento industrial, sendo a escolarização utilizada como treinamento para tal fim. Uma escola como empresa comercial, com foco em habilidades específicas, necessárias ao mercado industrial da época, tendo como palavra de ordem a eficiência, legitimando desta forma a escolarização, com ações autoritárias de planejamento, seleção e organização dos saberes, sendo determinado pelo currículo o que deve ser aprendido.

Ligado ao processo de industrialização e, conseqüentemente, de massificação escolar, o currículo passa a ser aceite como procedimento de medida para obtenção de um resultado, numa escola que, como bem pontua Sousa (2004, p. 166), “(...) destinava-se por via do currículo, a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficiência e o mínimo de custo, numa lógica empresarial, comercial ou industrial”.

Neste cenário, temos o currículo como controle das atividades pedagógicas, por meios científicos, com o propósito de evitar que o comportamento e o pensamento dos sujeitos

fossem desviados do padrão socialmente desejado, sendo, pois, um meio de controle social para eficiência dos interesses econômicos da época, na senda dos primórdios da afirmação dos estudos curriculares, na transição do pensamento medieval para o pensamento moderno uma vez que...

(...) essa organização do conhecimento, mesmo buscando ultrapassar as regras da lógica aristotélica (que visava a validação racional das crenças religiosas), implicou necessariamente a determinação do que era conhecimento puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão. E é aqui que radica o pecado original do currículo: a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações. (SOUSA; FINO, 2014, p. 1267)

Segundo Sousa (2017, p. 05), “Bobbitt acreditava que cabia às escolas fornecer à sociedade aquilo de que esta necessitava, ao preparar os alunos para os papéis a desempenhar na nova sociedade industrial, (...)”, que, segundo Silva (2000, p. 11), o que “(...) Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade”, uma ideia de planejamento curricular que implica intencionalidade, que busca resultados no modelo industrial, baseado na teoria da gestão científica desenvolvida por Taylor para a indústria, que possui como meta o trabalho especializado, eficiente e, conseqüentemente, a garantia econômica de mercado.

O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, Apud LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 50)

Mas já na década de 70 do século passado que retornámos à questão dos conteúdos curriculares, porém numa nova roupagem, surgindo o discurso humanista, o qual embasa a teoria prática, tendo visibilidade nos pressupostos de Schwab e Stenhouse (PACHECO, 2001, p. 38). Segundo o autor (Ibidem, pp. 38-39), Schwab define um currículo com base em quatro elementos, que são os alunos, os professores, os meios e os conteúdos, enquanto Stenhouse, que segue a linha de pensamento de Schwab, define o currículo como prática, estabelecendo a interligação entre a intenção e a realidade, um currículo não pré-definido, mas sempre em construção, um currículo como processo que carrega sentido, e não como produto.

Entretanto, por influência das ideias neomarxistas, surge a teoria crítica, que, segundo Pacheco (Ibidem, p. 40), “(...) insere-se numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática.” Uma teoria de ideologia crítica, de discurso dialético, como base democrática, onde a concepção curricular perpassa pela práxis, por um currículo como argumento, como ação.

Enquanto a teoria crítica focava as relações sociais de dominação, as teorias pós-críticas nos levam a uma maior compreensão dos processos de dominação social, ampliando o olhar ao poder da não neutralidade curricular, que também permeia as relações de gênero e de raça, numa concepção de identidade cultural e social, num campo social altamente politizado.

Pois, como diz Morin,

(...) uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito. (MORIN, 1990, In SOUSA, p.21, 2000)

Em cada momento histórico, o processo de ensino e de aprendizagem foi interpretado de acordo com os reclames de cada época, levando a teorização curricular a vários e distintos movimentos, onde cada nova teoria carrega em si elementos de sua antecessora, numa longa trajetória, em ruptura com o tradicional, frente às exigências, os reclames, de cada contemporaneidade.

A história da educação vem demonstrando o papel indispensável da educação na preservação da divisão da sociedade em classes. Uma educação que, para Ponce (1981), quando escreve sobre as sociedades primitivas, detinha o conhecimento, utilizando-o como ferramenta de poder sobre o outro, como fonte de domínio. Uma educação com função de seleção social, ao discriminar e dar poder, preservando as classes pela manutenção do *status quo*, passando a ser essencial à manutenção do sistema. Uma ação

de políticas, ideologias e intencionalidades que existem no processo educacional, como processo de seleção social. Como bem traduz o pensamento de Tupaque Iupanqui<sup>2</sup>:

Não é lícito ensinar às crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que ‘gentes baixas se elevem, se ensoberbem, desprezem e apoquentem a república’ para elas é o suficiente aprender os ofícios de seus antepassados, porque o mandar e governar não são coisas de plebeus. (PONCE, 1981, p. 29)

Uma educação que seleciona os indivíduos, com base no sistema de interação da mesma, enquanto organização social, numa sociedade que utiliza a escola para selecionar os indivíduos, traçando, como bem aponta Durkheim (1972, p. 82), “(...) o modelo de homem que devemos ser (...)”, num modelo que, como cita o autor, “(...) vem se refletir todas as particularidades de sua organização”, onde o sujeito se apropria de um saber se torna conhecedor do mesmo, adquire competências e habilidades, ou seja, se educa para a sociedade que tem na escola o lugar que procede à socialização.

Uma sociedade que utiliza o currículo, através da escola, para selecionar os indivíduos no que julga ser imprescindível aos valores historicamente construídos, através de práticas avaliativas que geram títulos escolares, é uma sociedade que seleciona através desses títulos, desde que o “valor de uma produção profissional [seja] sempre socialmente percebido como solidário do valor do produtor e esse por sua vez como resultante do valor escolar de seus títulos” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 203).

Neste sentido, o currículo é tido como o saber do sujeito, um sujeito submetido e controlado por diferentes poderes, agindo como outro saber sobre ele, que o diagnostica e que o leva a caminhar num mundo guiado por modelos, que atropelam a sua criatividade, que dizem o que fazer e como fazer, que, em nenhum momento é colocado

---

<sup>2</sup> Tupaque Iupanqui: Imperador Inca (século XV).

em questão o “para que” fazer. Essa é uma cultura sócio escolar de transmissão do saber, e não de construção de saberes, onde falta dar-se sentido ao conhecimento adquirido.

Alerta Silva (2000, p. 153) que, da teoria crítica às teorias pós-críticas, o poder se transforma... Mas não desaparece... Ele se amplia “(...) para incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.”

Esse poder consegue ultrapassar as questões de uma desigualdade de classe social, voltadas para uma economia dominante e alcança domínio nas questões de gênero e de raça. Um currículo preparado para “homens brancos”, que valoriza a separação dos sujeitos, o domínio, o controle, o individualismo e a competição.

As relações de poder como categoria de dominação são analisadas pela metáfora do capital cultural no qual se apoia o princípio de reprodução social. De outro, o entrecruzamento das relações de poder com as várias formas de ações organizadas favorece a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais. (VASCONCELLOS, 2002, p. 82).

Pontua Lacan, em toda sua obra, fazendo uma releitura de Freud, que nos constituímos sujeitos através da linguagem. Logo, somos resultado de uma prática discursiva, das significações que o saber carrega em si, de um saber que é, segundo Silva (Ibidem, p. 154), “(...) socialmente construído do currículo.” Um saber curricular que permeia o discurso institucionalizado que nos governa e que, por sua vez, está diretamente ligado ao poder. Um poder em prol de interesses econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, o currículo, pela forma como se organiza e se desenvolve, privilegia essa tendência de pensamento a considerar as categorias, normas e valores de uma cultura como parâmetro aplicável a todas as demais, provocando uma aculturação, uma despersonalização, que, não tendo flexibilidade para absorver o diferente gera desigualdade e, por fim, exclusão, pois esse currículo não atende às necessidades locais porque não foi pensado, nem construído, considerando as particularidades do lugar no qual é aplicado.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (SACRISTÁN, 1998, p. 107)

Um currículo cuja função não é neutra e, por assim ser, não se coloca no centro do debate, não se expõe a ele, continuando a ter uma prática diferente do discurso, pois os saberes nele contidos interagem com a ideologia, com a estrutura social, com a cultura e com o poder, sendo assim artefato político, modelo de conduta, indutor de desigualdade, política econômica de estado e instrumento de formação de identidade.

(...) quando Vygotsky trata da cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes, como o país onde o indivíduo vive ou o seu nível socioeconômico. Ele está se referindo também, e principalmente, ao grupo cultural, no seu entender fornecedor, ao indivíduo, de um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados. (MEIER; GARCIA, 2011, p. 66)

Depois da teoria crítica e das teorias pós-críticas do currículo, este não pode ser mais visto, como coloca Silva (2000, p. 155), “(...) com a mesma inocência que antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.”

Ao contrário do ideal iluminista que presidira à instauração da escola pública – o de retirar o povo das trevas da ignorância – a reflexão trazida por Althusser (1970) sobre essa mesma escola enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado, em relação direta com a economia e a produção, bem como as análises sociológicas de Bourdieu e Passeron (1970), sobre *La reproduction social* através do *habitus* e da (dupla) violência simbólica relativamente a determinado capital cultural, exercida na *École capitaliste en France* (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971), e através da *Schooling in capitalist America* (BOWLES; GINTIS, 1976), obras estas publicadas nos anos setenta do século que passou, trouxeram um novo olhar, já menos ingênuo, sobre aquilo que efetivamente se ensinava e se aprendia na escola, numa perspectiva de poder, na arena política entre dominantes e dominados. (SOUSA, 2016, p. 114)

Pretendemos, por isto, chamar atenção para o poder que permeia o saber da instrução escolar, do ensino como plano curricular de uma escola, ou de uma instituição de ensino superior, com função de seleção social, onde o currículo, no discurso de eficiência que a linguagem do saber carrega em si, oculta um percurso altamente interessado de construção política de identidades.

#### **4.2. O Papel das Políticas Educativas Nacionais e Transnacionais: uma reflexão crítica**

Neste ponto, gostaríamos de sublinhar a determinação política no rumo que se dá à educação, independentemente de ser em Portugal ou no Brasil.

Em termos nacionais, vimos que o Estado legisla com a autoridade a ele confiada, tomando decisões em nome do social através das intenções governamentais, quer ao nível da idealização (planificação), quer ao nível da implementação (realização) de uma política educativa. Como diz Pacheco,

Se numa política tradicional estes dois momentos são cruciais, no entanto, a passagem para o momento da prática faz-se através de inúmeros filtros que não só determinam o percurso das intenções como também acrescentam diversas leituras, uma vez que a construção de significados depende dos contextos em que se inserem (PACHECO, 2002, p. 21).

Segundo este autor, a política educativa não pode ser apenas analisada “(...) nos factos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura”, numa educação que, “(...) apesar de ser reconhecida como um direito constitucional, é fortemente intersectada por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito díspares e que são a expressão de conflitos” (Ibidem, p. 22).

D’Hainaut também sinaliza este poder (1980, p. 42), quando pontua sobre a política educativa, dizendo ser a mesma “(...) implícita para designar as linhas de força ou as tendências que sustentam as acções educativas.” São elas um conjunto de políticas, ideologias, e intencionalidades norteadas para uma finalidade atrelada a um mundo capitalista globalizado, pois, parafraseando Durkheim (1972, p. 81), “(...) o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.”

Neste cenário, temos uma educação dita como um investimento, onde se registra a presença do Banco Mundial na definição de nossas políticas educacionais determinadas pelas políticas transnacionais, as chamadas políticas viajantes, demonstrando a prevalência da lógica financeira transnacional para um crescimento econômico que

aparentemente convive muito bem com a alta taxa de desemprego gerada pelo grande número de excluídos, “naturalmente”, do processo do “igual para todos”, conduzindo a uma divisão dos sujeitos em capazes ou não capazes, categorias que são pré-estabelecidas por uma classe minoritária dominante, reafirmando o poder em suas diferenciadas formas, diante das finalidades educacionais valorizadas.

Estes valores são transmitidos através da legislação das políticas educativas, onde as finalidades, que embasam suas criações, são diretamente ligadas às transformações sociais desejadas em nome do capital, recriando através da educação, com base no posicionamento político dominante, a dinâmica política educacional, a qual, ao ser incorporada na formação cidadã, se estabelece no social como comportamento.

Diante desse fato e pensando no processo avaliativo do ensino superior, partindo do princípio citado na página 73 deste estudo, no que se refere a: “(...) quando os Sistemas de Ensino, usando das competências que lhes foram atribuídas, normatizam as leis de educação e as interpretam, e quando seus atos normativos são aprovados e homologados, os mesmos têm força de lei,” encontra-se no exercício da prática dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, a forte presença da punição, no sentido da retirada de alguns cursos ou da não autorização de funcionamento de novos, para as universidades mais novas, com menor número de alunos e/ou de regiões periféricas.

Segundo Foucault (1987), é a era da sociedade punitiva, quando não é mais para o corpo que se dirige a punição, mas para a alma, devendo atuar profundamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Assim, a premissa básica é: "que o castigo fira mais a alma do que o corpo".

É como se os sujeitos devessem ser constantemente vigiados, disciplinados, normatizados. Ao mesmo tempo em que se prega a questão da singularidade do ser humano não se aceita nada que fuja da norma estabelecida. Acaba-se introduzindo modelos, muitas vezes inacessíveis a muitas instituições de ensino superior e o seu não enquadramento termina por levar a exclusão de muitos cursos de graduação ou pós-graduação.

Sendo assim, no papel dos processos de avaliação externa das universidades e de seus cursos, constata-se a necessidade de um olhar mais amplo, que contemple além das demandas particulares de cada IES, um envolvimento maior com o social, pois não se pode descolar as ações das instituições de ensino superior do contexto social em que estão inseridas.

A articulação entre as políticas educativas, as expertises das IES e a qualidade de educação superior, tendo em conta as suas missões e os seus entornos sociais, onde se compartilham deveres e direitos, é geralmente colocada de lado no processo avaliativo. Esta dicotomia, de um lado a IES e de outro um padrão estabelecido de qualidade igual para todos, não se instala sem consequências.

Pode-se dizer com isto que o sistema vigente é perverso, não dá conta das demandas existentes, ele pune, mas não consegue levantar perspectivas para uma melhor e uma real qualidade da educação superior nos diversos modelos institucionais de educação superior existentes.

Pensando no sistema avaliativo da educação superior como facilitador da promoção da qualidade, ele deve procurar garantir os direitos fundamentais das IES e de seus diversos atores, visando a qualidade do ensino, da aprendizagem e a busca da cidadania. Do contrário, será mais um agente repressor, devendo o avaliador, membro do referido sistema, ser ciente da sua postura enquanto “perito” num processo vigente que não permite as instituições de ensino superior um real poder contraditório ao veredicto dado pelas comissões de avaliação externa dos sistemas avaliativos da qualidade da educação superior.

Muitas vezes, é como se o avaliador fosse uma testemunha num tribunal, onde o Juiz, no caso a A3ES e o MEC, deseja testemunhas para ter certeza da existência do “crime”, buscando provas materiais, quando nem sempre os vestígios são físicos, não dando o merecido valor aos relatórios das IES que, de forma eloquente, mostram que as suas práticas, diante das suas expertises, são a mais evidente prova da sua credibilidade institucional.

Nesta composição, esses sistemas avaliativos e as políticas educativas, exercem papéis fundamentais na formação do cidadão, não devendo ser apenas analisados quanto ao sentido, mas decifrados, numa análise das consequências, para se compreender, no processo educativo, o verdadeiro papel que desempenham frente ao equilíbrio das instituições sociais e seus diversos atores.

Sendo assim, é de grande importância que, como um todo e de forma singular na educação superior, se facilite a produção de conhecimento e a formação profissional, com adequação social, num saber para agir frente às especificidades de cada instituição de ensino superior e às demandas do atual mundo global.

A globalização trouxe para a humanidade um complexo de consequências, como a injustiça social, na justa medida em que passou a acompanhar a evolução do capitalismo e o seu retorno à sua forma primitiva de acumulação, pregando como bem maior social a economia de mercado sobre qualquer outro aspecto.

Revelam-se, pois, numa sociedade de consumo, sintomas que emergem de discursos capitalistas, fortalecidos pela globalização, que exercem um papel simbólico, como uma mensagem escrita de um desejo inconsciente, passível de deslocamento, relacionada às condições em que, e como aparecem, devendo ser interpretada para ser a base de enfrentamento da compreensão dos sintomas da nova ordem de um mundo globalizado, pois, como disse Lacan (1974), “A interpretação precisa ser presta para prestar ao entrepósito” (p. 72).

Torna-se, portanto, necessária uma reflexão sobre a construção das identidades dos sujeitos na contemporaneidade, identificando os novos arranjos da educação superior, diferentes dos demais identificados historicamente, ressaltando um espaço plural e de diversas referências, as quais mascaram as influências do poder que permeia a sociedade, colocando a universidade da nossa contemporaneidade, num lugar instável, de constante readaptação, diante dos novos laços políticos, econômicos e sociais.

A UNESCO dá o tom do que se pretende ao nível da educação superior, conforme citação que se segue:

Nas últimas duas décadas, a garantia da qualidade do ensino superior ganhou muito em todo o mundo. As principais forças motrizes dessa evolução incluem: aumento do interesse público em obter melhores resultados em instituições de ensino superior, maior acesso e um claro apelo das partes interessadas para aumentar a eficiência e a prestação de contas, a necessidade de formar licenciados com um nível mais elevado, a fim de orientar a economia nacional, o uso adequado dos recursos públicos para o ensino superior e aumentar o número de dispositivos de fronteira. Estes são os desafios: eliminar as discrepâncias entre as competências adquiridas pelos graduados do ensino superior e a demanda do mercado de trabalho e da indústria (UNESCO, 2019).

Fazendo um paralelo da visão Marxista sobre a relação capital X trabalho, pode-se dizer que, com a evolução do capitalismo, a educação se transforma em mercadoria, sendo dessa forma muitas vezes encarada nos processos de avaliação da qualidade da educação superior: como uma educação medida de acordo com as regras do mercado, podendo ser quantificada com mais ou menos valor. A educação superior passa, deste modo, a constituir-se como uma Bolsa de Valores dos saberes (áreas científicas), onde uns valem mais do que outros, num sistema educacional de gestão de negócios, tipo empresa, que, longe de ser imparcial, seleciona os conhecimentos de acordo com os valores dos grupos dominantes.

Neste novo cenário surge a necessidade de legitimar as políticas públicas da educação superior através da “excelência” acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), diante de uma sociedade cada vez mais exigente de credibilidade nos investimentos realizados numa educação que, como aposta profissional, corresponda aos interesses do capital, ou seja, que gere segurança de empregabilidade e de respeito profissional.

Sendo assim, e em nome da tal “excelência” acadêmica, o agente legitimador dessas políticas passa a ser a avaliação da qualidade da educação superior, realizada de forma interna pela própria IES e de forma externa por agências particulares em alguns países e por órgãos governamentais em outros, agências e órgãos, cuja recomendação é reunir maior quantidade de financiamento a um número limitado de IES, as que se encontram no topo do *ranking* da classificação, a fim de serem desenvolvidas pesquisas de ponta, cujos resultados sejam de “excelência” científica, aumentando a credibilidade das IES já em alta no mercado educacional mundial.

Questionamos, assim, se a avaliação da qualidade da educação superior, pela forma como se organiza e se desenvolve, privilegia ou não a tendência de pensamento acima descrita, ao considerar as categorias, as normas e os valores de uma cultura como parâmetro aplicável a todas as demais. Em nossa opinião, tal provoca uma aculturação, uma despersonalização, que não tendo flexibilidade para incluir o diferente, gera descrédito às IES que, apesar de suas expertises e excelência regional, não alcançam, mundialmente, o padrão “Harvardy” de qualidade. Ora, segundo Sousa,

A avaliação deve assim ser realizada em função das metas e dos objetivos definidos e da respetiva estratégia evolutiva, utilizando as variáveis e indicadores que são mais pertinentes para controlar a tendência do desenvolvimento do processo e não aqueles que são tidos, de forma arbitrária (muitas vezes ao serviço de interesses pouco transparentes), como os únicos importantes e válidos para avaliar o ensino superior (SOUSA, 2015, p.76).

Uma qualidade de educação superior, avaliada com base na gestão de negócios, diminui a autonomia política das IES. Estas, na busca de uma qualidade atrelada à competição mercadológica, têm por alvo a captação de alunos, os quais, numa lógica de “Nova Gestão Pública”, de acordo com Amaral, “(...) tornam-se em fregueses ou clientes, [implementando-se] sistemas de garantia de qualidade e prestação de contas para que a oferta acadêmica corresponda às necessidades e expectativas dos clientes” (AMARAL, 2017, p. 353).

Neste contexto mundial de hierarquização do mundo acadêmico e de gestão de negócio da educação superior, o trabalho acadêmico anda à sombra do poder do empreendedorismo e da dinâmica organizacional da IES-empresa como indicador de produtividade, como meio para se alcançar visibilidade no mercado, otimizando, desta forma, a prestação de contas.

Dá-se assim uma verdadeira inversão de valores, com uma nova ordem de garantia de qualidade da educação superior, manipulada por uma cultura de massas, num mundo globalizado, onde a competitividade e o lucro acumulam capital, recriando cultura. Nesta nova ordem, o saber, enquanto objeto, segue um código hierárquico, sendo regido pelas significações das diferenças codificadas (BAUDRILLARD, 1995), tal como a mercadoria.

### 4.3. O mercado dos *rankings* mundiais das universidades: a métrica distorcida da qualidade da educação superior

A questão da competição entre as universidades, no que se refere a prestígio social, ter excelentes docentes e captar alunos, remonta aos anos 90, do século passado, quando houve um enorme crescimento do mercado internacional da educação superior, surgindo em muitos países pesquisas de avaliação das universidades, com divulgação no formato de classificação das mesmas, os então famosos *rankings*.

James McKeen Cattell, em 1910, divulgou a primeira classificação das universidades dos Estados Unidos da América, com base no número de cientistas formados que estivessem bem posicionados no mercado de trabalho, tendo a pesquisa científica como o ponto de situação de uma universidade estar numa posição ou não de destaque (HAMMARFELT, 2017).

Com o passar do tempo, os *rankings* das IES foram se tornando num poderoso instrumento, do ponto de vista midiático, para avaliar as universidades, com base nos seus ensinamentos e nas suas pesquisas científicas, sempre muito discutidos sobre o seu real papel social, no que se refere ao impacto das universidades. Assim, os *rankings* foram se estabelecendo e marcando território no atual mundo globalizado.

Num mundo global que classifica para poder divulgar e, assim sendo, vender por maiores valores os então classificados melhores produtos, como o caso dos Hotéis cinco estrelas, os *rankings* das IES enquadram-se perfeitamente neste mercado.

*There is a growing obsession with university rankings around the world. What started as an academic exercise in the early 20th century in the US became a commercial 'information' service for students in the 1980s and the progenitor of a 'reputation race' with geo-political implications today. Around the world, rankings consciousness has risen sharply and, arguably inevitably, in response to globalization and the pursuit of new knowledge as the basis of economic growth, and the drive for increased public accountability and transparency. Rankings are a manifestation of what has become known as the worldwide 'battle for excellence', and are perceived and used to determine the status of individual institutions, assess the quality and performance of the higher education system and gauge global competitiveness. (HAZELKORN, 2011, p. 4)*

Segundo a autora (Ibidem), com a internacionalização do nosso mundo global, a educação superior torna-se prioridade, onde a busca por talentos para exaltar a produção científica de destaque mundial passa a ser de suma importância para os países conseguirem enquadramento no mundo científico e, com isto, destaque de poder econômico mundial.

Um saber colocado como base de um poder econômico e, por assim ser, também político e social, que é classificado, normatizado e padronizado, numa métrica distorcida da qualidade da educação superior, desde que leve a sociedade a se sentir conhecedora das qualidades das IES, quando, na verdade, a classificação divulgada de reputação das universidades não tem em conta uma padronização por pares aproximados, sendo pois os *rankings* baseados numa normatização de cima para baixo, deixando os que estão embaixo sempre no mesmo lugar, enaltecendo assim os que em cima já estão.

Neste cenário, algumas questões chegam ao imaginário coletivo formando opiniões, guiando aspirações, através de objetivos comuns de massa, onde o indivíduo, regulado por uma consciência global, trilha uma identidade com referência a uma nova visão de mundo, vendida por uma *mídia* formadora do imaginário social e reguladora de comportamento, sendo necessário se repensar o futuro da qualidade da educação superior.



# CAPÍTULO 5

## REPENSANDO O FUTURO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*A ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes.*

**(Pourtois & Desmet)**

Para uma avaliação das interconexões dos riscos globais, podemos parafrasear Pascal, citado por Morin (2005, p. 182), quando refere que "Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo."

Os maiores riscos apontados pelo Relatório Global de Riscos 2020 foram os ligados à questão ambiental. No entanto, hoje, diante das orientações de afastamento social decorrentes da pandemia causada pelo novo Coronavírus, as emissões de carbono, por exemplo, caíram em torno de 80%.

Já não são as situações estáveis e as permanências que nos interessam prioritariamente, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma, as alterações geológicas e climáticas, a evolução das espécies, a gênese e a mutação das normas que marcam os comportamentos sociais (PRIGOGINE; STENGERS. Apud SOUSA, 2009, p. 09).

A pandemia do novo Coronavírus é um desafio histórico. No início do ano de 2020, precisamente no mês de fevereiro, o mercado entende os sinais de alarme, prevendo que o surto poderia se transformar numa pandemia, sendo o primeiro reflexo a queda acentuada das ações. Os preços do petróleo despencaram frente à diminuição de consumo global, criando condições para uma alteração na forma de analisar os riscos e de encarar a qualidade.

## 5.1. Fórum Econômico Mundial

### 5.1.1. Fórum Econômico Mundial 2019-2020

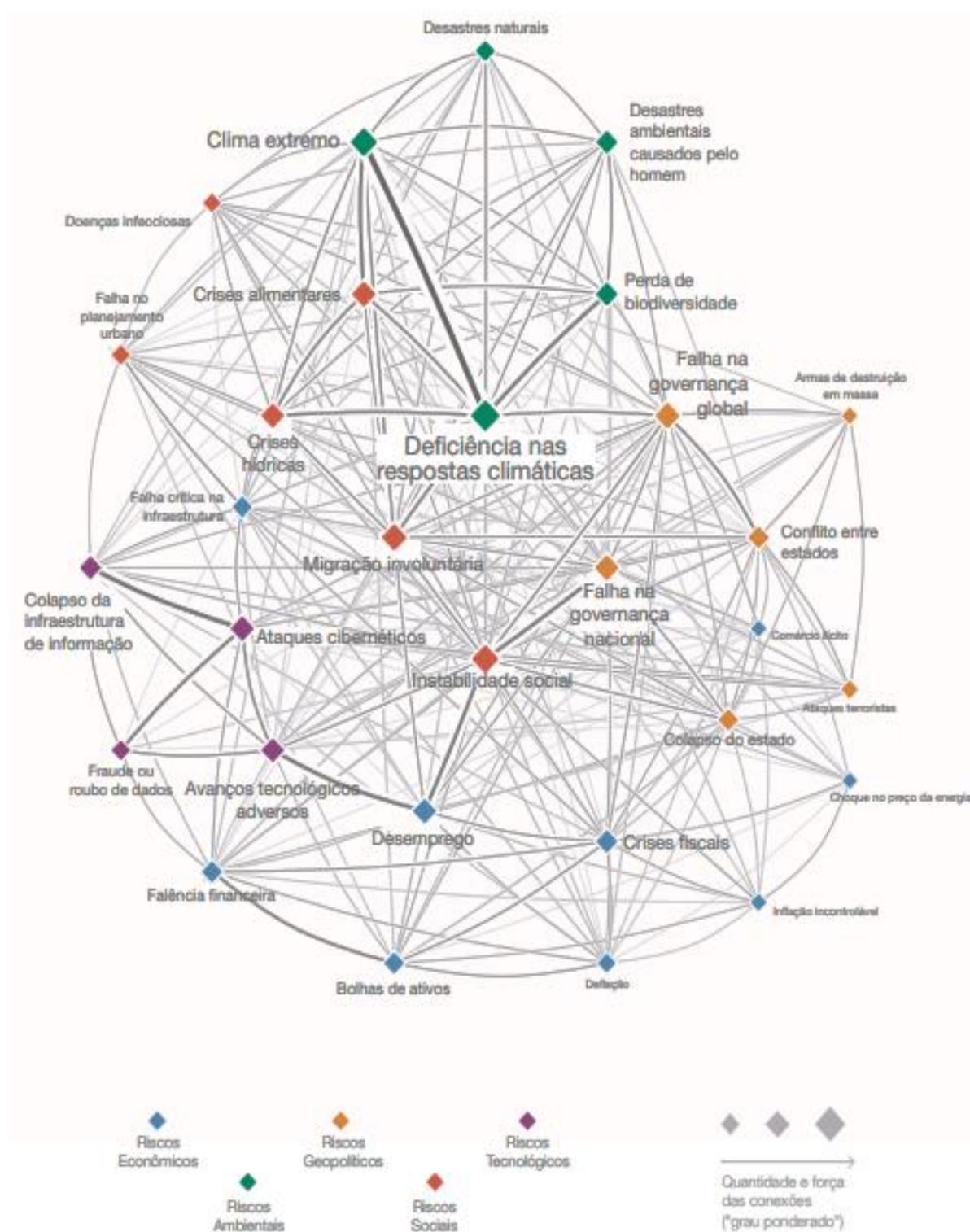
Os dez maiores riscos em termos de **probabilidade** e de **impacto**, segundo o Relatório Global de Risco de janeiro de 2020, foram:

Figura 04 – Probabilidade de Impacto em 2020



Ampliando num mapa as interconexões dos riscos globais, teríamos o seguinte:

**Figura 05** – Interconexões dos Riscos Globais 2020

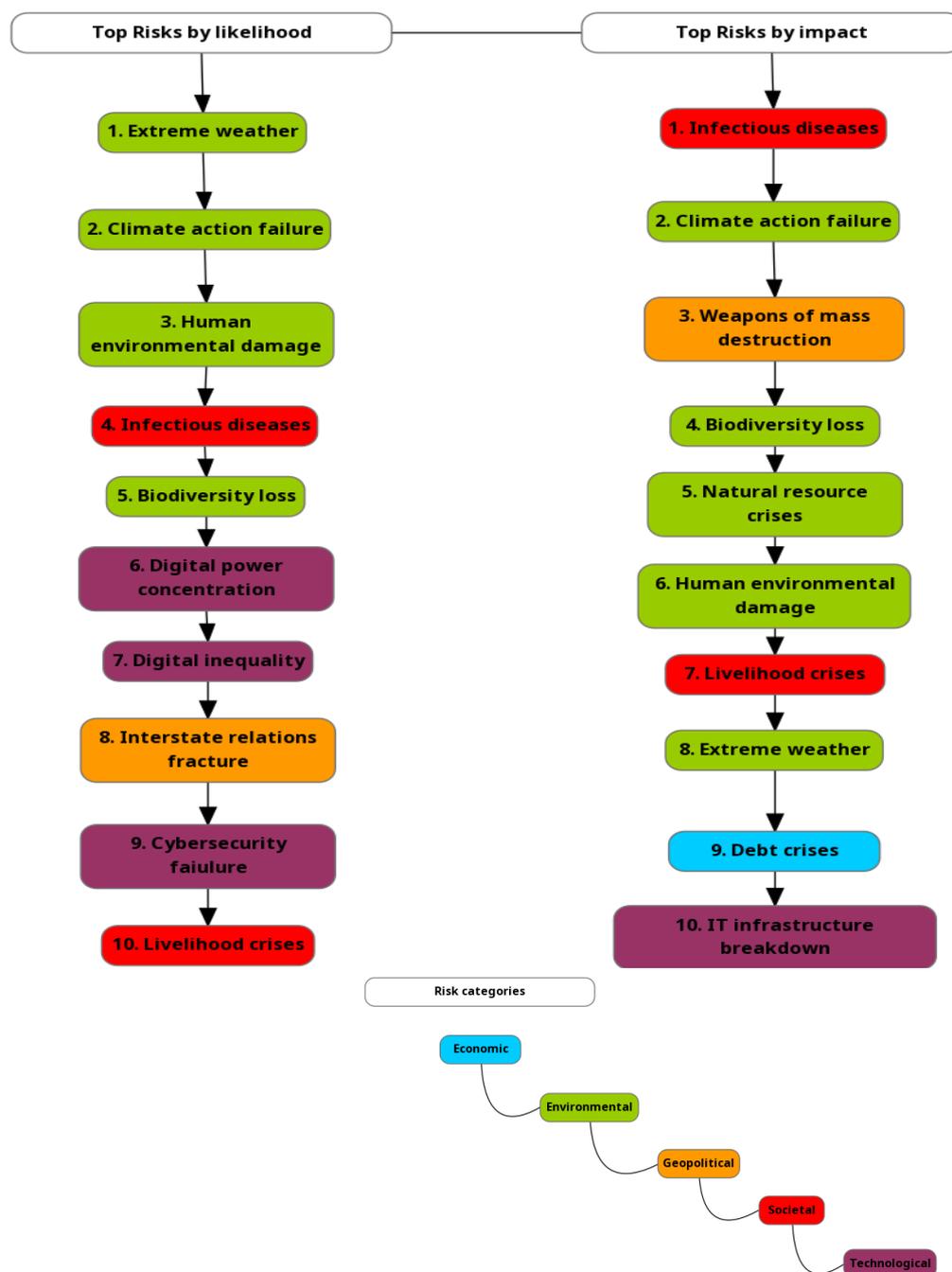


Fonte: Relatório Global de Risco, 2020, p. 11.

### 5.1.2. Fórum Econômico Mundial 2020-2021

Já o segundo o Relatório Global de Risco de janeiro de 2021, os dez maiores riscos em termos de **probabilidade** e de **impactos**, foram os seguintes:

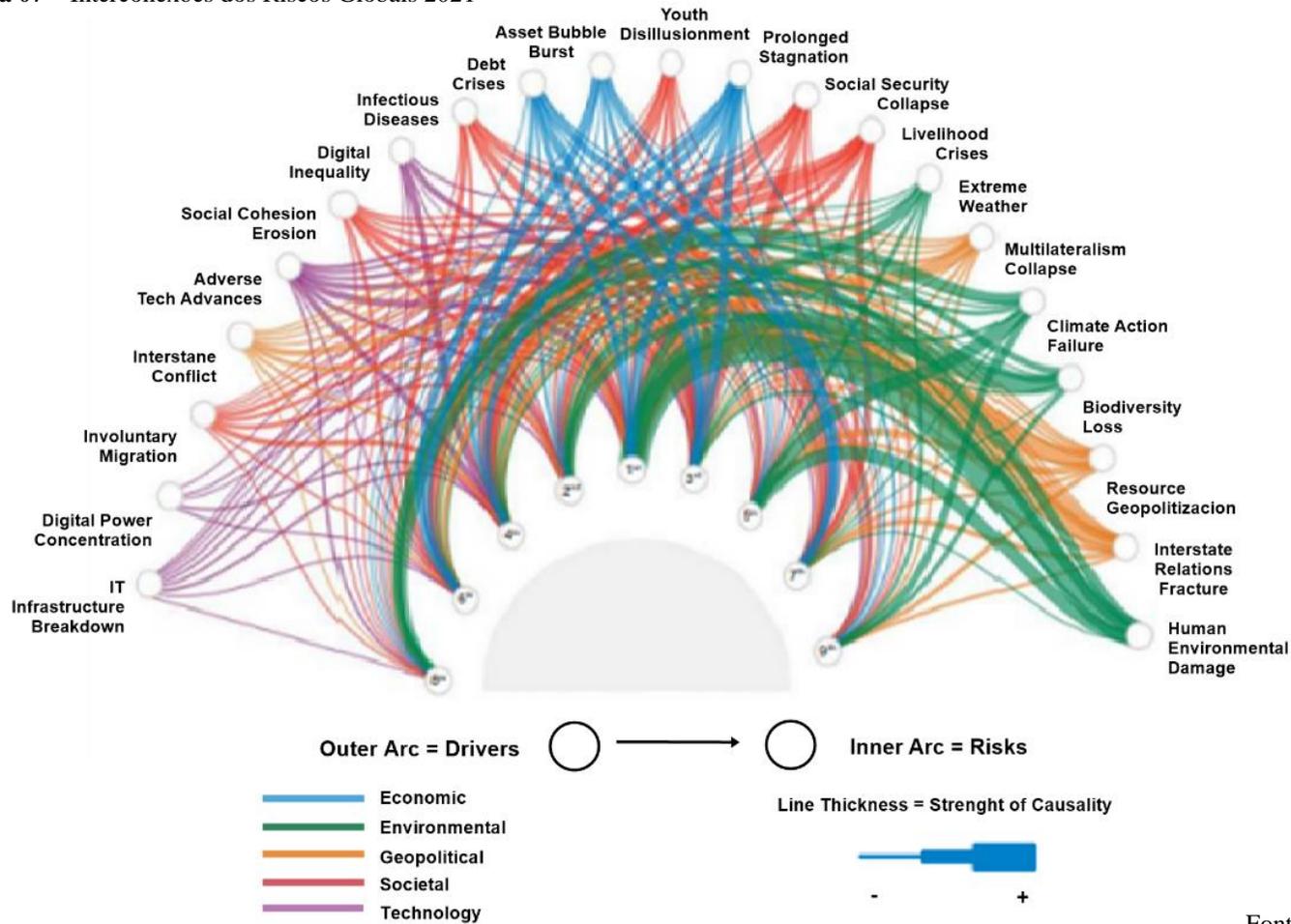
**Figura 06** – Probabilidade de Impacto em 2021



Fonte: The Global Risk Report, 2021, p. 14.

Ampliando num mapa as interconexões dos riscos globais, teríamos o seguinte:

Figura 07 – Interconexões dos Riscos Globais 2021

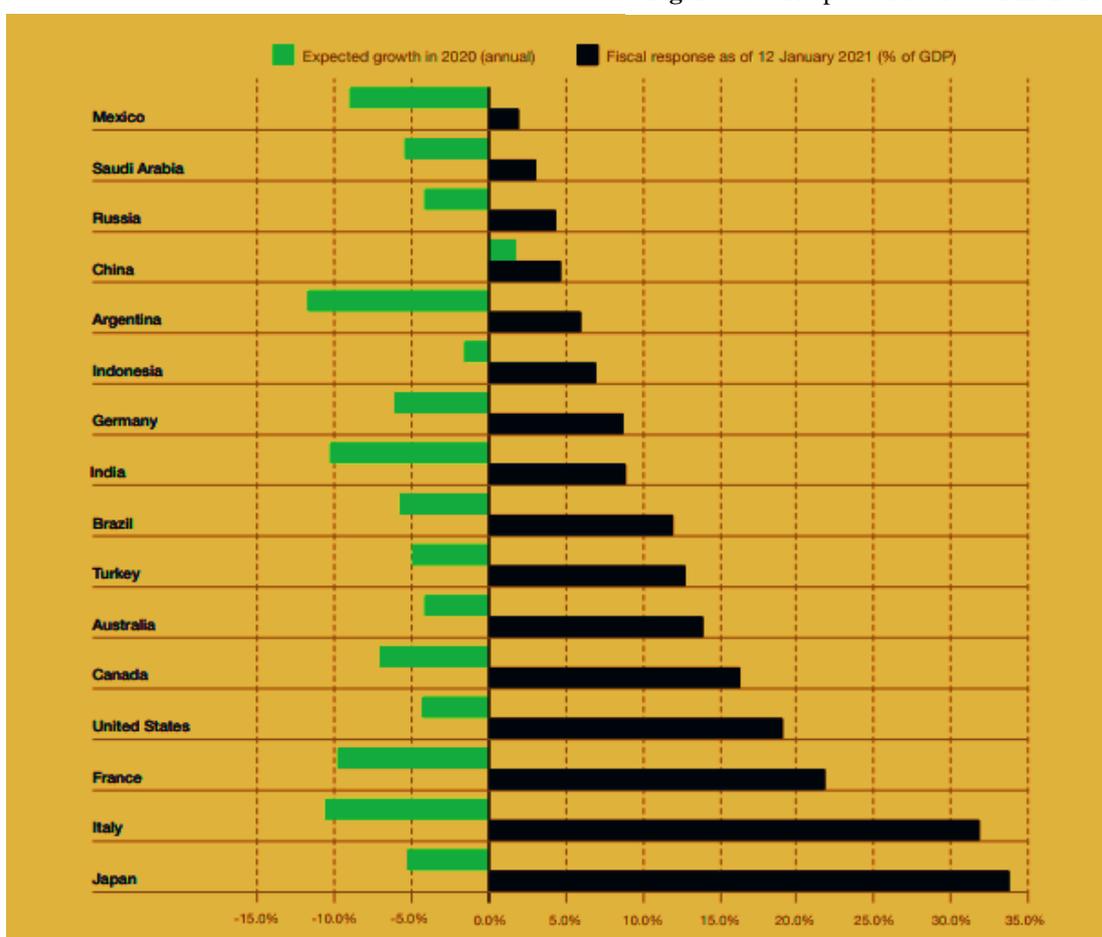


Fonte: The Global Risk Report, 2021, p. 13.

Os Relatórios Globais de Riscos elaborados pelo Fórum Econômico Mundial reúnem as análises de especialistas mundiais, os quais avaliam os riscos globais, classificando as maiores preocupações mundiais em termos de impactos e probabilidades.

Estes riscos que podem vir a deteriorar a coesão social, diante das desigualdades desencadeadas pela crise da COVID-19, como por exemplo, as disparidades educacionais, o aumento da pobreza e a crescente alta na taxa de desemprego, fatos que podem levar a recuperação da economia a ser altamente desigual em alguns países, como demonstra a comparação do crescimento esperado no ano de 2020 e a resposta fiscal, a partir de 12 de janeiro de 2021 (% do PIB), da figura abaixo

**Figura 08** – Resposta Fiscal / % PIB 2021



Fonte: The Global Risk Report, 2021, p. 21.

Na medida em que as diferenças econômicas se acentuam, as oportunidades aos jovens também se diferenciam.

*For younger respondents to the GRPS—the World Economic Forum’s Global Shapers— “youth disillusionment” is also a top blind spot (see Box 3.1). Hard-fought societal wins could be obliterated if the current generation lacks adequate pathways to educational and job opportunities. A scarred generation Today’s youth already bear the scars of a decade-long financial crisis, an outdated education system, and an entrenched climate crisis, as well as violence in many places. (THE GLOBAL RISK REPORT, 2021, p. 40)*

Essa seria uma geração desiludida, parafraseando Forbes (2010, p. 15), “desbussolada”, por não saber o que fazer, nem escolher, hoje, diante do incerto futuro. Uma geração sem norte, sem bússola.

O sujeito pode negar o que deseja, frente aos desencontros entre o que deseja e o que é possível realizar, mas pode também sublimar de forma radical nas drogas, na obesidade, nos casos de depressão ou de violência. Dá-se então um curto-circuito da linguagem como sintoma, onde as identidades se desestruturam e o sujeito fica, segundo o autor (Ibidem), “desbussolado”.

**Figura 09** – *Risks Landscape 2021*



Fonte: The Global Risk Report, 2021, p. 40.

Ao trazer esse olhar para a educação superior, as oportunidades aos jovens graduados se diferenciam, dependendo da região onde habitam, diante das desigualdades de possibilidade de se gerar uma educação superior de qualidade, a qual venha a ser competitiva num mercado global de trabalho, minando, desta forma, em muitos países, a

ascensão de suas Universidades nos *rankings* mundiais de qualidade da educação superior.

*The pandemic has exposed youth's vulnerability to widespread economic and societal shocks. Political and economic systems will need to adapt globally to directly address youth's needs and minimize the risk of a lost generation. Investment in improving education sectors and in upskilling and reskilling, ensuring adequate social protection schemes, closing the gender gap and addressing mental health scars should be at the centre of the recovery process. (THE GLOBAL RISK REPORT, 2021, p. 46)*

Os riscos relacionados com as profundas mudanças na cadeia produtiva, o aumento do desemprego e a necessidade de melhorias nos sistemas, nas infraestruturas e nas tecnologias, roubaram a cena, em janeiro de 2021, dos riscos apontados no Relatório Geral de Riscos de janeiro 2020, alterando a sua ordem em termos de probabilidade e de impactos com tendência a mudanças ainda maiores após a COVID-19, sendo necessária uma nova análise dos riscos, bem como das oportunidades decorrentes dos mesmos. Esse é um cenário mundial em choque diante das incertezas que o acaso carrega em si.

## **5.2. O acaso, o incerto, o instável... A complexidade**

Num mundo que já se encontrava em grande tensão geopolítica e comercial, desde o início da nova década, diante de sistemas políticos e econômicos que tinham vindo a exacerbar a desigualdade, essa tensão aumenta frente ao perigo da imobilidade do sistema comercial global e da cooperação internacional, trazido pela incerteza sobre o futuro num cenário global de instabilidade.

Um mundo instável gera não só múltiplos desafios e oportunidades, mas também riscos agravados, se se persistir em olhares unilaterais, para um novo formato de poder em nome do “equilíbrio”.

O que antes era dado como certeza em relação às estruturas de aliança e aos sistemas multilaterais já não se sustenta mais, à medida que os estados questionam o valor das estruturas de longa data, adotam posturas mais nacionalistas na busca de agendas individuais e ponderam as potenciais consequências geopolíticas da dissociação econômica (RELATÓRIO GLOBAL DE RISCOS, 2020, p. 06).

Ultrapassando a concepção do que seja certeza, estabilidade e equilíbrio, encontramos, em 2020, numa ordem que extrapola tudo isto, gerando uma desordem que, segundo Morin (2005, p. 200):

(...) traduz-se pela incerteza (...). Pode-se dizer também que a desordem invadiu o universo; é certo que a desordem não substituiu totalmente a ordem no universo, mas já não existe nenhum setor em que não haja desordem. Ela está na energia (calor), no tecido subatômico do universo, em sua origem accidental. A desordem está no coração chamejante das estrelas. Ela é inseparável da evolução do nosso universo; onipresente, não só se opõe à ordem, mas, estranhamente, também com ela coopera para criar organização; na verdade, os encontros aleatórios, que supõem agitação e, portanto, desordem, foram geradores das organizações (...).

É uma ordem que, por não ocupar o lugar de certezas fechadas, imutáveis, está sujeita às incertezas do acaso, ao choque da desorganização do percurso conhecido, deparando-se com o não previsível que perturba a ordem estabelecida e produz, através da aparente desordem, uma reorganização.

Não podemos saber se a incerteza provocada por um fenômeno que nos parece aleatório resulta da insuficiência dos recursos ou dos meios do espírito humano, que o impede de encontrar a ordem oculta na desordem aparente, ou se resulta do caráter objetivo da própria realidade. Não sabemos se o acaso é uma desordem objetiva ou, simplesmente, o fruto de nossa ignorância. Isso quer dizer que o acaso comporta incerteza sobre sua própria natureza, incerteza sobre a natureza da incerteza (Ibidem, p. 201).

Diante das incertezas do acaso, podemos dizer que o mundo precisa de desatar o nó, em que se encontra, e buscar formas de agir com celeridade e bom senso, com o propósito de responder às novas exigências da sociedade, realizando a descoberta de uma nova ordenação, com base na mensagem oculta que toda a desordem carrega em si.

Se o mundo já vinha enfrentando uma desaceleração econômica e uma fragilidade frente aos reclames de desigualdades sociais existentes, agora, mais do que nunca, diante dos riscos mundiais compartilhados em 2020, se vê tendo que negar divisões anteriormente estabelecidas na rivalidade de poder das políticas nacionalistas, abrindo assim a possibilidade de afirmar a necessidade de renovação, de se pensar um novo modo de ver esse mundo, a partir da reflexão crítica da complexidade dos fatos que modificaram a realidade até então pensada como imutável, apesar de termos chegado aí através de acasos

inesperados que, ao longo dos tempos, alteraram o seu rumo e a transformaram no que vivemos hoje.

A realidade que vivemos hoje resulta de um percurso histórico. É uma realidade que vai sendo alterada diante do desconhecido, e que nos força a sair, psicologicamente falando, da nossa zona de conforto ou do que a imaginamos ser. É um desconhecido que assusta por não possibilitar o controle que a experiência traduz ao pensamento, deixando-nos à deriva em mares instáveis por serem repletos de incertezas, que caracterizam a complexidade de pensamento. Ora, como bem pontua Morin (2005, p. 176), “O primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar”, enquanto “O segundo mal-entendido consiste em confundir a complexidade com a completude” (Ibidem).

Mas como pensar a complexidade como receita, como completude, como resposta plena aos acasos da realidade que nos cerca? Parafraseando a teoria psicanalítica, como pensar o ser humano biológico, social e cultural para além dos significantes que o tece, que tenta dar conta de um real que não para de negociar com a incerteza, e que, por assim ser, transita na articulação entre o lógico e o ilógico, entre o conhecido e o desconhecido, entre o certo estável e o incerto instável, numa complexidade de pensamento que, segundo Morin “(...), é, antes de tudo, o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança à nossa mente” (2005, p. 176).

De qualquer modo, a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade. Durante muito tempo, muitos acreditaram, e talvez ainda acreditem, que o erro das ciências humanas e sociais era o de não poder se livrar da complexidade aparente dos fenômenos humanos para se elevar à dignidade das ciências naturais que faziam leis simples, princípios simples e conseguiam que, nas suas concepções, reinasse a ordem do determinismo. Atualmente, vemos que existe uma crise da explicação simples nas ciências biológicas e físicas: desde então, o que parecia ser resíduo não científico das ciências humanas, a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação, etc, faz parte de uma problemática geral do conhecimento científico (Ibidem, p. 177).

O desafio de um real altamente mutável, repleto de incerteza e de desordem, era um pensamento tão distante do dia a dia da nossa contemporaneidade, como nos era também uma pandemia há dois anos.

A pandemia fortaleceu o olhar social sobre a importância do conhecimento científico para o enfrentamento das dificuldades e para as propostas de solução das mesmas, exigindo uma reconstrução da confiança nas pesquisas científicas, que está diretamente relacionada com a educação.

Dá a necessidade de se apostar mais no entendimento da ciência, para minimizar uma crise sanitária, que, diante de sua gigantesca dimensão, se torna também política e econômica, levando as Instituições de Ensino Superior a uma maior interação com os governos e com a sociedade como um todo.

Neste cenário, novos desafios são impostos à educação superior, como, por exemplo, o emprego de novas metodologias para o ensino misto, presencial e a distância, a adequação curricular frente às exigências do mercado de trabalho do novo normal, a internacionalização das atividades de ensino e de pesquisa, frente à restrição à mobilidade, dentre outras. No fundo, são ações que estão diretamente ligadas às dimensões de avaliação da qualidade da educação superior, levando-nos a repensar o futuro da mesma.

### **5.3. Repensando futuros da avaliação da qualidade da educação superior**

Quando há uma crise, que gera uma desordem, logo se começa a pensar numa solução. Mas como, de repente, diante das incertezas que o acaso carrega em si, evitar que uma desordem chegue ao caos, reelaborando uma realidade confusa ao ponto de gerar organização?

Foi diante de uma realidade caótica na Revolução Industrial que “(...) as organizações perceberam que a maioria de seus problemas estava na crescente exaustão e vulnerabilidade de seus mercados tradicionais e que o comportamento agressivo, por mais agressivo que fosse, não poderia resolver esta inadequação” (ANSOFF, 1977, p. 53), sendo necessário um planejamento estratégico para tomadas de decisões que conseguissem tornar funcionais os sistemas.

Tendo em conta as recentes mudanças sociais acarretadas pela pandemia da COVID-19, os sistemas encontram-se em revisão, e, dentre eles, o educativo. Operam-se mudanças no comportamento social que anteciparam o amanhã para hoje, quando a educação ainda não tinha dado conta das respostas que precisava de ter às exigências desse amanhã.

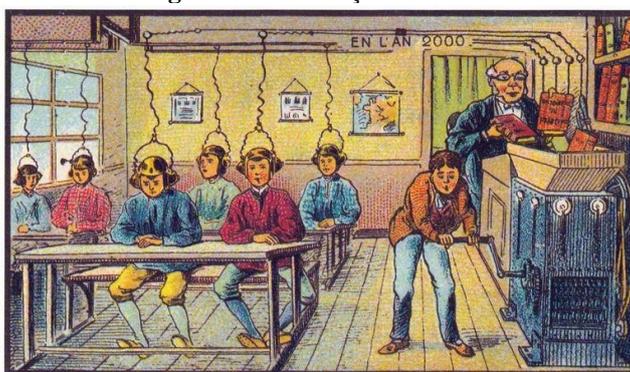
Uma educação que ainda necessitava proceder a mudanças para poder desempenhar um papel ativo, através do conhecimento, em nome do desenvolvimento pessoal e da luta contra a desigualdade, é levada agora a repensar nas mudanças necessárias para desempenhar esse mesmo papel num novo contexto, diante do “novo normal” social.

Este é um momento social repleto de incógnitas, com alto grau de incerteza, onde não ousamos prever, mas precisamos de agir. Como agir? Como estabelecer cenários para a educação, em particular para a educação superior? Como esses cenários podem vir a ajudar na atual situação? Referimo-nos a cenários, enquanto futuros possíveis, nos quais as decisões de hoje poderão vir a serem testadas e melhoradas.

Mas como as Instituições de Educação Superior, no que se refere à avaliação da qualidade de ensino, vão se posicionar? Qual o foco? Em que prazo de tempo? Quais as variáveis importantes que farão a diferença frente à incerteza, isto é, as variáveis chave?

Jean-Marc Côté, nos anos 1900, imaginou, conforme imagem abaixo, com base na antecipação de um conjunto de princípios, como seria a educação nos anos 2000.

**Figura 10** – Ilustração *At School*

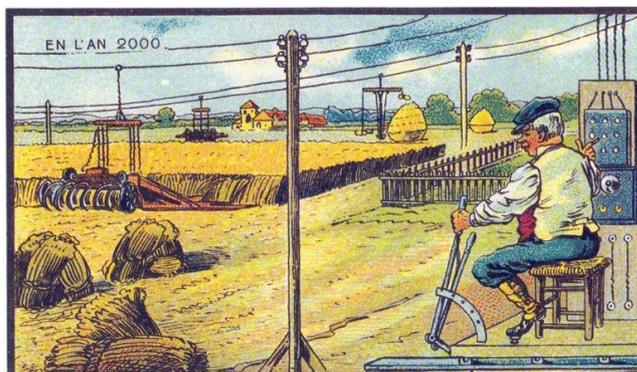


Fonte: *En L'An 2000*

E não apenas a educação, como demonstram as imagens seguintes que o escritor Isaac Asimov publicou em seu livro *Futuredays: A Nineteenth Century Vision of the Year 2000*.

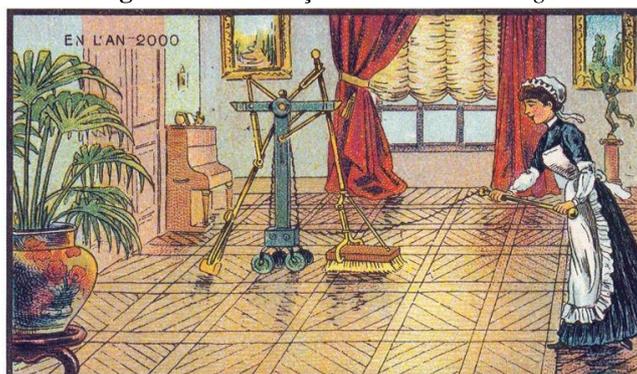
Uma série com vários cartões, caixas de cigarros e caixas de charutos, de nome *En L'An 2000*. Ilustrações de diversos artistas franceses, que retratavam como seria o futuro nos anos 2000.

**Figura 11** – Ilustração *A Very Busy Farmer*



Fonte: *En L'An 2000*

**Figura 12** – Ilustração *Electric Scrubbing*



Fonte: *En L'An 2000*

**Figura 13** – Ilustração *A Model Kitchen*



Fonte: *En L'An 2000*

Eram ilustrações futuristas que traziam ideias de invenções que seriam criadas para um novo comportamento social que se estava se apresentando, frente às novas tecnologias.

O planejamento de cenários (*Scenario planning*) em educação vai além da ilustração idealizada em pensamentos de como será o futuro. É uma metodologia que serve como suporte para tomadas de decisões de um futuro possível diante da necessidade de planejamento estratégico, com sensibilidade para analisar e interpretar as tendências prováveis, repletas de incertezas, em conexão com outras tão incertas quanto.

Diante do atual acaso da pandemia em que o mundo se encontra, no que se refere à avaliação da qualidade da educação superior, poderíamos analisar algumas incertezas com base nas seguintes questões de partida:

- Como se dará o processo de expansão da educação superior?
- Como ficam os percentuais de entrada e de evasão de alunos nas IES de regiões mais afetadas pelo choque econômico causado pela pandemia?
- A modalidade de aulas presenciais com um percentual de aulas *online* será o “novo normal” nos cursos que eram 100% presenciais?
- Essas aulas *online* serão no formato EaD ou remoto?
- Como fica a questão da igualdade num sistema misto, com aulas no formato presencial e online, se nem todos possuem computadores e acesso à Internet? Aumentará a desigualdade? Sem esquecer que no formato totalmente presencial existem locais a que as IES não chegam.
- O redirecionamento do currículo ocorrerá de que forma? Será ampliado o padrão de política curricular?
- Qual o papel estratégico das políticas nacionais e transnacionais para a educação superior nesse “novo normal”?
- Como ficam as políticas institucionais no centro das políticas públicas?
- Quais serão as competências ditas como importantes para atuação profissional?
- Como será pensado o ambiente da educação superior, seja ela no formato presencial, EaD ou misto?
- As IES terão autonomia para, com base no compromisso com a aprendizagem, se autoavaliarem e serem externamente avaliadas de acordo com as dificuldades locais geradas pela pandemia, desde que nesse ponto a desigualdade seja uma realidade aumentada? Ou continuarão a seguir um padrão de avaliação comum a

todas para o estabelecimento dos *rankings* mundiais de qualidade de ensino superior?

- As dimensões da avaliação da qualidade da educação superior serão guiadas sob qual ótica?

Inúmeras são as imagens alternativas de cenário que podem ser idealizadas para um planejamento estratégico de possíveis futuros diferentes, incertos, da avaliação da qualidade da educação superior diante das incertezas acima elencadas. Futuros descritos que dependem de variáveis que, ao serem idealizadas, podem ser instigadas para futuros melhores. São cenários possíveis do amanhã da referida qualidade como processo reflexivo para tomada de decisão frente às atuais incertezas em que a mesma se encontra, diante das mudanças que ocorreram no presente.

A idealização de possíveis cenários, mais do que previsões futuristas, será uma tentativa de compreender, com base nos sinais percebidos no presente, muitas vezes bem visíveis, sobre como poderá a avaliação da qualidade da educação superior sofrer transformações e evoluir com melhorias.



# CAPÍTULO 6

## O NOVO CENÁRIO PORTUGUÊS E BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

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

(José Dias Sobrinho)

### 6.1. A3ES - Visita virtual no âmbito dos processos ACEF (Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento) e ASIGQ (Auditoria dos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade)

As visitas virtuais da A3ES às IES, no processo de avaliação externa da qualidade da educação superior, seguem uma base orientadora elaborada pela referida Agência.

#### **Plataforma**

A plataforma de suporte às sessões *on-line* deve ser robusta, fácil de usar e dispor de uma sala de espera (em princípio, será utilizada a ferramenta Zoom). O acesso às sessões será efetuado mediante credenciação prévia, sendo as credenciais distribuídas pelo anfitrião da sessão (em princípio, o GP). Deverão ser asseguradas a confidencialidade e as questões de segurança de dados (o Encarregado de Dados da A3ES dará o necessário apoio técnico).

#### **Preparação dos atores**

Os Gestores de Procedimentos e os membros da Comissão de Avaliação Externa (CAE) receberão preparação adequada nos aspetos técnicos e práticos envolvidos nas visitas virtuais.

#### **Manual de procedimentos**

Serão adotadas instruções claras e detalhadas sobre a organização das visitas virtuais, quer para as Instituições, quer para os membros da CAE.

#### **Adaptação do programa**

O programa da visita será adaptado à nova realidade do ambiente virtual, tendo ainda em consideração a dimensão e especificidades da instituição.

#### **Não gravação**

Não deverá ser efetuada gravação das sessões *on-line* realizadas durante a visita virtual. (A3ES, 2020, p.1)

As sessões, segundo as orientações do documento acima citado, terão duração limitada, não devendo ultrapassar 75 minutos, com uma breve apresentação e com intervalo de 15

a 30 minutos, entre elas, para discussões entre os membros das CAEs, não devendo ocupar mais de meio-dia. O número de pessoas participantes não deve ultrapassar a 10, devendo a preparação, quanto ao que vai ser discutido e ao que vai ser tirado dúvidas, previamente organizado, com regras claras e nomeadamente predefinidas. O moderador das sessões será um membro da CAE ,e em sua falta, por questões de falha de rede, os substitutos previamente definidos. Ao longo das reuniões, os participantes deverão permanecer com as câmeras ligadas e só ligarem os microfones nos momentos de fala. A CAE pode solicitar informações adicionais que poderão ser enviadas por e-mail, vídeos, entre outros. Os pedidos de informação serão sempre mediados pelo Gestor de Procedimento (GP) e, se após a sessão virtual forem averiguadas questões pendentes, outra sessão virtual poderá ser agendada.

As marcações das visitas virtuais são definidas pela A3ES, que articula entre a CAE e a IES a ser avaliada. Cada visita terá seu programa específico, sendo comunicado à IES com três semanas de antecedência, no mínimo. A IES possui um prazo de no máximo duas semanas para definir e enviar para a CAE os membros participantes de cada reunião, com seus devidos contatos e breve nota curricular, para que a CAE, caso seja necessário, solicite alguma correção diante das normas estabelecidas. A criação da sessão na plataforma *Zoom* é realizada pelo GP e enviado aos participantes, com antecedência mínima de três dias, de forma individual por *e-mail*, o *link* convite de acesso com as devidas instruções.

#### Procedimentos para a realização das sessões

- ✓ As sessões serão organizadas com sala de espera, (...).
- ✓ Será também criada uma sala paralela, para reunião da CAE.
- ✓ Os procedimentos para entrada na reunião encontram-se descritos no Manual de utilização do *Zoom* (...).
- ✓ Os participantes deverão dispor de um espaço próprio de trabalho e da capacidade de entrar na reunião de forma autónoma, através de um dispositivo individual com câmara e microfone a funcionar corretamente, e com uma conexão estável à internet.
- ✓ Durante as sessões, os participantes deverão ter assegurada a privacidade da sua participação.
- ✓ Todos os participantes deverão manter a câmara sempre ligada e permanecer no ecrã durante toda a reunião. Deverão, contudo, manter o microfone desligado, exceto quando pretendam intervir.
- ✓ Não é permitida a agravação das reuniões pela A3ES, pela Instituição ou por qualquer dos participantes.

✓ Recomenda-se o uso de auscultadores durante a reunião, para reduzir o ruído de fundo e garantir a privacidade da reunião.

✓ Recomenda-se, ainda, que os participantes instalem previamente a aplicação “Zoom Client for Meetings” disponível na Central de Downloads Zoom, caso não tenham ainda participado em reuniões Zoom (se já houve participação numa reunião, a aplicação foi automaticamente instalada).

E estas é a base orientadora disponível no site da A3ES (<https://www.a3es.pt/>), além do Manual de utilização *Zoom* e de um Programa-Tipo, mas sem qualquer menção a uma portaria, um decreto, ou algo do tipo. Apenas as orientações da A3ES sobre o novo formato de avaliação externa *in loco*, baseada em alguma equipe que sequer assina o referido documento publicado online, numa página do site acima citado, sem possuir, a referida página, a logomarca da Agência.

Diante deste fato, e com o vigente manual de visita institucional da A3ES datando de 2017, ousaria questionar: mudou o formato de presencial para virtual e o único manual disponível para os avaliadores é o referente ao uso da plataforma Zoom, como também as orientações e procedimentos acima descritos? Não haverá qualquer alteração no manual de visita institucional ou novas instruções para a avaliação dos indicadores que foram pensados para um formato presencial de visita *in loco*, como, por exemplo a dimensão infraestrutura das IES? Como será realizada essa parte?

A avaliação precisa, além da adaptação de presencial para virtual, de contemplar em seus indicadores os aspectos regionais, peculiares a cada IES, e as expertises das mesmas sem perder de vista a ética e o rigor, incentivando a inovação e a criatividade necessárias para a inserção dos formandos no mercado de trabalho local, nacional e internacional, apostando assim no engajamento discente com a aprendizagem, objetivo principal do processo educativo.

## **6.2. MEC – Avaliação externa virtual *in loco***

Em dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no governo Bolsonaro, sob a presidência de Maria Helena Guimarães de Castro, divulgou como uma das pautas, para o ano de 2021, a discussão sobre a avaliação do ensino superior no que se refere a um novo modelo com base na autoavaliação institucional, significando uma alteração na Lei do SINAES e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação,

as quais desencadearão alterações no atual projeto de avaliação da qualidade do ensino superior, envolvendo as dimensões de credenciamento e de regulação a serem analisadas e pontuadas pelas comissões externas de avaliadores do MEC.

Em 26 de abril de 2021, o MEC iniciou a forma virtual da avaliação externa *in loco*, diante do protocolo de distanciamento social necessário, devido à pandemia da COVID-19. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Portaria INEP nº 165, de 20 de abril de 2021, decidiu, temporariamente, enquanto perdurasse os riscos de contágio, a declaração de emergência de saúde pública de importância internacional, prevista pela Lei nº 13.979/2020.

Portaria INEP nº 165, de 20 de abril de 2021:

Art. 1º Instituir a Avaliação Externa Virtual *in Loco*, para a melhoria da visita de avaliação externa de IES e cursos de graduação por comissão de especialistas que integram o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) ou o Banco de Avaliadores de Escolas de Governo.

§ 1º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* é definida como ambiente de avaliação no qual poderão ser implementados procedimentos novos ou inovadores para o aperfeiçoamento e modernização das visitas para avaliação externa de IES e cursos de graduação.

§ 2º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* trata da organização, acompanhamento e supervisão das visitas de avaliação realizadas por comissões avaliadoras, em formato mediado por tecnologias.

§ 3º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* está sob responsabilidade da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES).

Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020:

**Art. 1º** Esta Lei dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Saúde disporá sobre a duração da situação de emergência de saúde pública de que trata esta Lei.

§ 3º O prazo de que trata o § 2º deste artigo não poderá ser superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde.

Com a implantação, em 26 de abril de 2021, da avaliação externa *in loco* virtual, surgiu a necessidade de atualização dos instrumentos de avaliação, cuja última alteração data de 2017.

Segundo a respectiva Portaria, a avaliação externa *in loco* do MEC, no formato virtual, é realizada com recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e através da plataforma *Microsoft Teams*, na versão atualizada do aplicativo *Avaliação In Loco* do INEP, sendo os instrumentos de avaliação analisados remotamente, bem como todos os processos de credenciamento e credenciamento de IES e autorizações e reconhecimentos de cursos.

Todas as avaliações de credenciamento e credenciamento de IES, autorização e reconhecimento de cursos, ocorrerão remotamente.

Art. 3º A Avaliação Externa Virtual *in Loco* será implementada com o uso intensivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), objetivando:

I - Fortalecer a organização da avaliação, seu acompanhamento e supervisão, a segurança da informação, a disponibilidade de avaliadores e o atendimento a IES e cursos de graduação no país;

II - Viabilizar novas formas de interação entre IES e comissões avaliadoras de forma síncrona, com a garantia de condições para o registro fiel e circunstanciado das evidências de oferta educacional, seus insumos e processos, pelas comissões;

III - Incrementar o atendimento a municípios de difícil acesso ou que possuam atendimento prejudicado por condições de disponibilidade aérea, rodoviária, aquaviária, condições geográficas ou meteorológicas;

IV - Dirimir elementos de ordem logística que afetam a realização das avaliações;

V - Garantir a entrega do relatório de avaliação, dados e informações educacionais às partes interessadas no resultado da avaliação externa - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e IES;

VI - Manter o processo de avaliação externa de IES e cursos de graduação mesmo em cenários de contingência local, regional ou nacional, como as ocasionadas pela disseminação do novo coronavírus;

VII - Agregar novas tecnologias para a organização da avaliação externa;

VIII - Otimizar a dedicação de integrantes dos bancos de avaliadores à interação com as IES; e

IX - Aumentar a eficiência da visita realizada pelas comissões. (INEP, Portaria nº 165, 2021)

No entanto, o processo virtual das avaliações externas *in loco* do MEC continua utilizando o mesmo Instrumento de Avaliação. O desafio para as IES, como também para as

Comissões de Avaliadores, é a falta de experiência em avaliar as diversas dimensões à distância, singularmente, os indicadores do eixo de infraestrutura, pois as IES precisam de comprovar que atendem às exigências de cada indicador dos eixos que formam o todo do Instrumento de Avaliação, tendo os avaliadores, ao final das visitas virtuais, de demonstrar segurança na entrega do relatório de avaliação com informações precisas quanto à pontuação atribuída a cada indicador analisado.

A portaria do INEP, no artigo 7º, fala da abertura de canais seguros de videoconferência, correspondentes ao número total de avaliações semanais que ocorram concomitantemente, sendo os referidos canais, salas seguras de videoconferências, a única forma oficial de interação das IES com as comissões de avaliadores.

Para garantir que a transmissão da IES esteja sendo realizada no endereço que consta no processo de avaliação externa, postado no e-MEC, o responsável pela IES, através de um compartilhamento de tela, com aplicação web, em tempo real e com geolocalização atualizada, apresentará as instalações da IES à comissão de avaliadores, como descreve o artigo 10º da Portaria INEP.

Sendo assim, o artigo 7º estabelece o formato de interação das IES com as comissões externas de avaliadores e o artigo 10º estabelece como deve ocorrer, na prática, a referida interação.

Art. 7º O Inep abrirá canais seguros de videoconferência, correspondentes ao total de avaliações concomitantes por semana, conforme planejamento da CGACGIES.

§ 1º O único meio oficial para interação entre IES e comissões é a sala segura de videoconferência disponibilizada e designada à avaliação correspondente.

§ 2º O Inep informará à comissão e IES, por avaliação confirmada, as informações da sala de videoconferência correspondente à avaliação.

§ 3º O Inep poderá proceder, por amostragem ou não, segundo seu juízo e procedimentos próprios, à gravação ou ao registro permanente ou temporário das interações entre os membros das comissões e também entre comissões e IES.

(...)

Art. 10. No início de cada interação entre instituição e comissão via videoconferência, em especial nos momentos de apresentação de instalações, o responsável pela IES na conferência deverá apresentar à comissão compartilhamento de tela com aplicação web em tempo real, com a geolocalização atual, oportunizando à comissão garantir que a

transmissão da IES ocorre da localização de endereço constante no processo que embasa a avaliação externa.

A avaliação externa *in loco* do MEC demonstra vantagens no que se refere à redução dos custos e agilização dos processos, pois, diminui drasticamente a deslocação dos avaliadores, economizando passagens aéreas, hospedagem e alimentação, desde que as comissões de credenciamento, por exemplo, sejam formadas por três avaliadores que não residam na mesma cidade da IES em avaliação.

Porém, só através da prática deste novo formato de avaliação externa é que saberemos se os resultados cobrem de fato as exigências das dimensões avaliadas, como por exemplo a dimensão 3, que trata da infraestrutura das IES. Poderão elas serem comprovadas com precisão e detalhe, tal como era exigido nas avaliações externas no formato presencial e como ainda é descrito no instrumento de avaliação da referida dimensão?

Orientação aos Avaliadores / Avaliação Externa *In Loco* Virtual - Visita à Infraestrutura:

- **Tarefa**  
**1º passo:** Determinar a geolocalização  
A visita pode ser feita em mais de um momento, dependendo do tamanho e da estrutura de cada IES disponibilizada para o curso avaliado.  
Em casos de cursos com previsão de disciplinas com oferta a distância, verificar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
- Envolvidos  
→ **Coordenador do curso**  
→ Encontro com o(a) bibliotecário(a)  
→ Técnicos-administrativos  
→ **Membros da Comissão**
- Observações  
→ Verifique como se apresentam, na realidade, as informações prestadas pelo curso no e-MEC e no formulário eletrônico (FE);  
→ A IES deverá transmitir com dispositivo de vídeo e de áudio todas as instalações do curso.  
→ Caberá a Comissão conduzir a visita para verificar todos os atributos elencados no instrumento de avaliação;  
→ Durante a visualização de vídeo e áudio aos diferentes setores do curso, aproveite para interagir com os usuários e com as equipes responsáveis;
- Atenção:  
- Notas Fiscais não devem ser consideradas.  
- Fotos e prints não serão permitidos  
- A verificação da infraestrutura deve ser feita com a presença on-line dos dois membros da Comissão.  
- Observe os indicadores e critério de análise da Dimensão 3.

Vejamos as orientações aos Avaliadores, como consta no SINAES na Dimensão 3, no que se refere a Infraestrutura das salas de aula:

### **Indicador analisado na dimensão 3**

#### **Indicador 3.4 Salas de aula**

Conceito 1: As salas de aula **não atendem** às necessidades institucionais e do curso.

Conceito 2: As salas de aula **atendem** às necessidades institucionais e do curso, **mas não** apresentam manutenção periódica, **ou** conforto, **ou** disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.

Conceito 3: As salas de aula **atendem** às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.

Conceito 4: As salas de aula **atendem** às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas e flexibilidade relacionada às configurações espaciais, **oportunizando** distintas situações de ensino-aprendizagem.

Conceito 5: As salas de aula **atendem** às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas e flexibilidade relacionada às configurações espaciais, **oportunizando** distintas situações de ensino-aprendizagem e **possuem** outros recursos cuja utilização é comprovadamente exitosa. (MEC, 2018, p. 13)

Apesar da alteração do formato da avaliação externa *in loco* passar a ser virtual, os indicadores são os mesmos. E, sendo assim, pegando no exemplo acima da Dimensão 3 – Sala de aula, a orientação de observação e análise no formato presencial se mantém para a observação e a análise no formato remoto, fato que diminui drasticamente as condições de qualidade de análise dos membros da comissão avaliadora, os quais passam a avaliar a qualidade das IES, sem possuírem qualidade de condição para a referida avaliação.

No que se refere à organização do processo da avaliação externa *in loco* virtual, são mantidas as previsões e os procedimentos estabelecidos no Capítulo II da Portaria Normativa nº 840/2018, como consta no art. 6º da Portaria INEP.

Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, pp. 1-3:

## CAPÍTULO II DA AVALIAÇÃO *IN LOCO* Seção I

Da tramitação do processo na fase de avaliação

Art. 2º A atividade de avaliação, para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições de educação superior e escolas de governo - EGov, e suas respectivas renovações, reavaliações e aditamentos, terá início a partir da tramitação eletrônica do processo à fase de avaliação, com a criação de um código de avaliação, e se concluirá com a disponibilização do relatório de avaliação para manifestação das instituições avaliadas e da Secretaria competente deste Ministério.

Art. 3º O fluxo avaliativo dar-se-á na seguinte sequência:

I - Criação da avaliação e respectivo código;

II - Pagamento de taxa complementar de avaliação, quando necessário;

III - Abertura do Formulário Eletrônico de avaliação;

IV - Preenchimento do Formulário Eletrônico de avaliação pela instituição de educação superior ou pela EGov;

V - Designação da Comissão Avaliadora;

VI - Realização da avaliação *in loco*;

VII - Elaboração do relatório de avaliação; e

VIII - Finalização da avaliação com o envio do relatório para manifestação da instituição avaliada e da Secretaria competente do Ministério da Educação.

Parágrafo único. Caberá às instituições o monitoramento do fluxo dos seus processos por meio do Sistema Eletrônico. (...).

As avaliações *in loco*, orientadas pela Secretaria de Regulação da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), são, em princípio, realizadas através da aplicação de instrumentos, vigentes desde 2017, que são os Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) para credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, como também os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos, sejam eles tecnólogos, licenciaturas e bacharelados, na modalidade presencial e a distância.

Se a Portaria, acima citada, refere eventuais adequações nos Instrumentos de Avaliação, que são, no fundo, as ferramentas dos avaliadores na análise dos cinco eixos que compõem as dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que permitem aos avaliadores uma análise “orientada” das referidas dimensões, o que é certo é que, tendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) sido instituído em 2004, a avaliação externa *in loco* virtual foi iniciada em abril de 2021, num panorama social, político e econômico totalmente distinto do da referida época. Esses instrumentos de avaliação estão já defasados do novo formato

de Avaliação Externa *In Loco* Virtual, pois baseiam-se em princípios e metodologias, sem considerar as especificidades atuais, e, muito menos, o momento presente de Pandemia.

A adaptação ao seu novo formato virtual exige alterações no atual projeto de avaliação da qualidade do ensino superior, envolvendo as dimensões de credenciamento e de regulação a serem analisadas e pontuadas pelas comissões externas de avaliadores do MEC, como foi divulgado em dezembro de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e citado na página 121 desta investigação.

Na realidade a necessidade de atualização da Lei SINAES já é pontuada pelo INEP desde 2019, como é citada na 4ª edição do Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa, mas, na prática, o novo formato virtual da mesma foi iniciado em abril de 2021, sem a realização da referida atualização.

#### **Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa**

Glossário - 4ª Edição

No Editorial da 3ª Edição, abordamos que em 2019 faríamos investimentos em estudos para a revisão e ampliação dos processos de avaliação. De fato, a equipe da Avaliação *in loco* tem despendido esforços para que as modificações representem disrupção (em direção à celeridade e à qualidade) e inovação (tanto para a avaliação externa quanto para a autoavaliação).

(...)

A avaliação externa preconizada pelo Sinaes, ativa e operacional, e os frutos das mudanças, em breve, estarão à disposição de todos. (...). (INEP, 2019)

Em 2021, frente à atual situação de pandemia, a reformulação da Lei SINAES é sinalizada pelo INEP como necessidade de revisão, tendo em consideração as novas tecnologias educativas e a urgência do ensino híbrido, novos cenários estabelecidos a partir da COVID-19.

Essa revisão poderia ser de grande valia, caso fosse construída com o envolvimento do Estado e da sociedade como um todo, contemplando a autoavaliação, a qual envolve todos os atores do processo, incluindo representantes da sociedade junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA), levando em consideração a Missão da IES, a qual tem por base sua expertise em relação às necessidades regionais.

Como também se faz necessário levar o discente ao compromisso responsável com a sua aprendizagem, a qual é avaliada, ao final do seu curso, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), comprometendo-o, por inteiro, com o processo da avaliação externa e da autoavaliação institucional.

A revisão do SINAES precisa, sim, de ser analisada em todos esses aspectos, ajustando as diretrizes curriculares vigentes, criando uma nova legislação, adequada às atuais necessidades da sociedade, subsidiando assim os órgãos governamentais na implementação de políticas públicas mais assertivas.

A atualização do SINAES, sistema engessado desde 2004, é fundamental, considerando a regionalização, os avanços da sociedade como um todo e, de forma específica, os avanços das tecnologias, do mercado de trabalho e o novo normal que se estabelece a partir da pandemia da COVID-19, passando a ser necessária uma maior flexibilização que desvincule as avaliações da regulação, que, no Brasil, possui um enorme vínculo e que são, em suas essências, procedimentos bem distintos.

O SINAES é tido como o sistema que avalia os aspectos contidos em três eixos: ensino, pesquisa e extensão, neles incluindo a responsabilidade social. Assim sendo, é preciso que, na sua reformulação, se tenha em conta a existência das diferenças regionais deste enorme Brasil, que comporta diferentes culturas, devendo, por isso, as suas IES serem avaliadas do ponto de vista da sua responsabilidade social inclusiva, uma avaliação *in loco*, que considere realmente o *locus* institucional, o social, as questões culturais de cada região, as missões das instituições, suas autonomias e as vozes de seus diversos atores.

Segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC:

#### **AVALIAÇÃO IN LOCO**

Regulação tem impulso com avaliação virtual e cresce 292%

**Comparativo entre os cinco primeiros meses do triênio 2019, 2020 e 2021 mostra avanço exponencial no número de decisões regulatórias da educação superior**

Publicado em 01/06/2021 19h35

O número de decisões regulatórias da educação superior avançou 292%, considerando o período de janeiro a maio do triênio 2019, 2020 e 2021. Impulsionada pelo início da avaliação externa virtual *in loco*, em abril, a quantidade de publicações relativas à regulamentação, no Diário Oficial da União, subiu de 1.956, em 2019, para 7.674, em 2021, na comparação entre os cinco primeiros meses dos últimos três anos.

(...). Das regulações executadas em 2021, 70% corresponde à renovação de reconhecimento de curso e 21%, à extinção voluntária de curso, enquanto 9% diz respeito a outros atos. Desde o início de 2021, foram protocolados 15.804 processos de regulamentação. Desses, 71% foram concluídos e 29% estão em trâmite. Ao todo, 5.348 cursos tiveram a renovação de reconhecimento, outros 1.612 foram extintos (a pedido) e 457, reconhecidos. Também foram autorizados 159 cursos e 33 tiveram aumento de vagas. (...). (GOV.BR MEC, 2021b)

O número de decisões regulatórias da educação superior avançou 292%, mas foram atos regulatórios ligados a quais Instituições de Ensino Superior? Qual o percentual destinado às IES Públicas e às IES privadas? Esta estatística não foi divulgada pelo MEC e este dado é de suma importância, pois a proliferação das IES privadas, as quais não investem em pesquisas científicas, por serem IES-Empresas que visam lucro e não aprendizagem acadêmico-científica, compromete a qualidade da educação superior do país.

Outro ponto é, em nome da qualidade, termos dados de quantidade para medir a mesma. Existe um dito popular que “quem tem pressa come quente”. O que realmente está em pauta na referida avaliação que leva junto o nome da qualidade? O objetivo é quantidade ou qualidade?

Uma Avaliação Externa *In Loco* Virtual que tem por objetivo identificar as condições de oferta do ensino aos discentes, como era também a presencial, envolvendo o perfil do corpo docente, a organização pedagógica, a didática aplicada e as instalações físicas, como prevê o art. 4º da Lei 10.861 de 2004, que instituiu o SINAES, a qual possui por base a Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, quando em seu art. 9º pontua, no item IX, que é dever da União “... autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”, reforça a ideia de que é preciso que a Lei que se estabelece em 2004, com base em outra de 1996, seja atualizada, para que possa acompanhar o novo formato da avaliação externa *in loco*, agora virtual, frente às necessidades que, se já eram claras devido ao seu caráter altamente burocrático, se mostraram agora urgentes diante do “novo normal” trazido pela pandemia da COVID-19.

---

Neste contexto, os indicadores de qualidade dos processos avaliativos, tanto da A3ES quanto do SINAES/MEC, não podem mais ser tão generalistas, sejam as visitas de avaliação às sedes das IES presenciais ou virtuais, pois cada instituição, de acordo com seu entorno social, deve possuir indicadores que, de forma justa, possam avaliá-la, dentro da perspectiva da sua missão e dos seus objetivos.

O que temos atualmente nos processos de avaliação da qualidade da educação superior, nos dois países em estudo, são procedimentos burocráticos, altamente complexos, uma verdadeira padronização cultural que não condiz com o discurso da autonomia universitária.

Existe atualmente uma grande lacuna no atual processo avaliativo, tanto em Portugal como no Brasil. Onde fica a preocupação com o resultado para o formando, no que implica diretamente a qualidade avaliada? Onde entra a real avaliação de um processo que desenvolva habilidades e competências pessoais e profissionais, como sociais, emocionais e mentais, a inteligência emocional para alcançar objetivos, principalmente num momento de pandemia, os chamados *soft skills*, altamente valorizados pelo atual mercado de trabalho, por serem tidas como cruciais para uma gestão de projetos de qualidade?

Avalia-se a qualidade da educação superior, sem se ter em conta o potencial de transformação social, base de toda educação de qualidade, ou, mais perigoso do que isto, tendo-se em conta transformações sociais que beneficiam os que, por natureza, já são beneficiados.

Talvez um dos caminhos seja levar a avaliação interna das IES a roubar a cena das avaliações externas e passarem as mesmas a terem um real acompanhamento às informações prestadas, no sentido de orientações construtivas e pontuais às reais necessidades de desenvolvimento de cada uma delas, tendo em conta as suas expertises e prioridades regionais, pois, como cada sujeito não pode ser analisado sem se ter em conta sua história de vida, assim também são as instituições, que se desenvolvem num específico entorno social, no qual devem ser respeitadas a sua identidade institucional e a sua autonomia.



## PARTE II

### MATRIZ METODOLÓGICA

#### Capítulo VII

##### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Opção Metodológica e Plano de Investigação

Questões e objetivos da investigação

Justificativa da Investigação

Contextos de Investigação

Procedimento de Recolha de Dados e Trajetórias da Investigação

Participantes

Instrumentos de Medida utilizados nos Estudos

Análise de Dados e Tratamentos Estatísticos

Validação da Investigação Qualitativa

Questões Éticas da Investigação

#### Capítulo VIII

##### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudo 1

Estudo 2

---

Após o enquadramento teórico, apresentado na Parte I, os dois capítulos que se seguem fazem referência aos aspectos empíricos de imersão no terreno, para a realização da pesquisa de campo.



# CAPÍTULO 7

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 7.1. Opção metodológica e plano da investigação

Cada vez mais, os pesquisadores pontuam a contribuição importante das abordagens mistas (quantitativa e qualitativa), para apreensão da “realidade” a estudar. De fato, quando combinadas, proporcionam uma leitura mais cabal da realidade investigada, enquanto ferramentas de compreensão e de aprofundamento do objeto em estudo (LINCOLN; GUBA, 2006; SERRANO, 2004).

Partindo deste princípio e considerando a complexidade da temática de investigação, optou-se por este tipo de abordagem metodológica através da aplicação de métodos qualitativos e quantitativos (*Mixed methods research*). Conforme argumenta Leavy (2017), este tipo de metodologia envolve a recolha, análise e, de alguma forma, a integração de dados qualitativos e quantitativos (ou vice-versa) numa única investigação em que as distintas fases são integradas, tendo em vista uma compreensão abrangente da temática de investigação, com recursos a métodos qualitativos e quantitativos, para a triangulação dos dados (FONTANA; FREY, 2000). Neste sentido, o presente estudo é composto por dois estudos, sendo um de carácter qualitativo e outro quantitativo.

O primeiro estudo de carácter qualitativo e exploratório foi realizado a partir de questionário aberto, *online*, com membros de comissões de avaliadores da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de Portugal e do Ministério de Educação e Cultura (MEC) do Brasil. Adicionalmente, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com algumas participantes chave, dentre os quais estão funcionários de universidades, portuguesas e brasileiras, responsáveis pela avaliação interna (Diretores/Coordenadores de cursos), objetivando compreender os aspetos que asseguram, através das práticas avaliativas utilizadas pelas s e órgãos governamentais, acima citados, a garantia de qualidade da educação superior.

No segundo estudo, utilizámos um instrumento, o *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior – QPDQES*, que nos levou a compreender a

realidade experienciada pelos discentes, no que se refere à relação direta com a avaliação da qualidade da educação superior, neste caso universitária, de Portugal e do Brasil.

## **7.2. Questões e objetivos da investigação**

Levando em consideração os aspectos referidos pela literatura científica e legislação produzida, o conhecimento pessoal já existente sobre a avaliação da educação superior e os novos desafios a ela expostos, o presente estudo partiu da seguinte questão central: *Quais as semelhanças e diferenças entre os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior de Portugal e do Brasil?*

Deste modo, esta investigação buscou analisar e comparar a avaliação dos sistemas de qualidade da educação superior, nomeadamente universitário, em Portugal no Brasil, identificando os aspectos de convergência e de divergência entre eles, levando em consideração as especificidades das políticas educacionais adotadas, das práticas avaliativas utilizadas e dos impactos das mesmas na formação discente, a fim de fornecer uma compreensão mais profunda do processo avaliativo como um todo.

Retomando a introdução desta Tese, nos propusemos a dar resposta às seguintes questões norteadoras, a partir da pergunta central:

- a) As políticas educativas vigentes, em Portugal e no Brasil, cumprem o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior?
- b) As práticas da avaliação externa, da A3ES e do SINAES/MEC, garantem a qualidade da educação superior?
- c) Qual a real percepção e experiência dos discentes, de universidades portuguesas e brasileiras, no que se refere as práticas da avaliação externa e interna da qualidade do ensino superior?
- d) A direção que tomou a avaliação externa reflete-se de que forma para sustentabilidade da qualidade da educação superior?
- e) Quais as diferenças e similaridades existentes entre os dois contextos, brasileiro e português, em relação à avaliação da qualidade da educação superior?

Neste contexto, lembrando o que foi escrito anteriormente, buscou-se atender aos seguintes objetivos específicos, nos dois países supracitados:

- a) Refletir criticamente as intenções das políticas educativas vigentes em Portugal e no Brasil e suas relações com as propostas curriculares, no que se refere ao objetivo de assegurar a qualidade da educação superior;
- b) Verificar se as práticas da avaliação externa, da A3ES e do SINAES/MEC, garantem a qualidade da educação superior;
- c) Analisar se, do ponto de vista dos discentes, a intervenção da avaliação externa e interna garante a qualidade dos seus cursos;
- d) Refletir criticamente a direção que tomou a avaliação externa no que se refere a sustentabilidade da qualidade da educação superior.
- e) Identificar as diferenças e similaridades existentes entre os dois contextos, brasileiro e português, em relação à avaliação da qualidade da educação superior.

### **7.3. Justificativa da Investigação**

A opção em realizarmos este estudo comparado sobre os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, de Portugal e do Brasil, justificou-se por tentarmos obter uma compreensão mais ampla do processo de avaliação da qualidade do ensino superior entre os dois contextos culturais, mediante aspectos importantes que apontam diferenças e semelhanças entre estes dois países lusófonos. Inicialmente, é importante destacar que ambos os contextos compartilham a língua portuguesa, onde um foi colonizado (Brasil) pelo outro (Portugal). Partindo desta relação existente entre os dois países, também foram levados em consideração alguns aspectos importantes, os quais despertaram o desejo de aproximação dessas duas realidades, no tocante à avaliação da qualidade da educação superior para, através da comparação, aproximarmos-nos do universo que as rege.

O primeiro aspecto foi quanto à definição de **qualidade**, globalmente falando, ao nível de educação superior, entre países de realidades regionais e culturais tão diversas, não ignorando as relações que, em nossa contemporaneidade, os sistemas mundiais avaliativos do ensino superior mantêm com a gestão empresarial.

O segundo aspecto, quanto à inquietação no que se refere especificamente a escolha de um estudo comparado, nesta temática, ente Portugal e Brasil, foi a consciencialização de que a partir da reforma universitária, em 1968, que iniciou o processo de internacionalização, tornando-se mais robusto a partir de 1970, temos vindo a constatar um aumento de mobilidade de brasileiros para Portugal em busca de maior qualificação (GÓIS, MARQUES, 2014). Neste sentido, destaca-se a diferença entre os termos “mobilidade” e “migração”, onde o primeiro (“mobilidade”), globalmente falando, possui aspectos positivos quanto à internacionalização dos saberes, enquanto que o segundo (“migração”) reflete uma certa preocupação quanto ao controle e manutenção da identidade nacional (FAIST, 2013).

I will explore one example of how in the welfare-competition state the movement of persons is dichotomized in public debate into mobility and migration, with mobility connoting euphemistic expectations of gain for individuals and states, and migration calling for social integration, control and the maintenance of national identity. (FAIST, 2013, p. 1640)

Considerando o anteriormente explicitado, e segundo a Rede de Indicadores Ibero-Americana do Ensino Superior - Rede INDICE (2018), no que diz respeito à taxa de mobilidade de estudantes do ensino superior para os países de língua portuguesa, Portugal apresentou a maior taxa de entrada de estudantes estrangeiros (8%), enquanto que o Brasil apresentou uma taxa bem menor (3%).

Um terceiro aspecto foi o indicador financeiro educacional, onde, relativamente ao crescimento médio anual do PIB, de 2010 a 2018, segundo a mesma Rede INDICE (Ibidem), Portugal e Brasil tiveram taxas de crescimento inferiores a 3%.

O quarto aspecto foi a questão de Portugal, por fazer parte da União Europeia (EU), seguir as orientações da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), no que se refere à avaliação da qualidade da educação superior, enquanto o Brasil, por não existir na América do Sul uma regra geral para todos os países do continente Sul-Americano, elabora, individualmente, as suas próprias Leis, decretos e portarias, relativos ao processo em estudo.

Por fim, somada aos aspectos acima elencados, destaca-se a experiência da investigadora em participar, enquanto coordenadora geral de departamentos de Pós-Graduação *Lato*

*Senso* de IES particulares brasileiras, das visitas *in loco* de processos avaliativos de acreditação e avaliação de cursos das comissões de avaliadores do MEC (Brasil), o que a levou a questionamentos e inquietações, intensificando o desejo de investigar, numa análise comparativa, as normas e exigências dos sistemas de avaliação da educação superior de Portugal e do Brasil, nomeadamente da A3ES e do SINAES/MEC, para, com base na literatura já existente e nos resultados da referida investigação, contribuir, com reflexões críticas, sobre o tema em estudo.

Neste contexto, acreditamos que comparar os processos dos sistemas de avaliação da educação superior, de Portugal e do Brasil, nos dois estudos acima citados, pode vir a melhorar a compreensão sobre a temática e fornecer contribuições relevantes frente aos novos significados trazidos pela sociedade do conhecimento, pela globalização, associados muitas vezes, e de forma isolada, à responsabilidade social, à sustentabilidade, e à empregabilidade, termos que podem ser utilizados com ampla significação, dependendo do interesse dos grupos que os afirmam (DIAS SOBRINHO, 2008).

Devido a isto Sobressai a ideia de que a qualidade da educação superior é uma questão deveras importante como pontua Amaral (GUERRA, 2020), ex-presidente da A3ES, ao dizer que “Não é como comprar batatas ou camisas, em que a compra frequente permite corrigir rapidamente uma má aquisição”, quando questionado por Maria das Graças Guerra, numa entrevista, sobre a sua análise no tocante à questão da avaliação da educação superior em relação à qualidade.

#### **7.4. Contextos da Investigação**

Como já referido, os estudos foram desenvolvidos em dois contextos universitários, sendo um situado em Portugal e outro situado no Brasil.

No contexto português, o estudo 1 foi realizado com a participação de avaliadores da A3ES e de Diretores de cursos de uma universidade pública de uma região autónoma, enquanto o estudo 2 foi realizado com discentes dos cursos da referida IES. No que se refere ao contexto brasileiro, o estudo 1 foi realizado com avaliadores do MEC e Coordenadores de cursos de uma universidade pública do sudeste do país, enquanto o estudo 2 foi realizado com discentes da referida instituição. Diante do exposto,

apresentamos então na sequência, pretendendo assim uma melhor sistematização da investigação, cada um dos referidos estudos com seus respectivos procedimentos.

## **7.5. Procedimento de Recolha de Dados e Trajetórias da Investigação**

### **7.5.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e SINAES/MEC (Brasil)**

Com base na revisão de literatura, evidenciamos ser de suma importância a análise das práticas avaliativas da qualidade da educação superior, nomeadamente da A3ES e do SINAES/MEC, num contexto ampliado, para o entendimento das transformações educacionais na esfera do mundo atual.

Como informação prévia, gataríamos de alertar que, diante da pandemia que nos assola e, por assim ser, da dificuldade da investigadora em entrevistar presencialmente, no Brasil, os grupos focais de avaliadores do SINAES/MEC, como também de retornar a Portugal, no início do ano letivo 2021 – 2022, para realização, no referido formato, das entrevistas com os avaliadores da A3ES, foi necessário alterar o desenho da investigação proposto no projeto da pesquisa.

Sendo assim, após a realização do contato com os avaliadores da A3ES e do MEC e a obtenção dos respectivos termos de consentimento informado para a realização da investigação, enviamos o *link* das perguntas a serem respondidas do questionário aberto, criado no *Google Drive* (Anexo V) e descrito na seção dos instrumentos, o qual foi elaborado levando em consideração os aspectos referenciados pela literatura sobre a avaliação da qualidade da educação superior, no qual consta também o consentimento dos referidos avaliadores em participar da pesquisa.

Foram contatados, via e-mail, 60 avaliadores da A3ES, mas apenas 04 se disponibilizaram a responder o questionário *online*. Quanto aos avaliadores do MEC, contatamos um número de 30, via *WhatsApp*, por mensagem de texto, como também via e-mail, resultando num total de 12 questionários respondidos. Entretanto, considerando que alguns dos questionários não tinham sido respondidos na sua totalidade pelos participantes, para a análise dos dados foram utilizados apenas 04 questionários. O que permitiu uma quantidade homogênea de participantes entre os dois contextos investigados.

Destaca-se ainda, que os contatos de solicitação aos avaliadores do MEC foram realizados em menor número, devido ao fato dos avaliadores da A3ES não responderem às referidas solicitações, o que nos levou a, ao obtermos 12 respostas dos avaliadores brasileiros, tivéssemos de parar de enviar as solicitações aos mesmos, na tentativa de equiparar o número de participantes de Portugal com o do Brasil. Lamentavelmente, apesar de a investigadora, em maio de 2021, ter conseguido viajar para Portugal e ter estado na sede da A3ES, em Lisboa, em 21 de maio, o atual Presidente da Agência, apenas a recebeu à porta da referida instituição, explicando não ter tempo para uma entrevista, nem para a ajudar, fornecendo os contatos dos avaliadores da A3ES, dizendo apenas, que fosse enviado um e-mail, ao endereço eletrônico da A3ES, com o *link* do questionário *online* para ele responder. Enviamos o então solicitado e-mail em 24 de maio de 2021, reenviamos em 07 de junho de 2021, não tendo até a data obtido qualquer resposta.

Diante dos imprevistos e das dificuldades enfrentadas, junto de quem se esperaria outra atitude, mesmo explicando que seria objeto de pesquisa de um doutoramento, tivemos de reequacionar o desenho da investigação, tendo optado pela aplicação de um questionário aberto *online* para os avaliadores da A3ES e do MEC, e de entrevistas semiestruturadas (Anexo VI) para os Diretores/Coordenadores de curso das universidades atrás referidas (portuguesa e brasileira). As entrevistas semiestruturadas realizadas nos dois contextos de investigação, em 2019 – antes da pandemia da COVID – 19, foram gravadas em áudio, para sua posterior transcrição (Anexo VII – Modelo da Ficha de Transcrição), garantindo assim, “a fidelidade do que se ouviu” (AMADO; VIEIRA, 2014, p. 361).

### **7.5.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior**

O segundo estudo foi de caráter quantitativo, com significância estatística e significado pessoal, no que se refere à percepção da realidade experienciada pelos discentes sobre a avaliação da qualidade do ensino superior, neste caso universitário, do Brasil e de Portugal.

Esclarecemos que, diante do momento de pandemia em que nos encontramos desde o início do ano de 2020 e, por assim ser, a investigadora teve reais dificuldades em manter o desenho da investigação original, tal como constava do projeto de pesquisa. O entrave em conseguir estar presencialmente com os discentes de quatro universidades, duas de

Portugal e duas do Brasil, como também em conseguir que os referidos discentes respondessem ao questionário *online*, diante de o todo processo de adaptação aos trabalhos no formato remoto por que passavam, além do enorme estresse emocional da pandemia que os atingia, levou-nos a trabalhar apenas com os dados recolhidos em duas universidades, no ano de 2019, sendo uma portuguesa e outra brasileira, como atrás explicado.

É importante destacar que, no referido ano, após a realização do contato com os Diretores/Coordenadores de curso das duas universidades, que compõem a investigação, e a obtenção das respectivas autorizações para a realização deste segundo estudo, entrámos em contato com os discentes para procedermos, presencialmente, à aplicação do instrumento, referidamente o *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior - QPDQES* (Anexos VIII A e VIII B), sendo o mesmo composto de duas partes específicas de coleta de dados: a primeira para a caracterização do participante e a segunda com perguntas relativas aos objetivos do estudo.

## **7.6. Participantes**

### **7.6.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil)**

Participaram do presente estudo, membros de comissões de avaliadores da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), situada na cidade de Lisboa - Portugal e do Ministério de Educação e Cultura (MEC), com sede na cidade de Brasília, Distrito Federal - Brasil. A escolha por estes sujeitos participantes justificou-se pelo fato de possuírem experiência prática nos processos de avaliação externa e interna de qualidade da educação superior.

Apesar de o número de participantes ter sido menor que o proposto no projeto de pesquisa, fato decorrido das dificuldades já citadas referentes ao fato da pesquisa ter sido desenvolvida em meio da pandemia da COVID 19, que nos assola desde o início do ano de 2020, para a realização deste estudo, contamos com a colaboração de N = 08 avaliadores, sendo 04 (quatro) da A3ES e 04 (quatro) do MEC.

A acrescentar, como possibilidade de mais-valia, participaram de entrevistas semiestruturadas um total de 06 Diretores/Coordenadores de curso, de universidades portuguesas ( $n = 03$ ) e brasileiras ( $n = 03$ ), respectivamente de uma região autônoma e do sudeste do país, como participantes adicionais, a fim de obtermos informações mais detalhadas do processo como um todo.

### 7.6.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior (Quantitativo)

Participaram do estudo um total de 300 estudantes universitários (50% de Portugal e 50% do Brasil), sendo 43.7% do sexo masculino e 56.3% do sexo feminino, com idades distribuídas entre < de 20 anos (51.7%), entre 21 – 23 anos (36.7%), entre 24 – 26 anos (7.7%), e > de 26 anos (4.0%), das áreas de conhecimento de saúde (33.3%), ciências humanas (33.3%) e ciências exatas (33.3%), sendo os estudantes do 1.º ano (42.0%), 2.º ano (26.3%), 3.º ano (22.0%), 4.º ano (6.3%), 5.º ano (3.3%). A caracterização dos participantes por país é apresentada na Tabela 2. Os participantes deste estudo são alunos das IES, cujos Diretores/Coordenadores de curso participaram das entrevistas semiestruturadas do estudo 1.

**Tabela 2.** Caracterização dos participantes por país

	Portugal ( $n = 150$ )	Brasil ( $n = 150$ )
<i>Gênero</i>		
Masculino	42.0	45.3
Feminino	58.0	54.7
<i>Faixa-etária</i>		
< 20 anos	65.3	38.0
21 – 23 anos	27.3	46.0
24 – 26 anos	4.7	10.7
> 26 anos	2.7	5.3
<i>Área de Conhecimento</i>		
Ciências da Saúde	33.3	33.3
Ciências Humanas	33.3	33.3
Ciências Exatas	33.3	33.3
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do ensino superior	46.0	38.0
2.º ano do ensino superior	36.7	16.0
3.º ano do ensino superior	17.3	26.7
4.º ano do ensino superior	---	12.7
5.º ano do ensino superior	---	6.7

Nota. Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

## 7.7. Instrumentos utilizados nos estudos

### 7.7.1. Guião do questionário *online* para os avaliadores da A3ES e do MEC e da entrevista para os participantes adicionais

Levando em consideração os aspectos referenciados pela literatura sobre a avaliação da qualidade da educação superior, em contextos universitários, desenvolvemos um Guião<sup>3</sup> (Anexo IX), para o questionário aberto *online* dirigido aos avaliadores da A3ES e do MEC e para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes adicionais, o que nos permitiu uma certa flexibilidade das respostas recolhidas. O referido Guião foi desenvolvido para o contexto universitário português, sendo o mesmo adaptado para o contexto universitário brasileiro, dada a necessidade de alteração de alguns termos para o português utilizado no Brasil. O instrumento de recolha de dados (Guião) buscou compreender os aspectos relacionados com a qualidade da educação superior, plasmados com seus respectivos indicadores, nas dimensões avaliadas pela A3ES e pelo SINAES/MEC. Nesse guião foram inseridas questões um tanto quanto polêmicas, como por exemplo, a referente à conotação de um ensino superior como mercadoria frente ao capital.

Com base no que a literatura nos refere sobre a avaliação da qualidade da educação superior, bem como da importância de o roteiro dos questionários e das entrevistas permitirem certa flexibilidade nas respostas, com registro de temas não previstos, mas relevantes, no caso das entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender os seguintes aspectos:

- a) O que caracteriza uma cultura de qualidade nas Instituições de Ensino Superior;
- b) A avaliação externa como garantia da qualidade da educação superior;
- c) Os critérios aplicados para a avaliação da qualificação docente;
- d) As bases que definem uma política para a garantia da qualidade do ensino superior;
- e) As atividades de auditoria da A3ES e do MEC que garantem a eficácia dos procedimentos institucionais internos de garantia de qualidade;

---

<sup>3</sup> Desenvolvido por SOARES, R. P. F. (2019), aluna do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (UMa) - Portugal, sob a orientação do Prof. Doutor Sidclay Bezerra de Souza.

- f) O sistema de garantia da qualidade da educação e do ambiente global de aprendizagem;
- g) A internacionalização;
- h) A empregabilidade dos graduados;
- i) O estabelecimento dos *rankings* das IES;
- j) A flexibilidade da autonomia frente às expertises e realidades regionais das IES;
- k) A participação discente no processo;
- l) O impacto da avaliação externa no comportamento docente e discente;
- m) Os critérios da avaliação externa tidos como relevantes para a eficiência formativa de uma determinada área científica, diante de um mundo globalizado.

No caso das entrevistas semiestruturadas com os Diretores/Coordenadores de curso das universidades acima citadas, foram inseridos, gradualmente, indicadores mais polêmicos, bem como as questões suscitadas por respostas anteriores fornecidas pelos participantes, que foram importantes para uma compreensão mais precisa do processo.

### **7.7.2. Questionário sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico, como primeira parte do *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior - QPDQES*, foi utilizado com os discentes participantes do segundo estudo com o objetivo de obter informações relativamente ao gênero, à faixa-etária, à área de conhecimento e ao ano que estavam a frequentar, servindo estes dados para sua melhor caracterização.

### **7.7.3. Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior (QPDQES)**

O QPDQES<sup>4</sup> inicia com uma breve introdução sobre a importância da voz discente nos processos de avaliação da qualidade do ensino superior, solicitando-se em seguida que os participantes se posicionassem sobre os pontos explicitados ao longo do questionário. O QPDQES foi desenvolvido com o objetivo de analisar as percepções dos discentes universitários, portugueses e brasileiros, relativamente à avaliação, interna e externa, da

---

<sup>4</sup> Desenvolvido por SOARES, R. P. F. (2019), aluna do Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (UMa) - Portugal, sob a orientação do Prof. Doutor Sidclay Bezerra de Souza.

qualidade do ensino superior, bem como aos seus conhecimentos e às suas experiências sobre as mesmas.

A construção do instrumento teve em consideração os indicadores que surgiram da análise de entrevistas prévias realizadas presencialmente, em janeiro de 2019, com a direção da ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Bélgica), com discentes e docentes da *Université Paris VII* (França), e com discentes e docentes da *University of Westminster* (Inglaterra). Na sua construção, também se levou em conta a experiência da investigadora na participação em algumas visitas *in loco* junto a comissões de avaliadores do MEC, de 2011 a 2016, na cidade de Recife e de Petrolina, estado de Pernambuco - Brasil, como também a sua participação no curso de formação de alunos avaliadores da A3ES, em fevereiro de 2019 na cidade de Lisboa - Portugal, podendo nós, por isso, afirmar que o instrumento apresenta uma validade ecológica.

O QPDQES é composto de 3 partes específicas: a primeira possui perguntas de caracterização dos participantes, ao passo que a segunda parte é composta por um total de 21 itens que avaliam a percepção dos estudantes sobre os indicadores de qualidade do ensino superior dos processos de avaliação, tanto da A3ES quanto do SINAES/MEC, considerando suas particularidades de acordo com os respectivos contextos. Neste sentido, os itens possuem um caráter descritivo com quatro alternativas de respostas organizadas através de uma escala tipo *Likert*, sendo: 1 (*Discordo totalmente*), 2 (*Discordo parcialmente*), 3 (*Concordo parcialmente*) e 4 (*Concordo totalmente*). Por fim, a terceira parte do instrumento é composta por 04 perguntas com opções de respostas dicotômicas (sim e não) sobre o conhecimento e a participação discente no que se refere aos processos de avaliação externa e interna da qualidade do ensino superior.

Num compromisso entre as abordagens metodológicas de natureza qualitativa e quantitativa, utilizei a expressão amostra, sob reservas, partindo do princípio que não existe aleatoriedade na sua constituição, e de que ela diz respeito ao conjunto de informantes que foram de certo modo decisivos para chegarmos a algumas conclusões que, no entanto, não são passíveis de generalizações absolutas.

Buscou-se avaliar a confiabilidade do instrumento, referidamente aos itens que avaliam a percepção dos estudantes sobre os indicadores de qualidade do ensino superior,

recorrendo à análise do *Alfa de Cronbach* dos itens que compõem o instrumento, considerando tanto a amostra total, como por cada país. Os resultados revelaram que, considerando a amostra total, a avaliação global do instrumento apresentou um  $\alpha = .78$ , o que significa uma boa confiabilidade tendo em conta cada um dos contextos ( $\alpha = .82$  para Portugal;  $\alpha = .74$  para Brasil), tal como indicado pela literatura psicométrica (NUNNALLY, 1978), constituindo-se como um instrumento adequado de medição do tema investigado.

## **7.8. Análise dos dados e tratamento estatístico**

Devido ao fato de ser um trabalho com uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), os dados foram analisados considerando a particularidade de cada estudo. Na sequência, são apresentados os procedimentos analíticos levados a cabo em cada um dos estudos.

### **7.8.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil)**

A partir das informações obtidas, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada para podermos inferir os aspectos emergidos e mencionados pelos participantes. Entende-se, por análise de conteúdo, um agrupamento de estratégias de análise que, partindo de uma perspectiva qualitativa, visa obter a descrição do conteúdo das mensagens comunicadas, pretendendo alcançar através de “(...) procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48), possibilitando a interpretação de seus aspectos específicos, oscilando, segundo o autor (Ibidem, p. 15), “(...) entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.”

De forma a priorizar a relevância dos dados, com base nas questões e no objetivo da investigação, utilizámos os critérios de categorização semântica, categorias temáticas, pontuadas por Bardin (2011), de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, o que conduziu a um processo analítico em que o processo de categorização esteve associado às perguntas dos instrumentos utilizados no estudo. Tal fato permitiu uma melhor análise e interpretação das informações obtidas, por

terem sido examinadas atentamente em relação com a prática dos sistemas avaliativos da qualidade do ensino superior, nomeadamente da A3ES e do SINAES/MEC, das percepções dos participantes neste campo de ação dos avaliadores dos referidos sistemas e dos Diretores/Coordenadores de cursos universitários. Uma análise de conteúdo da fala desses sujeitos, do local de onde falam, num processo de inferência, priorizando o “(...) aspecto individual e actual (em acto) da linguagem” (Ibidem, p. 45), no que se refere às suas experiências enquanto avaliadores e avaliados, respectivamente.

Uma análise com base nas falas dos participantes, do que é dito e, nas entre linhas das significações das mensagens, do não dito, que perpassa de alguma forma a linguagem falada e escrita de cada sujeito, permite analisando desta forma captar a comunicação como um todo.

A interpretação da realidade concreta dos participantes, para a compreensão do fenómeno por eles experienciado, está em constante diálogo com a base teórica que fundamenta a investigação, uma vez que, “(...) a teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta às retomadas” (MACEDO, 2006, p. 141). É essa teoria que, “(...) após a coleta dos dados, voltamos a ela, a fim de dar suporte à análise e interpretação de conteúdo da realidade estudada” (SOARES, 2013, p. 120).

### **7.8.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior**

Para analisar os dados, recorreremos ao *software* IBM SPSS *Statistics*, versão 25.0. Utilizámos inicialmente uma análise descritiva das respostas dos participantes, considerando os itens do instrumento. Na sequência, buscando analisar a existência de diferenças significativas entre os participantes de cada contexto, recorreu-se a uma estatística inferencial por meio do teste *t de student* para amostras independentes. A justificativa para o uso deste tipo de técnica paramétrica levou em consideração o tamanho da amostra e as variáveis estudadas (PESTANA; GAGEIRO, 2003).

Especificamente, procedemos com uma análise de carácter descritivo, através do *software* acima citado, identificando o conhecimento e as experiências dos estudantes universitários, portugueses e brasileiros, no que se refere à avaliação, interna e externa,

da qualidade do ensino superior, analisando o perfil dos participantes de cada ambiente universitário em estudo.

Foram realizadas algumas estatísticas inferenciais, na tentativa de melhor compreender a percepção discente, nomeadamente de estudantes universitários de Portugal e do Brasil, para se averiguar os pontos em que se aproximam e se distanciam em suas percepções. Para tanto, analisámos na amostra dos países supracitados a existência, ou não, de diferenças significativas, em termos dos tipos de envolvimento no que diz respeito ao gênero, faixa etária, área do conhecimento e ano de escolaridade, verificando também se existiam diferenças significativas entre as percepções dos estudantes, de Portugal e do Brasil, relativamente aos processos avaliativos em estudo, como também em relação aos seus envoltimentos junto aos mesmos. Tendo em consideração o tamanho da amostra e as variáveis estudadas, utilizámos o teste *t de student*, objetivando verificar a existência de diferenças significativas entre os países, onde os resultados marginalmente significativos foram considerados (MARTINS, 2011).

### **7.9. Validação da Investigação Qualitativa**

Considerando que o presente estudo apresenta uma metodologia mista, acreditamos ser apropriado ressaltar a questão da validação do estudo. Acreditamos que tal validação sirva para solidificar a credibilidade do caminho seguido durante o percurso da investigação. Trata-se de uma preocupação em descrever rigorosamente as metodologias utilizadas, os dados recolhidos e a discussão dos resultados analisados, além do entendimento e de interpretação dos resultados (ESTEVES, 2006).

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidência empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. (FLICK, 2009, p. 21)

É por isso que os conceitos sensibilizantes, por serem limitados na pesquisa quantitativa, justificam a crescente utilização da pesquisa qualitativa na esfera das Ciências Sociais e Humanas.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), encontra-se ligada a uma investigação sem variáveis previamente definidas para se testarem hipóteses. Trata-se de um estudo do fenômeno que fala por si, em seu contexto natural, onde o investigador, segundo os autores (Ibidem), tem como preocupação a compreensão detalhada do conteúdo dos dados recolhidos junto aos participantes, sujeitos da pesquisa, e que são representações do universo de pensamentos existentes em determinada cultura, nas quais se encontram as referências de suas práticas.

Uma investigação das práticas de grupos sociais, que recorre à utilização da análise de conteúdo, ao lançar-se na complexidade da subjetividade do campo do objeto em estudo, busca o detalhamento, a descrição, a análise e a interpretação das vozes vindas dos participantes, sejam escritas ou faladas, através das etapas de desenvolvimento da investigação e dos instrumentos utilizados.

No que se refere ao instrumento usado na recolha de dados, especificamente o Guião do questionário aberto *online* e da entrevista semiestruturada, ele foi desenvolvido com base nos instrumentos do processo de avaliação da qualidade da educação superior utilizados pela A3ES e pelo SINAES/MEC, nomeadamente os Guiões para os processos de avaliação/acreditação da A3ES (Portugal) e as dimensões contidas nos Manuais de avaliação de autorização e credenciamento do SINAES/MEC (Brasil), bem como nas inquietações iniciais da investigadora, na sua experiência de participação em processos *in loco* de avaliação externa do SINAS/MEC, como gestora de departamentos de Pós-Graduação *Lato Sensu* de IES privadas brasileiras e como professora das referidas instituições. Teve também em conta os dados recolhidos nas ações que precederam o início da pesquisa, quando a investigadora realizou entrevistas em países europeus sobre os sistemas de qualidade da educação superior dos mesmos, acima explicitadas, na parte da construção do instrumento do estudo 1, e na sua participação no curso de formação de alunos avaliadores da A3ES.

O roteiro, tanto do questionário *online*, aplicado aos avaliadores da A3ES e do MEC, como o da entrevista semiestruturada, realizada com os Diretores/Coordenadores de cursos universitários, portugueses e brasileiros, possuem as mesmas perguntas, a fim de podermos analisar, no mesmo enquadramento, a percepção do avaliador e do avaliado.

O questionário aberto *online* e as perguntas da entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita na íntegra, garantiu a confiabilidade descritiva, tanto na narrativa escrita das respostas subjetivas dadas no questionário *online*, como também no que foi narrado oralmente na entrevista semiestruturada. Após a sua construção, a validação do Guião contou com a participação de juízes o que permitiu obter um instrumento que atendesse aos objetivos do estudo.

Após a transcrição das entrevistas e a respectiva análise realizada, também se considerou a avaliação por parte de juízes dos resultados obtidos (2 investigadores doutores com amplo conhecimento em análise de dados qualitativos). Tal atitude permitiu salientar, conforme explicita Amado (2000), que a fidelidade dos resultados depende em grande parte da experiência e do conhecimento por parte do investigador e dos juízes *experts* que auxiliam durante e depois do processo analítico.

### **7.10. Questões Éticas da Investigação**

Por se tratar de uma investigação que envolveu a participação de seres humanos, todo o procedimento de recolha de dados, com base no Código de Ética da Universidade da Madeira (UMa) e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), só teve início após a deliberação favorável do Centro de Investigação em Educação da UMa. Só após a respectiva deliberação favorável, demos início ao trabalho de recolha de dados para os estudos realizados.

Antes de iniciar a recolha para cada um dos estudos, a investigadora explicitou oralmente os objetivos do estudo, a forma de participação, bem como os procedimentos éticos envolvidos na presente investigação, no que diz respeito ao anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados.



# CAPÍTULO 8

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### **8.1. Estudo 1 – Avaliação e Regulação do Sistema de Qualidade da Educação Superior: interfaces entre a A3ES (Portugal) e o SINAES/MEC (Brasil)**

Para uma maior precisão de interpretação do material recolhido, buscando maior rigor do processo investigativo, dividimos a análise do presente estudo em duas partes, buscando responder às questões de investigação, como também alcançar os objetivos da mesma.

Uma primeira parte, doravante denominada de “Resultados dos Avaliadores” (Avaliadores da A3ES e do MEC) e uma segunda parte, dos participantes adicionais, doravante denominada de “Resultados dos Avaliados” (Diretores/Coordenadores de curso), uma vez que as falas dos sujeitos participantes são oriundas de perspectivas diferentes, sendo pois necessário interpretá-las separadamente, trazendo o olhar dos dois referenciais, dos avaliadores e dos avaliados, os quais diferem nas práticas das ações dos processos de avaliação da educação superior, embora sejam ambas em nome da qualidade do referido processo, motivo pelo qual as questões, contidas no questionário aberto *online*, aplicado aos avaliadores da A3ES e do MEC, e as questões contidas no roteiro das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os Diretores/Coordenadores de curso - participantes adicionais, sejam de igual teor.

#### **8.1.1. Resultados dos Avaliadores**

Recolhido o material do questionário aberto, com as devidas permissões dos participantes no próprio questionário, no formato de formulário *online*, seguimos a análise de conteúdo das respostas fornecidas\ ao conjunto de 12 questões que formam o mesmo, tendo por base Bardin (2011), cujas categorias, adequadas aos objetivos da análise, se desdobraram, com base nas unidades de registro, em subcategorias permeadas de sentidos, as quais foram alargadas nos indicadores correspondentes (AMADO, 2014).

Foram identificadas 56 subcategorias, oriundas das 12 categorias elencadas, com 76 indicadores, os quais ampliaram o sentido da comunicação como um todo, conforme as Tabela de 3 a 14, abaixo descritas, tendo sido elaborada uma tabela para cada uma das 12

questões que compõem o questionário acima citado, abaixo das quais constam as respectivas unidades de registro, considerando cada um dos aspectos que foram abordados pelos participantes.

Especificamente na categoria **Cultura de qualidade nas IES** (ver Tabela 3), foram identificadas 4 subcategorias e 7 indicadores.

A subcategoria “*Articulação entre três dimensões*” resultou em 1 indicador:

“Qualidade científica, qualidade pedagógica e qualidade democrática” evidenciado apenas numa resposta de um participante de Portugal “*Uma cultura de qualidade pressupõe a presença e articulação coerente de três dimensões essenciais: a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática.*” (PT/A/D/1).

Já na subcategoria “*Mecanismos adequados de garantia de qualidade*” foi possível identificar 4 indicadores, sendo:

“Missão, organização, prática institucional, funcionalismo, infraestrutura e resultados” presente na resposta de um participante de Portugal e na resposta de outro do Brasil: “*A existência de um quadro conceptual claro relativamente à sua missão, organização e funcionamento e coerência entre esse quadro e a prática institucional. Isso pressupõe a existência de instrumentos adequados de garantia de qualidade.*” (PT/A/D/2); “*(...) acompanhar as ações e metas propostas nos documentos e projetos da IES, a exemplo do PDI, dos PPCs e de outros documentos normativos. Acompanhar o cotidiano da IES, desde a infraestrutura até a contratação e formação continuada do corpo docente e do corpo técnico-administrativo (...).*” (BR/A/D/6). Ao mesmo tempo, o indicador “análise e avaliação interna sistematizada com participação de toda comunidade acadêmica” também foi apresentado na resposta de um participante de Portugal e de um participante do Brasil: “*A existência sistemática de análise e avaliação participada, por toda a comunidade acadêmica da instituição, dos projetos de investigação e dos planos de formação, bem como a respetiva reformulação sempre que necessário.*” (PT/A/D/4); “*A cultura de qualidade nas instituições de ensino*

*superior pode ser caracterizada por meio de instrumentos de autoavaliação (...).”* (BR/A/D/6). Já o indicador “ética e possibilidades de aprendizagem”, emergiu em dois participantes do Brasil: “*Primar pela formação do discente e acompanhar sua vida de egresso configuram passos importantes em busca de cultura organizacional e de crescimento.*” (BR/A/D/6), não sendo evidenciado na resposta dos participantes de Portugal. Contrariamente, com relação ao indicador “mecanismo de gestão das IES”, foi possível evidenciar em apenas um participante de Portugal “*Transparência naquilo que anuncia e oferece, e mecanismos de recolha de informação que monitorize as suas práticas e resultados alcançados.*” (PT/A/D/3).

No que diz respeito à subcategoria “*Conjunto de políticas educativas*”, evidenciou-se apenas 1 indicador:

“Ações implementadas”, presente na resposta de um participante do Brasil: “*Uma cultura de qualidade está baseada em um conjunto de políticas educativas que por meio dos seus mecanismos de gestão concretizam por meio de ações que são implementadas.* (BR/A/D/7).

Tal fato, também ocorreu no que diz respeito a subcategoria “*Processos avaliativos*”, da qual decorreu 1 indicador:

“Indicadores de qualidade conscientes e imparciais”, também presente apenas na resposta de um participante do Brasil: “*A seriedade e imparcialidade nos indicadores de qualidade (...).*” (BR/A/M/8).

**Tabela 3.** Resultados sobre Cultura de qualidade nas IES

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Cultura de qualidade nas IES	Articulação entre três dimensões	Qualidade científica, qualidade pedagógica e qualidade democrática	PT	1	1
	Mecanismos adequados de garantia de qualidade	Missão, organização, prática institucional, funcionalismo, infraestrutura e resultados	PT BR	1 1	2

	Análise e avaliação interna sistematizada com participação de toda comunidade acadêmica	PT BR	1 1	2
	Ética e possibilidades de aprendizagem	BR	2	2
	Mecanismo de gestão das IES	PT	1	1
	Mecanismo de gestão das IES	PT	1	1
Conjunto de políticas educativas	Ações implementadas	PT	1	1
Processos avaliativos	Indicadores de qualidade conscientes e imparciais	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Cultura de qualidade nas IES*

***O que caracteriza uma cultura de qualidade nas instituições de ensino superior?***

PT/A/D/1: Uma cultura de qualidade pressupõe a presença e articulação coerente de três dimensões essenciais: a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática

PT/A/D/2: A existência de um quadro conceptual claro relativamente à sua missão, organização e funcionamento e coerência entre esse quadro e a prática institucional. Isso pressupõe a existência de instrumentos adequados de garantia de qualidade.

PT/A/D/3: Transparência naquilo que anuncia e oferece, e mecanismos de recolha de informação que monitorize as suas práticas e resultados alcançados

PT/A/D/4: A existência sistemática de análise e avaliação participada, por toda a comunidade académica da instituição, dos projetos de investigação e dos planos de formação, bem como a respetiva reformulação sempre que necessário.

BR/A/D/5: Essencialmente a ética e a oferta de possibilidades do aprender a aprender.

BR/A/D/6: A cultura de qualidade nas instituições de ensino superior pode ser caracterizada por meio de instrumentos de autoavaliação capazes de acompanhar as ações e metas propostas nos documentos e projetos da IES, a exemplo do PDI, dos PPCs e de outros documentos normativos. Acompanhar o cotidiano da IES, desde a infraestrutura até a contratação e formação

continuada do corpo docente e do corpo técnico-administrativo também caracteriza a cultura de qualidade. Primar pela formação do discente e acompanhar sua vida de egresso configuram passos importantes em busca de cultura organizacional e de crescimento.

BR/A/D/7: Uma cultura de qualidade está baseada em um conjunto de políticas educativas que por meio dos seus mecanismos de gestão concretizam por meio de ações que são implementadas.

BR/A/M/8: A seriedade e imparcialidade nos indicadores de qualidade, levando em consideração o contexto regional onde estão inseridas as instituições.

Relativamente à categoria **Avaliação externa como garantia de qualidade da educação** (ver Tabela 4), foram encontradas 4 subcategorias e 6 indicadores.

A subcategoria “*Garantia de qualidade da educação superior*” resultou em 2 indicadores:

“Partindo da avaliação interna”, presente na resposta de um participante do contexto de Portugal: “*Partindo do exercício de avaliação interna, sim é uma garantia da qualidade.*” (PT/A/D/3). Neste mesmo sentido, o indicador “ajuda na identificação de possíveis necessidades de reestruturação”; também foi evidenciado apenas em um participante do mesmo contexto: “*Sim. Um olhar exterior pode reforçar aspetos positivos e ajudar a identificar insuficiências, lacunas e possibilidades de inovação de que os avaliados nem sempre têm consciência.*” (PT/A/D/4).

No tocante a subcategoria “*Parcialmente é uma garantia de qualidade da educação superior*” verificou-se 1 indicador:

“Equipe de avaliadores muitas vezes inadequada”, foi reportado tanto no contexto português como no contexto brasileiro ao referirem que “*Em parte, as equipas não são sempre constituídas pelas pessoas mais adequadas.*” (PT/A/D/1); “*Nem sempre. Muitas vezes, o avaliador não está preparado/capacitado adequadamente e não tem postura imparcial.*” (BR/A/M/8).

Com relação a subcategoria “*Não é uma garantia de qualidade da educação superior*”, foi possível identificar 2 indicadores:

“Melhora, é importante, mas não constitui uma garantia por si só”, presente tanto na resposta de um participante de Portugal como também nas respostas de dois participantes do Brasil: “*É uma condição importante, mas só por si não constitui garantia.*” (PT/A/D/2); “*A avaliação externa é um instrumento importante de avaliação, mas não configura, sozinho, a qualidade da educação superior. (...).*” (BR/A/D/6); “*Melhora bastante, mas não é tudo.*” (BR/A/D/5), bem como o indicador “políticas educativas”, apresentado na resposta de um participante do Brasil: “*(...) podem garantir tal qualidade. Se bem que este aspecto é bastante polêmico uma vez que insere no âmbito das políticas educacionais.*” (BR/A/D/7).

Por fim, ainda na categoria Avaliação externa como garantia de qualidade da educação, foi evidenciada a subcategoria “*Cultura de avaliação*”, na qual foi identificado 1 indicador:

“Deve ser uma prática de cada IES”, na resposta de apenas um participante do Brasil: “*(...). É importante que essa cultura de avaliação seja uma prática de cada instituição.*” (BR/A/D/6).

**Tabela 4.** Resultados sobre Avaliação externa como garantia de qualidade

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Avaliação externa como garantia de qualidade da educação superior	É uma garantia de qualidade da educação superior	Partindo da avaliação interna	PT	1	1
		Ajuda na identificação de possíveis necessidades de reestruturação	PT	1	1
	Parcialmente é uma garantia de qualidade da educação superior	Equipe de avaliadores muitas vezes inadequada	PT BR	1 1	2
	Não é uma garantia de qualidade da educação superior	Melhora, é importante, mas não constitui uma garantia por si só	PT BR	1 2	3
		Políticas educativas	PT	1	1
	Cultura de avaliação	Deve ser uma prática de cada IES	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Avaliação externa como garantia de qualidade da educação superior*

*A avaliação externa é uma garantia de qualidade da educação superior?*

PT/A/D/1: Em parte. As equipas não são sempre constituídas pelas pessoas mais adequadas

PT/A/D/2: É uma condição importante, mas só por si não constitui garantia.

PT/A/D/3: Partindo do exercício de avaliação interna, sim é uma garantia da qualidade

PT/A/D/4: Sim. Um olhar exterior pode reforçar aspetos positivos e ajudar a identificar insuficiências, lacunas e possibilidades de inovação de que os avaliados nem sempre têm consciência.

BR/A/D/5: (...). Melhora bastante, mas não é tudo.

BR/A/D/6: A avaliação externa é um instrumento importante de avaliação, mas não configura, sozinho, a qualidade da educação superior. É importante que essa cultura de avaliação seja uma prática de cada instituição.

BR/A/D/7: Não necessariamente. Mas trata-se de um dos mecanismos que podem garantir tal qualidade. Se bem que este aspecto é bastante polémico uma vez que insere no âmbito das políticas educacionais.

BR/A/M/8: Nem sempre. Muitas vezes, o avaliador não está preparado / capacitado adequadamente e não tem postura imparcial.

Na categoria **Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares**, tendo por meta a qualidade da educação superior, conforme se verifica na Tabela 5, os avaliadores sinalizaram em suas comunicações uma determinada aprovação no que se refere ser as propostas curriculares um reflexo das intenções das políticas educacionais quanto objetivo de assegurar a qualidade da educação superior, tendo por base a questão da flexibilidade curricular. Especificamente, foi identificada 1 subcategoria com 4 indicadores.

Na subcategoria “*Flexibilidade curricular*”, aferiram-se 4 indicadores:

“Adequação dos currículos e das práticas pedagógicas”, presente tanto em Portugal como no Brasil: “*Sim. Moldam os currículos e as práticas pedagógicas.*”

(PT/A/D/3); “*Pelo que tenho acompanhado nos 14 anos em que estive/estou como avaliador, as políticas educativas refletem-se nas propostas curriculares da grande maioria das instituições de ensino superior, com o objetivo de assegurar a qualidade da educação.*” (BR/A/D/6); o indicador “esforço de convergência”, reportado por participantes de Portugal: “*Sim, existe pelo menos um esforço de convergência entre umas e outras, ora mais bem sucedido, ora menos.*” (PT/A/D/4); “*Dependerá das instituições. No caso da minha instituição, considero que sim.*” (PT/A/D/2); o indicador “mudança na educação”, reportado por um avaliador do Brasil: “*Sim! De acordo com a flexibilidade curricular, interatividade professor-aluno e possibilidades de crescimento interdisciplinar contribuem, substancialmente, para a mudança da educação.*” (BR/A/D/5), sendo ainda considerado o indicador “um dos mecanismos que assegura a referida qualidade”, reportado por um avaliador brasileiro: “*Considero que é apenas um dos diversos mecanismos pelos quais se pode assegurar esta qualidade. (...).*” (BR/A/D/7).

**Tabela 5.** Resultados sobre Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares, tendo por meta a qualidade da educação superior	Flexibilidade curricular	Adequação dos currículos e das práticas pedagógicas	PT	1	2
			BR	1	
		Esforço de convergência	PT	2	2
		Mudança na educação	BR	1	1
		Um dos mecanismos que assegura a referida qualidade	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares*

**As intenções das políticas educativas refletem-se nas propostas curriculares, no que se refere ao objetivo de assegurar a qualidade da educação superior?**

PT/A/D/1: Em parte. [Resposta vaga. Não explicou em qual parte assegurava – Grifo do autor]

PT/A/D/2: Dependerá das instituições. No caso da minha instituição, considero que sim.

PT/A/D/3: Sim. Moldam os currículos e as práticas pedagógicas

PT/A/D/4: Sim, existe pelo menos um esforço de convergência entre umas e outras, ora mais bem-sucedido, ora menos.

BR/A/D/5: Sim! De acordo com a flexibilidade curricular, interatividade professor-aluno e possibilidades de crescimento interdisciplinar contribuem, substancialmente, para a mudança da educação.

BR/A/D/6: Pelo que tenho acompanhado nos 14 anos em que estive/estou como avaliador, as políticas educativas refletem-se nas propostas curriculares da grande maioria das instituições de ensino superior, com o objetivo de assegurar a qualidade da educação.

BR/A/D/7: Considero que é apenas um dos diversos mecanismos pelos quais se pode assegurar esta qualidade. Todavia, sabemos que tal fato não corresponde com a atual constatação.

BR/A/M/8: Não entendi a pergunta.

Da categoria **Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos** (ver Tabela 6), resultaram 6 subcategorias e 7 indicadores:

A subcategoria “*Dimensão pedagógica*”, resultou em 1 indicador:

Um participante português assinalou estar a mesma “subvalorizada”: “(...) *a dimensão pedagógica está subvalorizada (...)*” (PT/A/D/1)

Na subcategoria “*Processos avaliativos das Agências e dos Órgãos avaliadores*”, foram evidenciados 2 indicadores:

Dois avaliadores portugueses enunciaram que os indicadores do processo avaliativo externo docente da “A3ES” correspondem às competências e habilidades específicas necessárias para cada curso: “*No caso da A3ES, penso que sim.*” (PT/A/D/2); “*Sim, pelo menos no que respeita aos cursos de formação de professores que são os que conheço.*” (PT/A/D/4) e um avaliador brasileiro disse que os indicadores, do “SINAES/MEC”, da avaliação externa docente deveriam corresponder às competências e habilidades específicas dos cursos, mas que, na realidade, não correspondem: “*Deveriam corresponder. Mas a realidade nos permite verificar que não.*” (BR/A/D/7).

Da subcategoria “*gestores de curso*”, decorreu 1 indicador:

Um avaliador da A3ES se reportou ao assunto como sendo da responsabilidade dos gestores dos cursos a “organização de um corpo docente de qualidade”: “(...). *Penso que os gestores dos cursos os organizam tomando os recursos docentes e se não os têm procuram-nos tentando não defraudar de forma relevante a qualidade do curso.*” (PT/A/D/3).

Na subcategoria “*Processo avaliativo*”, foi possível identificar 1 indicador:

Um avaliador do MEC expressou a necessidade de uma “avaliação mais criteriosa”: “*Nem sempre! Precisaríamos de uma avaliação mais criteriosa.*” (BR/A/D/5).

Na subcategoria “*Instrumento de avaliação*”, aferiu-se 1 indicador:

Um avaliador brasileiro referiu-se ao instrumento avaliativo como um “modelo antigo, com indicadores burocráticos”: “*O instrumento de avaliação ainda está muito engessado em um modelo antigo com indicadores mais burocráticos do que de fato conectados a proposta de qualidade.*” (BR/A/M/8).

Enquanto um outro avaliador brasileiro respondeu: “*Sim*” (BR/A/D/6), mas sem realizar qualquer argumentação à referida resposta.

**Tabela 6.** Resultados sobre Indicadores da avaliação externa docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos	Dimensão pedagógica	Subvalorizada	PT	1	1
	Processos avaliativos das Agências e dos Órgãos avaliadores	A3ES	PT	2	2
		SINAES/MEC	BR	1	1
	Gestores de curso	Organização de um corpo docente de qualidade	PT	1	1
	Processo avaliativo	Avaliação mais criteriosa	BR	1	1

Instrumento de avaliação	Modelo antigo, com indicadores burocráticos	BR	1	1
Resposta vaga	Sem argumento	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos*

**Os indicadores da avaliação externa docente correspondem às competências e habilidades específicas necessárias para cada curso?**

PT/A/D/1: A avaliação docente? Qual? A que é realizada pelos pares ou pelos estudantes? Na primeira, a dimensão pedagógica está subvalorizada, na segunda, há necessidade de adotar outras formas de avaliação para evitar distorções graves que acontecem.

PT/A/D/2: No caso da A3ES, penso que sim.

PT/A/D/3: (...). Penso que os gestores dos cursos os organizam tomando os recursos docentes e se não os têm procuram-nos tentando não defraudar de forma relevante a qualidade do curso

PT/A/D/4: Sim, pelo menos no que respeita aos cursos de formação de professores que são os que conheço.

BR/A/D/5: Nem sempre! Precisaríamos de uma avaliação mais criteriosa.

BR/A/D/6: Sim

BR/A/D/7: Deveriam corresponder. Mas a realidade nos permite verificar que não.

BR/A/M/8: Não. O instrumento de avaliação ainda está muito engessado em um modelo antigo com indicadores mais burocráticos do que de fato conectados a proposta de qualidade.

---

Referente a categoria **Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC) e a garantia de qualidade da formação discente** (ver Tabela 7), foram encontradas 5 subcategorias e 7 indicadores:

Na subcategoria “*Contributo importante*”, aferiu-se 1 indicador:

Os avaliadores, numa frequência de 2 brasileiros para 1 português, pontuaram a “necessidade de adequado seguimento das orientações na prática”, para que as

referidas orientações são um contributo para a garantia de qualidade da formação discente e que depende das IES coloca-las em prática: *“São um contributo importante. Mas para existir qualidade é necessário haver uma adequada tradução na prática dessas orientações.”* (PT/A/D/2); *“Até assegurariam se as Instituições de ensino fizessem a sua parte corretamente.”* (BR/A/D/5); *“Como o próprio termo diz, são orientações e que não são necessariamente postas em prática pelas instituições por diversos motivos. O que acaba por repercutir na qualidade e formação educacional.”* (BR/A/D/7).

Da subcategoria *“Necessidade de alteração das análises”*, resultaram 3 indicadores:

*“Falta visualizar as práticas ou as aulas”, “deve integrar informações sobre a avaliação contínua”, “estudantes ouvidos sobre pressão”,* reportados por um avaliador português: *“Tenho dúvidas. Analisam-se relatórios, mas não se visualizam as práticas ou as aulas. A auscultação dos estudantes é importante desde que livres de pressões. Provavelmente ter-se-ia que integrar informação sobre a avaliação contínua e final realizada pelos estudantes nalgumas unidades curriculares aleatoriamente selecionadas.”* (PT/A/D/3).

Da subcategoria *“Conjunto de instrumentos avaliativo”*, decorreu 1 indicador:

*“Contribui para uma melhor formação discente”,* mencionado por um avaliador brasileiro: *“Nenhum instrumento, isoladamente, assegura a qualidade de formação dos estudantes, mas as orientações fornecidas pelo SINAES/MEC são documentos importantes que norteiam o processo de avaliação dos discentes que, somadas aos projetos de curso, matriz curricular e outros instrumentos de avaliação, contribuem para uma melhor formação discente.”* (BR/A/D/6).

Na subcategoria *“Orientações genéricas aos cursos”*, foi evidenciado 1 indicador:

Dois avaliadores da A3ES acharam que o instrumento avaliativo possui orientações genéricas e *“precisa levar em conta as especificações do curso que deve ser do conhecimento do avaliador”*: *“Genericamente, sim.”* (PT/A/D/1); *“Sim, embora as orientações sejam bastante genéricas dirigidas a qualquer tipo de curso. Tais orientações genéricas deveriam ser objeto de especificação tendo em conta a*

*natureza do curso a avaliar, especificação essa a realizar pela equipa de peritos que vai avaliar o dito curso. Essas orientações específicas deveriam ser públicas e, portanto, do conhecimento dos avaliados.” (PT/A/D/4).*

Na subcategoria “*Diretrizes curriculares*”, foi possível identificar 1 indicador:

Um avaliador do MEC afirmou estarem as diretrizes curriculares nacionais dos cursos “defasadas, precisando de atualização”: “*Não. As diretrizes dos cursos que norteiam a matriz curricular e demais componentes dos cursos estão muito defasadas, (...) precisando de novas revisões.*” (BR/A/M/8).

**Tabela 7.** Resultados sobre Orientações dos sistemas avaliativos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País		Total
Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC) e a garantia de qualidade da formação discente	Contributo importante	Necessidade de adequado seguimento das orientações na prática	PT	1	3
			BR	2	
	Necessidade de alteração das análises	Falta visualizar as práticas ou as aulas Estudantes ouvidos sobre pressão	PT	1	1
	Conjunto de instrumentos avaliativo	Deve integrar informações sobre a avaliação contínua Contribui para uma melhor formação discente	BR	1	1
Diretrizes curriculares	Orientações genéricas aos cursos Precisa levar em conta as especificações do curso que deve ser do conhecimento do avaliador	PT	2	2	
		Defasadas, precisando de atualização	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC) e a garantia de qualidade da formação discente*

*As orientações fornecidas pela A3ES e pelo SINAES/MEC, quanto à escolha da metodologia de ensino, elaboração da matriz curricular dos cursos e processo de avaliação dos discentes, asseguram a qualidade de formação dos estudantes?*

PT/A/D/1: Genericamente, sim.

PT/A/D/2: São um contributo importante. Mas para existir qualidade é necessário haver uma adequada tradução na prática dessas orientações.

PT/A/D/3: Tenho dúvidas. Analisam-se relatórios, mas não se visualizam as práticas ou as aulas. A auscultação dos estudantes é importante desde que livres de pressões. Provavelmente ter-se-ia que integrar informação sobre a avaliação contínua e final realizada pelos estudantes nalgumas unidades curriculares aleatoriamente selecionadas

PT/A/D/4: Sim, embora as orientações sejam bastante genéricas dirigidas a qualquer tipo de curso. Tais orientações genéricas deveriam ser objeto de especificação tendo em conta a natureza do curso a avaliar, especificação essa a realizar pela equipa de peritos que vai avaliar o dito curso. Essas orientações específicas deveriam ser públicas e, portanto, do conhecimento dos avaliados.

BR/A/D/5: Até assegurariam se as Instituições de ensino fizessem a sua parte corretamente.

BR/A/D/6: Nenhum instrumento, isoladamente, assegura a qualidade de formação dos estudantes, mas as orientações fornecidas pelo SINAES/MEC são documentos importantes que norteiam o processo de avaliação dos discentes que, somadas aos projetos de curso, matriz curricular e outros instrumentos de avaliação, contribuem para uma melhor formação discente.

BR/A/D/7: Como o próprio termo diz, são orientações e que não são necessariamente postas em prática pelas instituições por diversos motivos. O que acaba por repercutir na qualidade e formação educacional

BR/A/M/8: Não. As diretrizes dos cursos que norteiam a matriz curricular e demais componentes dos cursos estão muito defasadas, precisando de novas revisões.

---

Na categoria **Critérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados**, conforme apresentado na Tabela 8, foram encontradas 5 subcategorias e 5 indicadores:

Na subcategoria “*Treinamento inadequado aos avaliadores*”, foi possível identificar 1 indicador:

Numa frequência de dois portugueses para um brasileiro, os avaliadores demonstraram não possuírem informações que o levassem a responder seguramente, demonstrando “faltar orientação aos avaliadores”: *“Não estou atualizado nesta questão.”* (PT/A/D/1); *“Penso que sim, embora não tenha dados que me permitam dizê-lo categoricamente.”* (PT/A/D/4); *“Supostamente sim.”* (BR/A/D/7).

Na subcategoria *“Indiretamente gera uma confiança mínima ao mercado de trabalho”*, foi evidenciado 1 indicador:

Dois portugueses pontuaram ser uma contribuição mínima, diante do fato que “o mercado de trabalho possui sua lógica de seleção”: *“Não de forma directa. A credibilização dos cursos através da avaliação externa assegura a qualidade mínima dos cursos existentes, mas depois o mercado de trabalho tem as suas lógicas de procura e seleção dos seus empregadores. Penso que, a avaliação externa, gera pelo menos a confiança mínima por parte dos empregadores.”* (PT/A/D/3); *“Contribuem mas de forma muito modesta. A empregabilidade depende muito mais de outros fatores.”* (PT/A/D/2).

Na subcategoria *“Depende do curso”*, aferiu-se 1 indicador:

Um brasileiro referiu que a questão da empregabilidade discente depender do curso, diante do fato de “alguns empregadores não consideram os resultados das avaliações externas”: *“Isso depende do curso, pois muitos empregadores não levam em consideração, no ato de empregar, os resultados externos da avaliação, a exemplo do ENADE, do conceito obtido pela IES e do conceito do curso.”* (BR/A/D/6).

Da subcategoria *“Instrumento de avaliação”*, resultou 1 indicador:

Um brasileiro relatou que os atuais indicadores não estão atualizados às propostas do mercado, pois são “modelo antigo, com indicadores burocráticos”: *“Não. O instrumento de avaliação ainda está muito engessado em um modelo antigo com indicadores mais burocráticos do que de fato conectados a proposta de empregabilidade.”* (BR/A/M/8).

Enquanto outro brasileiro respondeu de forma bastante vaga, sem argumentação, que: “*Nem sempre!*” (BR/A/D/5).

**Tabela 8.** Resultados sobre Critérios da avaliação externa e suas contribuições

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Critérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados	Treinamento inadequado aos avaliadores	Falta orientação aos avaliadores	PT BR	2 1	3
	Indiretamente gera uma confiança mínima ao mercado de trabalho	O mercado de trabalho possui sua lógica de seleção	PT	2	2
	Depende do curso	Alguns empregadores não consideram os resultados das avaliações externas	BR	1	1
	Instrumento de avaliação	Modelo antigo, com indicadores burocráticos	BR	1	1
	Resposta vaga	Sem argumento	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Critérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados*

*Os critérios da avaliação externa, tidos como relevantes, contribuem para empregabilidade dos graduados?*

PT/A/D/1: Não estou atualizado nesta questão

PT/A/D/2: Contribuem, mas de forma muito modesta. A empregabilidade depende muito mais de outros fatores.

PT/A/D/3: Não de forma directa. A credibilização dos cursos através da avaliação externa assegura a qualidade mínima dos cursos existentes, mas depois o mercado de trabalho tem as suas lógicas de procura e seleção dos seus empregadores. Penso que, a avaliação externa, gera pelo menos a confiança mínima por parte dos empregadores.

PT/A/D/4: Penso que sim, embora não tenha dados que me permitam dizê-lo categoricamente.

BR/A/D/5: Nem sempre!!

BR/A/D/6: Isso depende do curso, pois muitos empregadores não levam em consideração, no ato de empregar, os resultados externos da avaliação, a exemplo do ENADE, do conceito obtido pela IES e do conceito do curso.

BR/A/D/7: Supostamente sim.

BR/A/M/8: Não. A mesma resposta justificada na questão 4.

No que se refere a categoria **Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises** (ver Tabela 9), foram encontradas 5 subcategorias e 5 indicadores:

Dois avaliadores da A3ES demonstraram em suas respostas não possuírem orientações concretas sobre o assunto: “*Não me parece.*” (PT/A/D/1); “*Não me parece.*” (PT/A/D/2).

Na subcategoria “*Análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) do formulário da A3ES*”, foi possível identificar 1 indicador:

Um avaliador da A3ES disse ser de responsabilidade das IES colocarem, no ato de preenchimento dos formulários que são enviados à Agência, o que identificam na Instituição como sendo força, fraqueza, oportunidade e ameaça, indicando que “Cabe as IES colocarem suas especificidades nas observações do formulário”: “*As instituições podem sempre nas observações e na análise SWOT, que inscrevem no formulário da A3ES, integrar essas suas especificidades e valorizá-las.*” (PT/A/D/3).

Na subcategoria “*Referenciais nacionais*”, foi identificado 1 indicador:

Adicionalmente, dois avaliadores do MEC registraram que as especificidades regionais do entorno das IES não são levadas em conta por serem os referenciais avaliativos nacionais, indicando serem “comuns a todas regiões e expertises das IES”: “*Os referenciais são nacionais, aplicando-se de igual modo a todas as IES.*” (BR/A/D/6); “*A realidade nos permite verificar que infelizmente não.*” (BR/A/D/7).

Na subcategoria “*Instrumento de avaliação*”, foi identificado 1 indicador:

Um avaliador MEC remeteu-se a questão do instrumento impossibilitar uma análise mais detalhada, indicando ser o mesmo “engessado, não permitindo uma avaliação qualitativa”: “*Muito vagamente. O instrumento é muito engessado, o que não permite uma avaliação mais qualitativa.*” (BR/A/M/8).

Há de se destacar que, na frequência de 1 para 1, o avaliador da A3ES e o avaliador do MEC responderam muito vagamente “*Não*” (PT/A/D/4 e BR/A/D/5), quando questionados se os referenciais da avaliação externa da qualidade da educação superior têm em linha de conta as especificidades regionais das IES e suas expertises.

**Tabela 9.** Resultados sobre Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País		Total
A avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises	Treinamento inadequado aos avaliadores	Falta orientação aos avaliadores	PT	2	2
	Análise SWOT ( <i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i> ) do formulário da A3ES	Cabe as IES colocarem suas especificidades nas observações do formulário	PT	1	1
	Referenciais nacionais	Comuns a todas regiões e expertises das IES	BR	2	2
	Instrumento de avaliação	Engessado, não permitindo uma avaliação qualitativa	BR	1	1
	Resposta vaga	Sem argumento	PT BR	1 1	2

**Unidades de Registro:** Categoria *Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises*

*Os referenciais da avaliação externa da qualidade da educação superior têm em linha de conta as especificidades regionais das IES e suas expertises?*

PT/A/D/1: Não me parece.

PT/A/D/2: Não me parece.

PT/A/D/3: As instituições podem sempre nas observações e na análise SWOT, que inscrevem no formulário da A3ES, integrar essas suas especificidades e valorizá-las.

PT/A/D/4: Não

BR/A/D/5: Não

BR/A/D/6: Os referenciais são nacionais, aplicando-se de igual modo a todas as IES.

BR/A/D/7: A realidade nos permite verificar que infelizmente não.

BR/A/M/8: Muito vagamente. O instrumento é muito engessado, o que não permite uma avaliação mais qualitativa.

Já na categoria **Avaliação externa e a internacionalização dos saberes** (conforme apresentado na Tabela 10), foram encontradas 4 subcategorias e 5 indicadores.

Na subcategoria “*Contributo*”, foram identificados 2 indicadores:

Um avaliador português analisou os processo de avaliação externa da qualidade da educação superior e sua internacionalização “complexos, que depende das áreas acadêmicas”: “*Dá um contributo, mas não assegura, pois, a internacionalização é um processo muito complexo e depende muito das áreas académicas.*” (PT/A/D/2); ao passo que dois avaliadores portugueses destacam que não assegura, porém “recomenda, induz ou incentiva”: “*Não assegura. Na melhor das hipóteses induz ou incentiva.*” (PT/A/D/1); “*Não assegura, embora a recomende nos casos que conheço.*” (PT/A/D/4).

Da subcategoria “*Mobilidade internacional discente, docente, de colaboradores e parcerias internacionais*”, decorreu 1 indicador:

Um avaliador português pontuou ser da responsabilidade da IES, no ato de preenchimento do formulário da A3ES, especificar sobre a mobilidade internacional, indicando que existe “Item do formulário da A3ES que reforça a conscientização das ações de mobilidade e de parcerias internacionais”: “*Nalguns pontos do formulário da A3ES questionam-se as instituições sobre a mobilidade*

*internacional de estudantes, docentes e outros colaboradores. A existência destes campos de preenchimento pelas instituições seguramente que reforça a consciencialização da importância de parcerias internacionais e da mobilidade.” (PT/A/D/3).*

Da subcategoria “*Instrumento de avaliação*”, foi evidenciado 1 indicador:

Três avaliadores brasileiros não percebem de forma clara a internacionalização nos instrumentos avaliativos, embora percebam sua importância, indicando que o instrumento do SINAES/MEC “não explora a internacionalização”: “*Não percebo este item no processo avaliativo, de forma clara.*” (BR/A/D/5); “*Não assegura. Há apenas um indicador que se refere a existência ou não de políticas de internacionalização; “Essa questão poderia ser mais explorada no instrumento.”* (BR/A/M/8).

Da subcategoria “*Motivada pelo instrumento de avaliação*”, foi evidenciado 1 indicador:

Um avaliador brasileiro alertou para o fato de as políticas financeiras serem baseadas também na internacionalização, ponto que a coloca em posição de importante dimensão para as IES, indicando que as “políticas de financiamento possuem base na internacionalização das IES”: “*A internacionalização das IES ocorre, geralmente, por meio de intercâmbios entre as diversas instituições de ensino e geralmente é motivada pelos instrumentos de avaliação externa, já que as políticas de financiamento são baseadas, também, na internacionalização de cada IES, ou seja, as avaliações externas acaba sendo uma dimensão muito importante no contexto da globalização e da internacionalização da educação superior.*” (BR/A/D/7).

**Tabela 10.** Resultados sobre Avaliação externa e a internacionalização dos saberes

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País		Total
		Recomenda, induz ou incentiva	PT	2	2

A avaliação externa e a internacionalização dos saberes	Contributo	Processos complexos que depende das áreas académicas	PT	1	1
	Mobilidade internacional discente, docente, de colaboradores e parcerias internacionais	Item do formulário da A3ES que reforça a conscientização das ações de mobilidade e de parcerias internacionais	PT	1	1
	Instrumento de avaliação	Não explora a internacionalização	BR	3	3
	Motivada pelo instrumento de avaliação	Políticas de financiamento possuem base na internacionalização das IES	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Avaliação externa e a internacionalização dos saberes*

***Como o processo de avaliação externa da qualidade da educação superior assegura a internacionalização?***

PT/A/D/1: Não assegura. Na melhor das hipóteses induz ou incentiva.

PT/A/D/2: Dá um contributo, mas não assegura, pois, a internacionalização é um processo muito complexo e depende muito das áreas académicas.

PT/A/D/3: Nalguns pontos do formulário da A3ES questionam-se as instituições sobre a mobilidade internacional de estudantes, docentes e outros colaboradores. A existência destes campos de preenchimento pelas instituições seguramente que reforça a consciencialização da importância de parcerias internacionais e da mobilidade.

PT/A/D/4: Não assegura, embora a recomende nos casos que conheço.

BR/A/D/5: Não percebo este item no processo avaliativo, de forma clara.

BR/A/D/6: A internacionalização das IES ocorre, geralmente, por meio de intercâmbios entre as diversas instituições de ensino e geralmente é motivada pelos instrumentos de avaliação externa, já que as políticas de financiamento são baseadas, também, na internacionalização de cada IES, ou seja, as avaliações externas acaba sendo uma dimensão muito importante no contexto da globalização e da internacionalização da educação superior.

BR/A/D/7: Embora a internacionalização seja muito relevante para a qualidade do ensino superior, o processo de avaliação externa não está focalizado neste aspecto já que muitas instituições nacionais não podem cumprir com este indicador

BR/A/M/8: Não assegura. Há apenas um indicador que se refere a existência ou não de políticas de internacionalização. Essa questão poderia ser mais explorada no instrumento.

---

Conforme se apresenta na Tabela 11, referente à categoria **Divulgação dos rankings das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior**, foram encontradas 2 subcategorias e 3 indicadores.

Da subcategoria “*Percepção não relevante da população sobre a qualidade da educação superior através das divulgações dos rankings das IES*”, resultaram 2 indicadores:

Numa frequência de dois avaliadores da A3ES para três avaliadores do MEC, a divulgação dos rankings das IES “não conscientiza a população” para os seus direitos no que se refere à qualidade da educação superior: “*Não. Os rankings são sempre discutíveis!*” (PT/A/D/1); “*Nem os rankings são relevantes (...)*” (PT/A/D/3); “*Não.*” (BR/A/D/5); “*(...) acredito que ele não conscientiza a população em relação aos seus direitos.*” (BR/A/D/6); “*Não.*” (BR/A/D/7). Já numa frequência de um avaliador da A3ES para um avaliador do MEC, no geral a população não toma conhecimento das divulgações desses rankings, indicando que uma “parcela mínima da população tem conhecimento dos rankings das IES”: “*(...) nem a generalidade dos portugueses sabe ponderar essa informação.*” (PT/A/D/3); “*É mínima a parcela da população que tem conhecimento da divulgação do ranking, por isso acredito que ele não conscientiza a população em relação aos seus direitos.*” (BR/A/D/6).

Na subcategoria “*IGC (Índice Geral de Cursos)*”, aferiu-se 1 indicador:

Um avaliador do MEC alertou a necessidade de revisão dos processos que compõem o Índice Geral de Cursos (IGC), indicando ser “necessária a revisão dos componentes do IGC”: “*De certa forma, sim. Mas, se faz necessário uma revisão dos processos que compõem o IGC.*” (BR/A/M/8).

Além disso, dois avaliadores da A3ES responderam de forma muito vaga o desconhecimento e as dúvidas sobre os *rankings*: “*Desconheço.*” (PT/A/D/4); “*Duvido muito, dados os problemas associados aos rankings.*” (PT/A/D/2).

**Tabela 11.** Resultados sobre Divulgação dos rankings das IES

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País		Total
Divulgação dos <i>rankings</i> das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior	Percepção não relevante da população sobre a qualidade da educação superior através das divulgações dos <i>rankings</i> das IES	Não conscientiza a população	PT	2	5
			BR	3	
	Resposta vaga	Parcela mínima da população tem conhecimento dos <i>rankings</i> das IES	PT	1	2
			BR	1	
	IGC (Índice Geral de Cursos)	Sem argumento	PT	2	2
		Necessária a revisão dos componentes do IGC	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Divulgação dos rankings das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior*

**A divulgação dos rankings das IES conscientiza a população para os seus direitos, no que diz respeito à qualidade da educação superior?**

PT/A/D/1: Não. Os *rankings* são sempre discutíveis!

PT/A/D/2: Duvido muito, dados os problemas associados aos *rankings*.

PT/A/D/3: Nem os *rankings* são relevantes, nem a generalidade dos portugueses sabe ponderar essa informação.

PT/A/D/4: Desconheço.

BR/A/D/5: Não

BR/A/D/6: Cada agência possui os seus referenciais, a exemplo do RUF (*Ranking Universitário Folha*), da Folha de São Paulo. Para chegar ao *ranking*, inicialmente ocorre a coleta dos dados que fazem parte dos indicadores de avaliação do RUF, feita por uma equipe da folha em bases do Censo da Educação Superior Inep – MEC, ENADE, INPI, SciELO, em agências de estímulo à ciência e em pesquisas nacionais exclusivas realizadas pelo

Datafolha. No caso do INEP, não há a divulgação de um *ranking* nacional, mas esse resultado (Conceito Institucional e Conceito do Curso) é utilizado por outras agências em suas classificações. (...). É mínima a parcela da população que tem conhecimento da divulgação do *ranking*, por isso acredito que ele não conscientiza a população em relação aos seus direitos.

BR/A/D/7: Não. Tal aspecto é um verdadeiro jogo político, tal como sabemos.

BR/A/M/8: De certa forma, sim. Mas, se faz necessário uma revisão dos processos que compõem o IGC.

Na categoria **Participação discente no processo avaliativo** (Tabela 12), foram encontradas 7 subcategorias e 7 indicadores.

Na subcategoria “*Participação superficial*”, aferiu-se 1 indicador:

Numa frequência de um para um, os avaliadores, português e brasileiro, disseram de uma participação superficial, indicando que os discentes possuem uma “fala que não descreve a realidade da IES em sua íntegra”: “(...) *geralmente a sua esfera de análise circunscreve-se aos aspetos práticos e logísticos de funcionamento das aulas, materiais de apoio e avaliação.*” (PT/A/D/3); “Participam da reunião com os avaliadores mas, raramente, retratam o que realmente acontece nas escolas.” (BR/A/D/5).

Da subcategoria “*Envolvimento no processo*”, decorreu 1 indicador:

Dois avaliadores, na mesma frequência e países, disseram o mesmo, porém pontuando ser o envolvimento com o processo superficial devido à pouca informação que os discentes recebem sobre o processo avaliativo, indicando que “falta informação, conhecimento”: “*Em geral, pouco informado. Com exceções dignas de registro.*” (PT/A/D/1); “*O nível de envolvimento é muito superficial já que os mesmos não possuem conhecimento do importante contributo que poderiam apresentar.*” (BR/A/D/7).

Da subcategoria “*Membros de órgãos pedagógicos ou acadêmicos das IES*”, resultou 1 indicador:

Um avaliador português, retratou o fato dos discentes que participam de órgãos de natureza pedagógica ou acadêmicas serem “mais participativos”: “*Tendencialmente os estudantes que estão integrados em órgãos de natureza pedagógica ou acadêmica estão mais sensíveis e participativos. Eventualmente os delegados de anos e de unidades curriculares também (...).*” (PT/A/D/3).

Na subcategoria “*Alta participação*”, foi possível identificar 1 indicador:

Um avaliador da A3ES disse de uma alta participação “em alguns casos”: “*Muito alto, nos casos que conheço.*” (PT/A/D/4).

Na subcategoria “*Coordenação dos cursos*”, foi evidenciado 1 indicador:

Um avaliador brasileiro disse depender da coordenação do curso, indicando depender da forma como a referida coordenação realiza as ações de “atuação junto ao corpo discente”: “*Depende de cada coordenador e de como esta figura atua junto ao corpo discente.*” (BR/A/D/6).

Na subcategoria “*Nenhuma participação*”, foi identificado 1 indicador:

Um avaliador do MEC revelou ser nenhum o envolvimento discente, desde que não existe obrigatoriedade de participação no processo, indicando com isto que, no discente “falta responsabilidade na realização do ENADE”: “*Nenhum. O ENADE, que constitui um grande peso no IGC, não obriga os alunos serem responsáveis com a nota do seu curso e da sua IES.*” (BR/A/M/8).

Da subcategoria “*Comissões de avaliação externa da A3ES*”, resultou 1 indicador:

Um avaliador da A3ES pontuou a relevância de se ter um aluno avaliador junto as CAEs, indicando que “cada CAE possui um aluno avaliador”: “*(...) avaliações da A3ES em que participei, houve envolvimento de discentes na comissão de avaliação e foi positivo.*” (PT/A/D/2).

**Tabela 12.** Resultados sobre Participação discente no processo avaliativo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
			Por País	Total

Participação discente no processo avaliativo	Coordenação dos cursos	Atuação junto ao corpo discente	BR	1	1
	Participação superficial	Fala que não descreve a realidade da IES em sua íntegra	PT	1	2
			BR	1	
	Envolvimento com o processo	Falta informação, conhecimento	PT	1	2
			BR	1	
	Nenhuma participação	Falta responsabilidade na realização do ENADE	BR	1	1
			Alta participação	Em alguns casos	PT
	Comissões de avaliação externa da A3ES	Cada CAE possui um aluno avaliador	PT	1	1
Membros de órgãos pedagógicos ou acadêmicos das IES			Mais participativos	PT	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Participação discente no processo avaliativo*

***Qual o nível de envolvimento dos discentes no processo avaliativo?***

PT/A/D/1: Em geral, pouco informado. Com exceções dignas de registro.

PT/A/D/2: (...) avaliações da A3ES em que participei, houve envolvimento de discentes na comissão de avaliação e foi positivo.

PT/A/D/3: Tendencialmente os estudantes que estão integrados em órgãos de natureza pedagógica ou acadêmica estão mais sensíveis e participativos. Eventualmente os delegados de anos e de unidades curriculares também; mas geralmente a sua esfera de análise circunscreve-se aos aspetos práticos e logísticos de funcionamento das aulas, materiais de apoio e avaliação.

PT/A/D/4: Muito alto, nos casos que conheço.

BR/A/D/5: Participam da reunião com os avaliadores, mas, raramente, retratam o que realmente acontece nas escolas.

BR/A/D/6: Depende de cada coordenador e de como esta figura atua junto ao corpo discente.

BR/A/D/7: O nível de envolvimento é muito superficial já que os mesmos não possuem conhecimento do importante contributo que poderiam apresentar

BR/A/M/8: Nenhum. O ENADE, que constitui um grande peso no IGC, não obriga os alunos serem vi-responsáveis com a nota do seu curso e da sua IES.

Relativamente à categoria **Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente**, cujos resultados podem ser verificados na Tabela 13, foram encontradas 4 subcategorias e 6 indicadores:

Na subcategoria “*Preocupação docente*”, aferiu-se 1 indicador:

Um avaliador português indicou ser a mudança de atitude mais do corpo docente, indicando ser a mesma oriunda do “fechamento ou manutenção dos cursos”: “*A preocupação mais frequente é relativa à manutenção ou fechamento dos cursos.*” (PT/A/D/1).

Na subcategoria “*Atitudes docente*”, foi identificado 1 indicador:

Um avaliador brasileiro reportou também ser maior o impacto nas atitudes docentes, desde que o comprometimento discente no processo é diferente do grau de envolvimento docente, indicando serem alguns “sem seriedade para com o processo avaliativo”: “*Particularmente, percebo que muitos docentes não levam a sério a avaliação externa, principalmente na instituição em que trabalho.*” (BR/A/D/6).

Na subcategoria “*Intensidade do impacto*”, foi possível identificar 3 indicadores:

Um avaliador de Portugal informou pensar ser o referido impacto “reduzido”, mas não aprofundou sua resposta “*Penso que é reduzido.*” (PT/A/D/2); um outro, também português, disse ser o grau de impacto nos discentes de comprometimento diferente, indicando ser o referido impacto “mais nos docentes, nos discente difere muito a forma do impacto”: “*Penso que será mais nos docentes que nos discentes; mesmo nos discente o grau de impacto difere do seu comprometimento nos órgãos pedagógicos da instituição e funcionamento do curso, ou da sua participação na*

*comissão de autoavaliação.*” (PT/A/D/3). Já um avaliador brasileiro disse ser “nenhum” (BR/A/D/7), mas não aprofunda sua resposta.

Na subcategoria “*Atitude das lideranças institucionais*”, foram verificados 2 indicadores:

Um avaliador da A3ES disse depender das lideranças institucionais, indicando que “pode levar a mudança positiva, ao conformismo ou ao criticismo”: “*Creio que o impacto depende grandemente das lideranças institucionais que tanto podem contribuir para mudanças positivas como levar ao conformismo e/ou ao criticismo.*” (PT/A/D/4). Já um avaliador do MEC disse depender da IES, desde que muitas que obtêm boas notas não alteram suas estruturas, pontuando não concordar com a instituição que porque tirou uma boa nota não “mexe no time”, indicando que sempre “deve ser visto como um processo de melhoria”: “*Depende da instituição. Se tem nota boa, a repercussão é não mexe no time que está ganhando, mas, na verdade, deveria ser encarado sempre como um processo de melhoria contínua.*” (BR/A/M/8)

**Tabela 13.** Resultados sobre Impacto da avaliação externa

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência			
			Por País	Total		
Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente	Preocupação docente	Fechamento ou manutenção dos cursos	PT	1	1	
	Atitudes docente	Sem seriedade para com o processo avaliativo	BR	1	1	
	Intensidade do impacto		Mais nos docentes, nos discente difere muito a forma do impacto	PT	1	1
			Reduzido	PT	1	1
			Nenhum	BR	2	2
	Atitude das lideranças institucionais		Pode levar a mudança positiva, ao conformismo ou ao criticismo	PT	1	1
			Deve ser visto como um	BR	1	1

---

processo de  
melhoria

---

**Unidades de Registro:** Categoria *Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente*

***Qual o impacto da avaliação externa, referente à mudança de atitude e de comportamento, nos docentes e nos discentes das IES?***

PT/A/D/1: A preocupação mais frequente é relativa à manutenção ou fechamento dos cursos

PT/A/D/2: Penso que é reduzido.

PT/A/D/3: Penso que será mais nos docentes que nos discentes; mesmo nos discente o grau de impacto difere do seu comprometimento nos órgãos pedagógicos da instituição e funcionamento do curso, ou da sua participação na comissão de autoavaliação.

PT/A/D/4: Creio que o impacto depende grandemente das lideranças institucionais que tanto podem contribuir para mudanças positivas como levar ao conformismo e/ou ao criticismo.

BR/A/D/5: Em relação a atitudes e comportamento não existe impacto.

BR/A/D/6: Particularmente, percebo que muitos docentes não levam a sério a avaliação externa, principalmente na instituição em que trabalho.

BR/A/D/7: Nenhum.

BR/A/M/8: Depende da instituição. Se tem nota boa, a repercussão é não mexer no time que está ganhando, mas, na verdade, deveria ser encarado sempre como um processo de melhoria. Continua.

---

No que diz respeito à categoria **Critérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo universitário em um mundo global que responde ao capital**, tal como apresentado na Tabela 14, foram encontradas 07 subcategorias e 11 indicadores.

Da subcategoria “*Critérios relevantes para eficiência formativa*”, resultaram 4 indicadores:

Quanto aos avaliadores da A3ES: um avaliador disse serem relevantes os critérios da formação docente, no que diz respeito ao indicador estrutura acadêmica,

documental e física; no que diz respeito aos bons planos curriculares e aos equipamentos necessários, além de visualizar a necessidade de aproximação das práticas realizadas pelas IES para uma melhor análise, refere que, na atualidade, o processo avaliativo funciona como um simples relato redigido, distante da visualização das práticas pedagógicas realizadas, indicando “Critérios relevantes para eficiência formativa”: “(...) existência de recursos docentes em nº e qualidade, bem como bons planos curriculares e equipamentos quando necessários ao ensino e aprendizagem dos cursos são os critérios mais relevantes (...)” (PT/A/D/3); um avaliador pontuou a necessidade de conformidade e de coerência entre as normas e as práticas, indicando “Coerência entre as normas e as práticas: “*Conformidade com o quadro legal e coerência entre os documentos orientadores e a prática institucional.*” (PT/A/D/2). Já os avaliadores brasileiros: um considerou como relevantes seguir os indicadores contidos nas dimensões dos órgãos avaliadores, indicando assim ser importante “seguir os indicadores contidos nas dimensões dos órgãos avaliadores”: “*Acredito que os principais critérios tidos como relevantes para a eficiência formativa no contexto atual são o Planejamento institucional, Avaliação Institucional com a criação de uma CPA eficiente e atuante, as políticas de desenvolvimento institucional, as políticas acadêmicas voltadas tanto para o corpo docente, para o corpo técnico-administrativo e para o corpo discente, as políticas de gestão e a infraestrutura.*” (BR/A/D/6); enquanto outro comunicou que as regras morais devem estar abertas à inovação com compromisso, indicando ser necessário as “regras morais, estar aberta as mudanças e responsabilidade”: “*Ética institucional, inovação, comprometimento.*” (BR/A/D/5).

Na subcategoria “*Agências voltadas para competitividade nos mercados de emprego*”, foi possível identificar 1 indicador:

Um avaliador da A3ES fez referência que as Agências Avaliadoras parecem estar muito voltadas à competitividade do mercado e que acabam por desmerecer algumas áreas, indicando que assim “desmerece áreas teoricamente de menor impacto no mercado de trabalho”: “*A mercadorização da educação é um perigoso movimento. E as agências de avaliação estão muito voltadas para os critérios de*

*competividade nos mercados de emprego, o que instrumentaliza a formação, despolitiza e desvaloriza áreas supostamente menos competitivas.” (PT/A/D/1).*

Na subcategoria “*Processo burocrático*”, foi evidenciado 1 indicador:

Um avaliador português faz referência ao processo burocrático, indicando que o mesmo se “restringe a relatórios escritos, sem aproximação das práticas”: “(...) *a avaliação circunscreve-se bastante ao redigido/relatado, algum esforço pode vir a ser feito no sentido de um acompanhamento mais próximo ou visualização das dinâmicas e atividades científicas e pedagógicas.*” (PT/A/D/3).

Da subcategoria “*Transformação da educação em mercadoria*”, decorreu 1 indicador:

Um avaliado de Portugal ressaltou a mercantilização da educação, indicando estar a “lógica de mercado presente nas ações de muitas IES públicas como viés da eficiência formativa”: “(...) *a transformação da educação em mercadoria não é uma fatalidade e numerosas instituições de ensino superior público atestam isso no seu pensamento e na sua ação.*” (PT/A/D/4).

Da subcategoria “*Contribuição dos critérios da avaliação externa*”, foi identificado 1 indicador:

Um avaliador da A3ES trouxe o fato de ser a mercantilização da educação uma ação desenvolvida por várias IES, indicando que o processo de avaliação externa pode ser um caminho de “recusa da mercantilização da educação superior”: “(...) *Penso que os critérios da avaliação externa podem contribuir para a recusa da mercadorização aludida na pergunta, não a incentivando nem a premiando.*” (PT/A/D/4).

Na subcategoria “*Educação como produto a ser consumido*”, foi identificado 1 indicador:

Também foi evidenciado, por um avaliador do Brasil, a educação como um produto a ser consumido, indicando a “lógica do mundo capitalista, onde a quantidade do “ter” prevalece sobre a qualidade do “ser”: “*Se vivemos num mundo capitalista, a*

*educação não passa de mais um produto em que não se visa a qualidade, mas a quantidade.” (BR/A/D/7).*

Na subcategoria “*Produção científica*”, aferiu-se 1 indicador:

Um avaliador do MEC, trouxe a questão da instituição particulares de educação superior, indicando que a pesquisa científica é “não estimulada pela IES privadas” e que o critério assinalado no indicador da avaliação externa que se refere a produção científica e a técnica artística-cultural, produzida nos últimos três anos, não é estimulado pela maioria das instituições particulares de ensino superior: “*No instrumento há (...) um indicador que pergunta sobre produção científica, técnica, artística, cultural produzida nos últimos 3 anos. No entanto, a maioria das instituições privadas não estimulam a produção científica.*” (BR/A/M/8).

**Tabela 14.** *Resultados sobre Critérios da avaliação externa e processo formativo*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Critérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo	Critérios relevantes para eficiência formativa	Estrutura acadêmica, documental e física	PT	1	1
		Seguir os indicadores contidos nas dimensões dos órgãos avaliadores	BR	1	1
		Coerência entre as normas e as práticas	PT	1	1
		Regras morais, estar aberta as mudanças e responsabilidade	BR	1	1
		Desmerece áreas teoricamente de menor impacto no mercado de trabalho	PT	1	1
	Agências voltadas para competitividade nos mercados de emprego	Restringe a relatórios	PT	1	1

universitário em um mundo global que responde ao capital	Processo burocrático	escritos, sem aproximação das práticas			
	Transformação da educação em mercadoria	Lógica de mercado presente nas ações de muitas IES públicas como viés da eficiência formativa	PT	1	1
	Contribuição dos critérios da avaliação externa	Recusa da mercantilização da educação superior	PT	1	1
	Educação como produto a ser consumido	Lógica do mundo capitalista, onde a quantidade do “ter” prevalece sobre a qualidade do “ser”	BR	1	1
	Produção científica	Não estimulada pela IES privadas	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Crítérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo universitário em um mundo global que responde ao capital*

*Quais os critérios da avaliação externa tidos como relevantes para a eficiência formativa de uma determinada área científica, diante de um mundo globalizado e de uma educação que se transforma, com a evolução do capitalismo, em mercadoria?*

PT/A/D/1: A mercadorização da educação é um perigoso movimento. E as agências de avaliação estão muito voltadas para os critérios de competitividade nos mercados de emprego, o que instrumentaliza a formação, despolitiza e desvaloriza áreas supostamente menos competitivas.

PT/A/D/2: Conformidade com o quadro legal; Coerência entre os documentos orientadores e a prática institucional.

PT/A/D/3: (...) diria que a existência de recursos docentes em nº e qualidade, bem como bons planos curriculares e equipamentos quando necessários ao ensino e aprendizagem dos cursos são os critérios mais relevantes. Como comentei, a avaliação circunscreve-se bastante ao redigido/relatado, algum esforço pode vir a ser feito no sentido de um acompanhamento mais próximo ou visualização das dinâmicas e atividades científicas e pedagógicas.

PT/A/D/4: Depende do que se entender por eficiência formativa: a transformação da educação em mercadoria não é uma fatalidade e numerosas instituições de ensino superior público atestam isso no seu pensamento e na sua ação. Penso que os critérios da avaliação externa podem contribuir para a recusa da mercadorização aludida na pergunta, não a incentivando nem a premiando.

BR/A/D/5: Ética institucional, inovação, comprometimento.

BR/A/D/6: Acredito que os principais critérios tidos como relevantes para a eficiência formativa no contexto atual são o Planejamento institucional, Avaliação Institucional com a criação de uma CPA eficiente e atuante, as políticas de desenvolvimento institucional, as políticas acadêmicas voltadas tanto para o corpo docente, para o corpo técnico-administrativo e para o corpo discente, as políticas de gestão e a infraestrutura

BR/A/D/7: Se vivemos num mundo capitalista, a educação não passa de mais um produto em que não se visa a qualidade, mas a quantidade.

BR/A/M/8: No instrumento há apenas um indicador que pergunta sobre produção científica, técnica, artística, cultural produzida nos últimos 3 anos. No entanto, a maioria das instituições privadas não estimulam a produção científica.

---

### 8.1.2. Resultados dos Avaliados

Recolhido o material das entrevistas semiestruturadas, com as devidas permissões dos participantes por escrito, no formato de gravação em áudio, garantindo assim “a fidelidade do que se ouviu” (AMADO; VIEIRA, 2014, p. 361), o mesmo foi transcrito em sua íntegra.

Após a transcrição das referidas entrevistas seguimos a análise de conteúdo das mesmas, tendo por base Bardin (2011), cujas categorias, subcategorias e indicadores, baseadas nas falas dos participantes, estão elencados nas Tabelas de 15 a 26.

Foram identificadas 51 subcategorias, oriundas das 12 categorias elencadas, com 92 indicadores, os quais ampliaram o sentido da comunicação como um todo, conforme as Tabelas acima citadas, tendo sido elaborada uma tabela para cada uma das 12 questões que compõem a entrevista supracitada, abaixo das quais constam as respectivas unidades de registro, considerando cada um dos aspectos que foram abordados pelos participantes.

Como apresentado na Tabela 15, na categoria **Cultura de qualidade nas IES**, foram encontradas 10 subcategorias e 10 indicadores:

No que se refere aos Diretores de curso portugueses: dois falaram que a cultura de qualidade das IES está atrelada aos docentes das IES, à qualidade do corpo docente: *“Eu acho que o que caracteriza é a qualidade dos docentes (...).”* (PT/G/D/1); *“(…), a qualidade dos docentes que consegue manter. (...).”* (PT/G/D/2) e, ao nível dos serviços prestados e instalações da IES, ou seja, ao funcionalismo da IES; enquanto outros dois comentaram: *“(…) o funcionamento da casa, ou seja, a forma como a estrutura, os diferentes departamentos, secretariados e faculdades se intercalam entre si, (...) nunca há a qualidade do ensino sem haver um bom serviço por trás, (...).”* (PT/G/D/1); *“(…) a qualidade das instalações que oferece para serem frequentadas pelos estudantes. Isso talvez seja o quarto lugar, e o terceiro lugar seria a qualidade do restante do pessoal do apoio, pessoal do administrativo, (...).”* (PT/G/D/2); acrescentando este último a captação de alunos, a qualidade dos discentes atraídos: *“(…) a qualidade dos alunos que consegue atrair. (...).”* (PT/G/D/2), como também a empregabilidade discente, o acolhimento dos formandos no mercado de trabalho, quando pontuou: *“(…) a empregabilidade dos seus graduados e pós-graduados.”* (PT/G/D/2); completando ainda, no sentido de que para as Agências Avaliadoras, muitas publicações dos docentes em revista com fator de forte impacto estão relacionadas com a qualidade da IES *“(…) produção científica, publicar muito, em revistas que estejam sempre no primeiro quartil daquelas revistas com fator de impacto elevado.”* (PT/G/D/2). De modo adicional, um dos avaliados referiu a existência do que deve existir na IES que garanta que os procedimentos sejam corretos: *“Acima de tudo rigor, a insistência que tem que haver na instituição para garantir que os procedimentos são corretos e que acima de tudo a formação dos alunos tenha qualidade.”* (PT/G/D/3).

Quanto aos Coordenadores de curso brasileiros: um alertou para uma cultura de consumo, a relação da qualidade da educação superior com a qualificação de um produto a ser vendido no mercado: *“ (...) esse sentido da qualidade, ele foi ganhando lugar e espaço na nossa sociedade, por conta da cultura do consumo, então, a palavra qualidade, (...), tem uma correlação muito forte com a mercadoria,*

(...), (...)o conhecimento, a produção de conhecimento ou um processo formativo, ele pode ser qualificado no sentido de como a gente muitas vezes qualifica os produtos, (...). (...) quem tem feito isso é o mercado, são as empresas voltadas para a educação que estão tentando qualificar para poder vender, (...), e eu acho que no nosso caso, quem está na universidade pública, quem defende o ensino laico, crítico e tudo mais, precisa entrar também nesse debate, (...).” (BR/G/D/5), sendo ainda referido a questão do comprometimento, professores preparados tecnicamente e alunos empenhados: “Para mim, a qualidade teria que [pausa] ela é composta de [pausa] quer dizer, todos os participantes teriam que ter comprometimento, os professores se preparando tecnicamente para as aulas, os alunos se empenhando, (...)”. (BR/G/D/4); enquanto um outro pontuou que os três pilares, ensino, pesquisa e extensão, sejam fortes e integrados: “Sendo na universidade, que os três pilares sejam fortes, e sejam integrados – ensino, pesquisa e extensão.” (BR/G/D/6), acrescentando a preocupação com a real extensão universitária, de um saber que é produzido na academia com o objetivo de servir a comunidade: “(...) a extensão é, justamente, a nossa preocupação com a comunidade, e com um saber que não fica só entre nós. (...) que esses saberes produzidos aqui, circulem fora daqui e os saberes de fora circulem aqui dentro, nesse sentido da qualidade.” (BR/G/D/6).

**Tabela 15.** Resultados sobre Cultura de qualidade nas IES

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Cultura de qualidade nas IES	Docentes da IES	Qualidade corpo docente	PT	2	2
	Funcionalismo da IES	Nível dos serviços prestados e instalações da IES	PT	2	2
	Captação de alunos	Qualidade dos discentes captados	PT	1	1
	Empregabilidade discente	Acolhimento dos formandos pelo mercado	PT	1	1
	Rigor	Formação de qualidade atrelada a necessidade de uma instituição externa que garanta a referida qualidade	PT	1	1

Investigação docente	Exigência de quantidade de publicação docente em Revistas de forte impacto	PT	1	1
Mercantilização dos saberes	Cultura de consumo - A relação da qualidade da educação com a qualificação de um produto a ser vendido, como uma mercadoria	BR	1	1
Comprometimento	Docentes e discentes empenhados a uma educação de qualidade	BR	1	1
Pilares da educação superior	Ensino, pesquisa e extensão	BR	1	1
Extensão universitária	O saber estendido a sociedade	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Cultura de qualidade nas IES*

***O que caracteriza uma cultura de qualidade nas instituições de ensino superior?***

PT/G/D/1: Eu acho que o que caracteriza é a qualidade dos docentes, a qualidade do conhecimento dos docentes, a forma como são capazes de transmitir os seus conhecimentos [pausa] basicamente eu acho que é isso [pausa] e o funcionamento da casa, ou seja, a forma como a estrutura, os diferentes departamentos, secretariados e faculdades se intercalam entre si, ou seja, tem que ter uma boa complementaridade, ao nível dos serviços [pausa] nunca há a qualidade do ensino sem haver um bom serviço por trás, porque se não nós docentes temos que nos ocupar a fazer coisas que não são da nossa função, mas também depois não conseguimos sermos bons docentes, então tem que haver uma boa interligação entre os serviços e entre os departamentos das faculdades, como é o caso desta casa, mas entre faculdades, e obviamente a qualidade [pausa] o *Know-how* dos professores que lecionam.

PT/G/D/2: Essa pergunta exige uma resposta extremamente complexa. Quais são os indicadores de qualidade de uma instituição de ensino superior? Em primeiro lugar [pausa] isso é ordem arbitrária, mas em primeiro lugar a qualidade dos alunos que consegue atrair. Em segundo lugar, a qualidade dos docentes que consegue manter. Em terceiro lugar, a qualidade das instalações que oferece para serem frequentadas pelos estudantes. Isso talvez seja o quarto lugar, e o terceiro lugar seria a qualidade do restante do pessoal do apoio, pessoal do administrativo, enfim, esse tipo de pessoal. Isto por um lado, por outro lado existem indicadores de qualidade da produção científica, que eventualmente são medidos através da “bibliometria”... [risos]... famosa “bibliometria”, publicar muito, em revistas que estejam sempre no primeiro quartil daquelas

revistas com fator de impacto elevado. [pausa] Outro, evidentemente, esse talvez o mais importante, mas como é verificado, ela é curto prazo, apenas indiretamente, é a empregabilidade dos seus graduados e pós graduados, e os respectivos que estejam na sociedade.

PT/G/D/3: Acima de tudo rigor, a insistência que tem que haver na instituição para garantir que os procedimentos são corretos e que acima de tudo a formação dos alunos tem qualidade. Tem o nível que é necessário para os alunos prosseguirem suas carreiras profissionais, na academia ou na investigação, que seja.

BR/G/D/4: Para mim, a qualidade teria que [pausa] ela é composta de [pausa] quer dizer, todos os participantes teriam que ter comprometimento, os professores se preparando tecnicamente para as aulas, os alunos se empenhando, e eu acho que, em ambos os casos, ter uma conversa para que o conhecimento do professor consiga ser passado para o aluno.

BR/G/D/5: Acho que essa já é uma pergunta bem interessante e complexa. Eu acho que tem uma coisa importante, para reter, que não consigo falar em termos das ciências humanas, eu vou falar um pouco mais pensando no campo da educação, mais particularmente da pedagogia, que é onde eu estou atuando como coordenador, e que dá para a gente poder conversar algumas coisas. Eu acho que começa com essa questão da qualidade, que já é uma pergunta que foi [pausa] esse sentido da qualidade, ele foi ganhando lugar e espaço na nossa sociedade, por conta da cultura do consumo, então, a palavra qualidade, ela tem haver, tem uma correlação muito forte com a mercadoria, então, acho que quando você coloca essa questão, já coloca para nós dois pontos bem importantes, porque as ciências humanas, então, ela [pausa] ou o conhecimento, a produção de conhecimento ou um processo formativo, ele pode ser qualificado no sentido de como a gente muitas vezes qualifica os produtos, eu acho que essa é uma questão de saída central para diferenciar, eu [pausa] na cultura universitária, eles tem defendido uma classificação democrática laica, socialmente que tem um impacto na sociedade e onde haja um percurso formativo onde o estudante possa ser criativo, crítico, que consiga devolver para a comunidade todo o investimento que essa faz na universidade pública, então, e essas coisas, elas não dizem da qualidade, elas dizem de princípios, que formam, que nos orientam. E a palavra cultura, que você falou, uma cultura de qualidade, eu acho que essa aproximação, ela também é interessante, porque a palavra cultura, em termos sociológicos, cultura tem um sentido de modo de vida, de um estilo de vida, e de coisas que são incomuns, que são incomuns em determinados grupos, e eu acho que o que faz e perfaz, por exemplo, o campo da educação hoje aqui na faculdade de educação, no ensino superior, é uma defesa de uma cultura qualificada no sentido da gente manter esse compromisso com a laicidade, com o desenvolvimento da democracia, com o ensino rigoroso de formar bem o estudante, com a escola pública, isso é fundamental, então, eu queria acho que pontuar isso. Agora, é também importante [pausa] porque é que eu acho que a gente precisa discutir qualidade, porque ao mesmo tempo quem tem feito isso é o mercado, são as empresas voltadas para a educação que estão

tentando qualificar para poder vender, para poder parcelar, e eu acho que no nosso caso, quem está na universidade pública, quem defende o ensino laico, crítico e tudo mais, precisa entrar também nesse debate, então eu acho que sua pergunta é rica. Mas eu acho que ela é mais rica ainda porque a gente precisa diferenciar, a gente não tem que falar em qualidade, a gente tem que falar em cultura. Essa é a nossa ideia fixa.

BR/G/D/6: Sendo na universidade, que os três pilares sejam fortes, e sejam integrados – ensino, pesquisa e extensão. Nós temos uma tradição de supervalorização da pesquisa e [pausa] que tem um papel fundamental, mas eu vejo que a qualidade da formação, e do trabalho da instituição superior, deveria se caracterizar especialmente pelo fortalecimento e atuação nos três campos. Ensino está sempre garantido, pesquisa sempre valorizada, a extensão acaba ocupando um lugar, entre aspas, menor. E a extensão é, justamente, a nossa preocupação com a comunidade, e com um saber que não fica só entre nós. Então, eu considero que é um elemento, assim, fundamental, que esse conhecimento seja produzido, seja trabalhado internamente com os nossos estudantes de graduação e de pós-graduação, mas que durante todo esse processo a comunidade esteja junto, a sociedade, de maneira geral [pausa] participe, e que esses saberes produzidos aqui, circulem fora daqui os saberes de fora circulem aqui dentro, nesse sentido da qualidade. E aí, pensando no nosso estudante, um estudante que tenha a oportunidade de vivenciar todas essas dimensões. O ensino para ele está garantido, mas que ele, além disso, viva possibilidades de pesquisa, e esteja engajado em projetos de extensão. No caso das universidades públicas, que elas garantam não apenas o acesso, mas a permanência desse estudante por meio de bolsas, e de um acolhimento universitário que é fundamental. Falando agora do ponto de vista dos docentes, que os docentes tenham uma carreira também garantida, que tenham condições de trabalho. De certo modo, felizmente, nós temos. Aí falando aqui da minha instituição, especificamente, temos, na minha avaliação, ótimas condições de trabalho. A gente sempre pode melhorar, mas assim, temos bibliotecas, temos recursos para o nosso trabalho de pesquisadores e professores, mas significa, também, garantia de carreira. Nós estamos vivendo hoje um contingenciamento nas universidades estaduais paulistas, então a nossa carreira, por exemplo, está congelada, não há progressão. Só para citar alguns fatores, mas todos eles estão muito relacionados.

---

Já com relação à categoria **Avaliação externa como garantia de qualidade da educação superior** (ver Tabela 16), foram encontradas 2 subcategorias e 8 indicadores:

Numa frequência de dois diretores de curso portugueses para um coordenador de curso brasileiro, foi trazida em pauta a necessidade de determinada regulação dos cursos superiores: “(...) *o ensino superior talvez precise de um determinado tipo de regulação, para não proliferar em cursos sem medidas e à medida do que os*

*propõe, (...), um tanto à revelia do interesse social, (...).” (PT/G/D/2); “Não é uma garantia, mas é um contributo. É bom que haja essa avaliação externa, para as pessoas de fora avaliar e ver o que é que fazemos para aconselhar, corrigir, o que eventualmente esteja errado. (...) acho que é um contributo sim, é importante, mas que seja uma garantia propriamente não me parece.” (PT/G/D/3); “A avaliação externa, eu considero que ela é fundamental. Todo processo de avaliação me parece fundamental, faz parte do processo pedagógico, desde a sala de aula, até do ponto de vista das políticas, mas, como você me pergunta se é uma garantia da qualidade, eu considero que não.” (BR/G/D/6).*

Já numa frequência de dois diretores portugueses para dois coordenadores brasileiros, foram afirmadas as imposições por parte das comissões de avaliadores dos sistemas avaliativos: *“No meu entendimento, ela é garantia, sobretudo, de uma coisa, de que as instituições não se afastam de uma determinada ortodoxia. (...) um pensamento único, ter uma visão única do que é ser um curso superior, como é que ele deve funcionar, (...) uma prisão muito dogmática. (...)a maneira que ela tem sido interpretada pelas várias comissões de avaliação externa, tem sido assustadora.” (PT/G/D/2); “(...) há processos que chegam a conclusões completamente ridículas. (...) aquilo que a comissão externa diz não faz sentido, sinceramente. (...) daquilo que tenha assistido já dos processos de avaliação, pelo menos tal como está a acontecer nesse momento, eu acho que não é garantia tanto. É mais profundo, digamos assim. (PT/G/D/3); “(...) eu acho que tem um impacto, muito sério (...), (...) o compromisso da universidade é com ela no sentido do desenvolvimento da ciência, mas também com a melhoria da sociedade, com o desenvolvimento da sociedade, a gente tem que se preocupar com aquilo que é dito.” (BR/G/D/5); “É um mecanismo de controle, de regulação, que tem o seu papel, tem a sua importância, mas não garante [pausa] porque só a avaliação, você está no nível do controle. (...).” (BR/G/D/6).*

Adicionalmente, um dos diretor de curso português fez referência que avaliação externa, como garantia de qualidade da educação superior, é um contributo e momento de reflexão por parte da IES: *“Eu acho que sim, porque no fundo a avaliação externa, (...) de alguma forma obriga-nos a fazer um ponto da situação,*

*um momento de reflexão (...).*” (PT/G/D/1); que as IES não possuem o direito a contraditória aos “achismos” das CAEs “*(...) são os achismos dos membros da CAE, que se transformam em tendências, em Leis, em relação aos quais não existe propriamente contraditórias, ou seja, as instituições não têm esse direito.*” (PT/G/D/2), bem como reporta a sensação do objetivo de fechamento de cursos iguais em universidades próximas por parte das A3ES: “*(...) tenho essa sensação de que, uma vez que o território nacional de Portugal (...), é pequeno, (...), e como tem tantas universidades, algumas delas situadas muito perto umas das outras, parece claro a ideia da Agência de fechar cursos que existem em duas universidades perto, criando uma espécie de Tratado de Tordesilhas [risos] entre as universidades, para os quais eu penso que não tenham mandato, nem sequer têm mandato democrático, e muito menos mandato acadêmico.*” (PT/G/D/2).

Quanto aos Coordenadores de curso brasileiro, um fala ser a avaliação externa um sistema de controle apoiado em políticas de ordem mercadológica: “*(...) são sistemas de controle, e estão apoiados em políticas, em princípios muito específicos, e que são de ordem, é sempre bom marcar, de ordem mercadológica. Para mim, e eu espero que para muita gente, a educação não seja uma mercadoria, e se ela está sendo, a gente precisa tirar esse fetiche.*” (BR/G/D/5). Outro gestor faz referência a necessidade das políticas educativas de suporte serem garantidas: “*(...) todas as outras políticas de suporte precisam também ser garantidas para que essa qualidade se efetive.*” (BR/G/D/6). Por fim, um gestor citou não serem adequados os indicadores da avaliação externa: “*Eu acho que seria uma garantia, se os indicadores fossem mais adequados.*” (BR/G/D/4).

**Tabela 16.** Resultados sobre Avaliação externa e sua relação com a qualidade da educação superior

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Avaliação externa como garantia de qualidade da educação superior	Contributos da avaliação externa às IES	Momento de reflexão por parte da IES	PT	1	1
		Necessidade de determinada regulação dos cursos superiores	PT	2	3
			BR	1	

Avaliação externa como mecanismo de controle das IES	Imposições por parte das comissões de avaliadores dos sistemas avaliativos	PT	2	4
		BR	2	
	IES sem direito a contraditória aos “achismos” das CAEs	PT	1	1
	A3ES com objetivo de fechamento de cursos iguais em universidades próximas	PT	1	1
	Indicadores da avaliação externa não adequados	BR	1	1
	Avaliação externa como sistemas de controle apoiados em políticas de ordem mercadológica	BR	1	1
	Necessidade das políticas educativas de suporte serem garantidas	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Avaliação externa como garantia de qualidade da educação superior*

***A avaliação externa é uma garantia de qualidade da educação superior?***

PT/G/D/1: Eu acho que sim, porque no fundo a avaliação externa, de alguma forma obriga-nos a [pausa] ocupa-nos muito tempo [pausa], mas de alguma forma obriga-nos a fazer um ponto da situação, um momento de reflexão que não é necessário sobre toda a estrutura do curso, o que é dos docentes o que é que dá os programas, as metodologias, etc., [pausa] nos leva a forçar sobre essa a reflexão, não quer dizer que não teria acontecido se calhar como um todo, se não houvesse essa imposição.

PT/G/D/2: No meu entendimento, ela é garantia, sobretudo, de uma coisa, de que as instituições não se afastam de uma determinada ortodoxia. E eu tenho muito medo dessa ortodoxia, por conta de ser um pensamento único, ter uma visão única do que é ser um curso superior, como é que ele deve funcionar, enfim. Mede-se sempre para isso, é uma prisão muito dogmática. Por outro lado, eu considero que o ensino superior talvez precise de um determinado tipo de regulação, para não proliferar em cursos sem medidas e á medida do que os propõe, para evitar que as pessoas vão criando “quintaizinhos” dentro das universidades e depois vão mantendo esses “quintaizinhos”, um tanto à revelia do interesse social, digamos assim, mais geral. Mas a experiência que eu tenho, das intervenções da A3ES em curso, que eu tenho participado, é

aterradora, porque talvez haja uma superfície subjacente à avaliação, que até possa ser válida, mas a maneira que ela tem sido interpretada pelas várias comissões de avaliação externa, tem sido assustadora. [pausa] E mais, e remetentes sempre para, no meu caso, o caso das redes de instituição, remetentes sempre para achismos, que são os achismos dos membros da CAE, que se transformam em tendências, em leis, em relação aos quais não existe propriamente contraditórias, ou seja, as instituições não têm esse direito. (...) uma vez que o território nacional de Portugal [pausa] refiro-me agora ao continente, é pequeno, é do tamanho do estado de Pernambuco, mais ou menos, mais coisa ou menos coisa, e como tem tantas universidades, algumas delas situadas muito perto umas das outras, parece claro a ideia da agência de fechar cursos que existem em duas universidades perto, criando uma espécie de Tratado de Tordesilhas [risos] entre as universidades, para os quais eu penso que não tenham mandato, nem sequer têm mandato democrático, e muito menos mandato acadêmico.

PT/G/D/3: Não é uma garantia, mas é um contributo. É bom que haja essa avaliação externa, para as pessoas de fora avaliar e ver o que é que fazemos para aconselhar, corrigir, o que eventualmente esteja errado. Mas, daquilo que tenha assistido já dos processos de avaliação, pelo menos tal como está a acontecer nesse momento, eu acho que não é garantia tanto. É mais profundo, digamos assim. (...). Acho que é importante que haja uma avaliação externa, agora venho dizendo do que já aconteceu de avaliações aqui na casa, que não parece de ser uma garantia de qualidade, pois há processos que chegam a conclusões completamente ridículas. E, conhecendo os cursos e as investigações, aquilo que a comissão externa diz não faz sentido, sinceramente. E, portanto, acho que é um contributo sim, é importante, mas que seja uma garantia propriamente não me parece.

BR/G/D/4: Eu acho que seria uma garantia, se os indicadores fossem mais adequados. Eu gosto da avaliação feita pelo ENADE [pausa] sinaliza e faz com que todos trabalhem para aquilo, mas não acho que garanta a qualidade.

BR/G/D/5: Então, o que eu acho é que a gente [pausa] eu acho que tem um impacto, muito sério não é Rogéria, porque a gente tem que ter um compromisso mesmo com a comunidade, só que quando você pergunta dessas avaliações, então vamos pensar esses sistemas de ranqueamento, ou mesmo essa [pausa] ah, diversas formas de controle, de qualificação, de *qualis* e tudo mais, que se cria para mensurar nosso trabalho, ensino, a extensão. Isso interfere na nossa vida? Claro. E por que interfere na nossa vida? Porque se o compromisso da universidade é com ela no sentido do desenvolvimento da ciência, mas também com a melhoria da sociedade, com o desenvolvimento da sociedade, a gente tem que se preocupar com aquilo que é dito, mas isso não pode ser a única direção, porque esses sistemas são sistemas de controle, e estão apoiados em políticas, em princípios muito específicos, e que são de ordem, é sempre bom marcar, de ordem mercadológica. Para mim, e eu espero que para muita gente, a educação não seja uma mercadoria, e se ela está sendo, a gente precisa tirar esse fetiche.

BR/G/D/6: Não. A avaliação externa, eu considero que ela é fundamental. Todo processo de avaliação me parece fundamental, faz parte do processo pedagógico, desde a sala de aula, até do ponto de vista das políticas, mas, como você me pergunta se é uma garantia da qualidade, eu considero que não. É um mecanismo de controle, de regulação, que tem o seu papel, tem a sua importância, mas não garante [pausa] porque só a avaliação, você está no nível do controle, mas todas as outras políticas de suporte precisam também ser garantidas para que essa qualidade se efetive.

---

Quanto a categoria **Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares e na qualidade da educação superior**, tal como se apresenta na Tabela 17, foram encontradas 3 subcategorias e 10 indicadores:

Um Diretor de curso português afirmou que as políticas educativas alteram com as mudanças de Governo: “(...) *as políticas educativas infelizmente vão mudar sempre que muda o governo, e isso faz com que, apesar das universidades funcionarem um bocadinho como um tampão nessas alterações das políticas educativas, não sei se isso acaba por se refletir depois, ou seja, elas variam muito, nós funcionamos um bocadinho como um tampão, mas não quer dizer que haja um rombo (...).*” (PT/G/D/1).

Já numa frequência de um português para três brasileiros, os participantes fizeram referência que essas políticas são permeadas de intencionalidades: “(...) *por um lado eu percebo que quiseram, de fato, forçar a prática, e faz sentido, em teoria que estejam a par, agora num país tão pequeno, não sei se resolve tudo.*” (PT/G/D/3); “(...) *eu acho que então as intenções acabam se refletindo sim, dentro de um conceito de qualidade, que é o conceito do MEC.*” (BR/G/D/4); “(...) *olhando as evidências empíricas que a gente tem nas políticas, a gente vê que a voz que as ciências humanas tem tido, ela tem sido uma voz, quando não muito rouca, que tem dificuldade de ser escutada, porque ela fica muito grave (...).*” (BR/G/D/5); “*As políticas educativas, elas estão permeadas sempre de intencionalidades, (...), então essa intencionalidade acaba, inclusive, direcionando as políticas que visam essa qualidade.*” (BR/G/D/6); acrescentando um gestor brasileiro o fato das políticas educativas possuírem ênfase específicas em algumas áreas do saber: “(...) *quando a gente se volta lá para a base nacional, a gente percebe que ela está bastante*

*centralizada, e tem uma ênfase muito grande nas ciências exatas, (...) tem uma ênfase específica numa área de conhecimento (...).” (BR/G/D/5).*

Numa frequência de um Diretor de curso português para dois Coordenadores de curso brasileiros, os mesmos referiram as políticas educativas como norteadoras, mas com diretrizes curriculares impostas às IES: *“(...) as universidades são obrigadas a gerir o número de créditos, que são 180 ECTS. Desses 180 ECTS aquilo que as universidades podem eventualmente mexer são mais seis ou sete créditos. (...). Não há espaço, e as universidades não são autorizadas a substituir créditos para a didática, por exemplo, reduzi-las para por crédito. (...).” (PT/G/D/2); “Eu acho que (...) busca se adequar às propostas curriculares do MEC. (...) um processo de reformulação do currículo para atender algumas exigências do MEC (...).” (BR/G/D/4); “(...) a gente tem todas essas orientações curriculares, essas diretrizes, de fato, um curso num ensino superior, para ele funcionar, ele precisa sim se adequar, mas não é uma adequação cega, simplesmente uma cópia e uma cola (...).” (BR/G/D/5).*

Esses mesmos Diretores e Coordenadores acrescentaram: um português reportou que a Legislação retira a autonomia universitária: *“(...) existe uma legislação que retira completamente toda autonomia das universidades.” (PT/G/D/2),* seguindo o interesse do mercado: *“E eu não tenho muitas dúvidas de que isso sirva para garantir os interesses do mercado, embora garanta um determinado perfil do professor. (...).” (PT/G/D/2).* Em adicional, dois portugueses pontuaram que as políticas educativas terminam por garantir um perfil técnico docente: *“(...) penso que garanta um determinado perfil do professor. Penso que é um perfil marcadamente técnico (...).” (PT/G/D/2); “(...) por um lado eu percebo que quiseram, de fato, forçar a prática, e faz sentido, em teoria que estejam a par, agora num país tão pequeno, não sei se resolve tudo.” (PT/G/D/3).*

Além disso, um português alertou o peso dado às grandes IES, levando-as ao controle dos sistemas: *“(...) em termos de qualidade propriamente dita, o Governo da República, o Regional não é chamado ao assunto, o Governo da República ao criar a A3ES e ao dar-lhe as competências que deu, acho que quis um pouco limpar as mãos e “eles que resolvam”, e não se mexeu tanto, “não nos metam a nós nesse*

*barulho e eles que resolvam”. E aí acho que se calhar deu demasiado peso às instituições grandes, e as grandes universidades controlam. (...), pois vê-se decisões que são muito esquisitas de compreender. Cursos que tem todas as condições para funcionar, mas que dizem, em particular aos doutoramentos, “ah não, isso dever ser só nas grandes”, [risos] não faz sentido, (...).” (PT/G/D/3).*

Neste sentido, dois brasileiros questionaram para quem e a serviço de quem, estão essas políticas educativas: “(...) quem são os porta-vozes dessas diretrizes, elas estão fundadas em que princípios educacionais?” (BR/G/D/5); “Qualidade para quem? A serviço de quem?” (BR/G/D/6); acrescentando um deles que elas são bem-vindas, mas que precisam ser questionadas e discutidas coletivamente: “(...) essas políticas são bem-vindas, mas elas precisam ser questionadas, e elas precisam ser discutidas coletivamente.” (BR/G/D/5).

**Tabela 17.** Resultados sobre Reflexo das políticas educativas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares e na qualidade da educação superior	Políticas educativas	Alteram com as mudanças de Governo	PT	1	1
		Permeadas de intencionalidades	PT	1	4
			BR	3	
		Com ênfase específica em algumas áreas do conhecimento	BR	1	1
		Norteadoras, com diretrizes curriculares impostas às IES	PT	1	3
			BR	2	
		Legislação que retira a autonomia universitária	PT	1	1
		Seguem o interesse de mercado	PT	1	1
		Garantem um perfil técnico docente	PT	2	2
Precisam ser questionadas e discutidas coletivamente	BR	1	1		

Sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC)	Peso dado às grandes IES, levando-as ao controle dos sistemas	PT	1	1
Diretrizes de qualidade da educação superior	Para quem e a serviço de quem?	BR	2	2

**Unidades de Registro:** Categoria *Reflexo das políticas educativas nas propostas curriculares e na qualidade da educação superior*

*As intenções das políticas educativas refletem-se nas propostas curriculares, no que se refere ao objetivo de assegurar a qualidade da educação superior?*

PT/G/D/1: (...). De alguma forma, as políticas educativas infelizmente vão mudar sempre que muda o governo, e isso faz com que, apesar das universidades funcionarem um bocadinho como um tampão nessas alterações das políticas educativas, não sei se isso acaba por se refletir depois, ou seja, elas variam muito, nós funcionamos um bocadinho como um tampão, mas não quer dizer que haja um rombo, portanto, eu diria se calhar mais que não [pausa] mas [suspiro] é difícil de dizer. (...)

PT/G/D/2: Uma vez que em Portugal não existem currículos nacionais de ensino superior, eu penso que não consigo responder a essa pergunta. Até hoje, a autonomia universitária está aí garantindo que o sistema ecológico seja plural, digamos assim, apesar das tentativas da A3ES de reduzir essa pluralidade, impondo uma ortodoxia. Mas, existe pelo menos uma área, que é a área de formação de professores, onde existe se não um currículo nacional, existe uma legislação que retira completamente toda autonomia das universidades. E eu não tenho muitas dúvidas de que isso sirva para garantir os interesses do mercado, embora garanta um determinado perfil do professor. Penso que é um perfil marcadamente técnico, de pessoas que são dispostas a muita pouca informação, em áreas da sua formação geral, da formação educacional geral, para circunscrever praticamente questões da natureza didática, metodologias e coisas do gênero. Eu não sei se isso tem um impacto no mercado, mas deve ter. Pelo menos, esses professores vão trabalhar com seus alunos como se fossem técnicos. Portanto, eu penso que o resultado geral da educação, pelo menos em Portugal, se vinda por esses professores, é capaz de deixar um pouco a desejar. [pausa] E o próprio mercado de trabalho, talvez isto seja um dos grandes paradoxos do sistema, que visa educar para o mercado de trabalho. Eu não tenho certeza que o mercado de trabalho precisa do produto que as universidades, de formação de professores, [pausa] escola de formação de professores, lá colocam, porque parece que a nova economia precisa de gente que tenha iniciativa, experiência, criatividade, autonomia, e todas essas coisas, que talvez devessem ser treinadas ao longo de sua educação, nomeadamente na universidade, ou na escola de formação, portanto não sei como se resolve essa contradição, mas que ela existe. (...). Mas em Portugal, com os decretos de lei da Maria Lurdes Rodrigues, e depois ainda piorados pelo Nuno Crato as universidades passaram a ter nomeadamente na

licenciatura em educação básica, que depois é seguida por mestrados que habilitam para a educação pré-escolar, para o primeiro ciclo do ensino básico e para o segundo, os subciclos do ensino básico. Este tipo de formação é de tal maneira em que as universidades são obrigadas a gerir o número de créditos, que são 180 ECTS. Desses 180 ECTS aquilo que as universidades podem eventualmente mexer são mais seis ou sete créditos. Ou seja, toda a diferenciação estará aí, porque para a didática é de não sei quanto a não sei quantos créditos, para a formação disciplinar, é de não sei quanto a não sei quantos créditos, mas a grande ênfase é nisso. Quando é que a gente estuda sociologia da educação, ética e antropologia, por sinal, filosofia da educação, pedagogia mesmo. Não há espaço, e as universidades não são autorizadas a substituir créditos para a didática, por exemplo, reduzi-las para por crédito. A grande ideia é que as pessoas precisam saber da didática, precisam saber a sua disciplina, a sua área, e didática. Portanto, é saber aquilo que transmite e saber transmitir. Pronto.

PT/G/D/3: Não sei se sempre. Ou seja, normalmente nós aqui na [nome do local da IES - Grifo do autor] somos um caso muito particular porque temos as intenções do Governo da República e nós somos uma instituição da República, mas também há o Governo Regional que também tem influência e faz sentido que tenha e que diga, por exemplo, que é importante que tenhamos os testes. Eu percebo que esse tipo de formação também é importante cá na região e faz sentido que seja a Universidade a assegurá-lo. Agora, em termos de qualidade propriamente dita, o Governo da República, o Regional não é chamado ao assunto, o Governo da República ao criar a A3ES e ao dar-lhe as competências que deu, acho que quis um pouco limpar as mãos e “eles que resolvam”, e não se mexeu tanto, “não nos metam a nós nesse barulho e eles que resolvam”. E aí acho que se calhar deu demasiado peso às instituições grandes, e as grandes universidades controlam. Certo sentido acaba sendo natural à A3ES, pois vê-se decisões que são muito esquisitas de compreender. Cursos que tem todas as condições para funcionar, mas que dizem, em particular aos doutoramentos, “ah não, isso dever ser só nas grandes”, [risos] não faz sentido, mas infelizmente acontece. Agora o governo, em si, as decisões políticas que [pausa] por um lado eu percebo que quiseram, de fato, forçar a prática, e faz sentido, em teoria que estejam a par, agora num país tão pequeno, não sei se resolve tudo.

BR/G/D/4: Eu acho que [pausa longa] nosso curso, em particular, ele busca se adequar às propostas curriculares do MEC. Nós, inclusive, estamos agora iniciando um processo de reformulação do currículo para atender algumas exigências do MEC, e aí eu acho que então as intenções acabam se refletindo sim, dentro de um conceito de qualidade, que é o conceito do MEC.

BR/G/D/5: Então, as políticas educacionais né [pausa] a gente tem feito um debate grande aqui na faculdade de educação Rogéria, que a gente está bem no momento da reformulação do nosso curso, a gente teve um [pausa] viveu-se um momento, já faz alguns anos, depois passamos por várias readaptações, em frente às novas políticas, que na verdade assim, não frente às novas políticas, frente a desafios internos que a comunidade tem colocado, de considerações

importantes para a gente tornar o currículo ainda mais próximo dos princípios que regem essa faculdade, a gente tem feito um debate muito grande nesse sentido, e essas políticas educacionais atuais, por exemplo, aquelas que estão relacionadas à base nacional comum curricular, que colocam a questão da formação dos professores atrelados à base nacional comum curricular, é uma política norteadora, nós seguimos as diretrizes, mas assim, um questionamento que a gente já faz de saída é como essas diretrizes, hoje, tem sido construídas, quem são os porta-vozes dessas diretrizes, elas estão fundadas em que princípios educacionais. (...).E tem uma questão, só para ajudar num pensamento concreto, então, a gente tem todas essas orientações curriculares, essas diretrizes, de fato, um curso num ensino superior, para ele funcionar, ele precisa sim se adequar, mas não é uma adequação cega, simplesmente uma cópia e uma cola e a gente simplesmente se ajusta, porque o que serve para nós de parâmetro é aquilo que fundamenta, que dá o alicerce para um curso como esse, e muitas vezes não é que está totalmente divergente, que é aí que eu quero dar um exemplo, na base nacional comum curricular, por exemplo, para educação infantil, hoje [pausa] e o nosso curso de pedagogia forma grande parte dos nossos estudantes para atuar na educação infantil, mas não só nos anos iniciais, também na gestão, quando a gente se volta lá para a base nacional, a gente percebe que ela está bastante centralizada, e tem uma ênfase muito grande nas ciências exatas, então o [pausa] na própria educação infantil, e certo [pausa] eu acho que como enfatizam um ponto, acaba jogando menos luz e energia em outro, que é nas áreas justamente das ciências humanas. Então, assim, a gente vê que a alfabetização, o processo de alfabetização que é tão importante centrar na educação infantil, parece que ele está um pouco prejudicado, porque tem uma ênfase específica numa área de conhecimento, e essa é uma política, então, isso nos preocupa, porque um dos princípios e uma das preocupações de um curso de pedagogia é se o estudante está preparado para alfabetizar as crianças, claro que ele precisa deter o conhecimento das ciências exatas, sim, mas ele precisa também ter um repertório advindo das ciências humanas, então, é bem vinda sua questão, porque daí coloca uma questão mais ampla para nós, o lugar das ciências humanas dentro do ensino superior. Eu não sou o tipo perseguido não, por ser um professor das ciências humanas, mas olhando as evidências empíricas que a gente tem nas políticas, a gente vê que a voz que as ciências humanas tem tido, ela tem sido uma voz, quando não muito rouca, que tem dificuldade de ser escutada, porque ela fica muito grave, às vezes a voz, não é dada muita voz, então eu acho que é uma questão importante, essas políticas são bem vindas, mas elas precisam ser questionadas, e elas precisam ser discutidas coletivamente.

BR/G/D/6: Com certeza. As políticas educativas, elas estão permeadas sempre de intencionalidades, de projetos, de visões de sociedade, então essa intencionalidade acaba, inclusive, direcionando as políticas que visam essa qualidade. Qualidade para quem? A serviço de quem?

---

Relativamente à categoria **Indicadores da avaliação externa docente frente às especificidades dos cursos** (ver Tabela 18), foram encontradas 7 subcategorias e 8 indicadores.

Os Diretores de curso, numa frequência de um português para dois brasileiros, pontuaram a obrigatoriedade de muitas publicações em Revistas de forte fator de impacto: *“Quando eu comecei a trabalhar no ensino superior, eu não era obrigado a ter não sei quantas publicações por ano, mais tarde passei a ser obrigado a fazer não sei quantas publicações, mas eu podia publicar onde quisesse, depois disseram que não podia ser onde quisesse, tinha que ser revistas com fator de impacto, mas depois disseram que não podia ser em qualquer revista com fator impacto, tinham que ser revistas com especial fator de impacto, (...) os grandes artigos que eu publiquei (...) e que continuam a ser muito citados, eu já não posso contar com eles, eu tenho que ter sempre artigos novos, portanto, eu não posso fazer uma bibliografia da minha disciplina, com entradas de publicações minhas com dez, quinze anos, porque elas estão desatualizadas segundo a agência. (...) não creio que sejam critérios para avaliar a qualidade dos docentes.”* PT/G/D/2); *“(...) existe uma fantasia de que, assim, como se a ciência, ela fosse utilitária, como se ela tivesse uma ressonância imediata, como se um trabalho de pesquisa, um trabalho de investigação, ele não tivesse uma duração para, de fato, ele conseguir gerar um impacto (...).”* (BR/G/D/5); *“No momento, os critérios de avaliação, no caso do ensino superior, incidem muito diretamente sobre a produção acadêmica. E aí eu tenho uma forte crítica ao produtivismo, à produção acadêmica do ponto de vista dos livros, artigos publicados. No meu modo de pensar a educação superior, deveria refletir um processo de envolvimento e engajamento do professor na universidade, e a produção, a publicação, como uma consequência.”* (BR/G/D/6).

Um dos Diretores português, fez referência a exigência da titulação docente quando muitos dos que finalizaram suas Licenciaturas antes do Processo de Bolonha, possuem muita experiência de mercado: *“Já nos colocaram problemas, por exemplo, (...) há um docente que dá aulas no nosso mestrado, que é só licenciado. Mas ele é o diretor da [nome da empresa – grifo nosso] há trinta anos, quer dizer, alguém para ocupar a cadeira de análise de projetos e investimentos no Mestrado*

*em [nome do curso – grifo nosso] e quem melhor do que o diretor da [nome da empresa ligada diretamente a área do referido Mestrado – grifo nosso], não é? Quer dizer, o senhor por acaso é só licenciado. Há 30 anos atrás foi o curso dele, é normal. E agora vêm nos dizer que só licenciado não pode dar as aulas, não faz sentido. É um caso específico, uma cadeira que nem sequer é propriamente da Engenharia, é mais gestão, é mais a parte econômica, e com a experiência toda que ele tem, acho que não iríamos arranjar ninguém melhor para dar a cadeira.”* (PT/G/D/3). Além disso, outro participante refere o fato dos indicadores de qualidade da educação superior serem iguais para diferentes áreas do saber: “(...) o que chega a nós quando respondermos em relação à A3ES, nós preenchemos fichas curriculares dos docentes, e, portanto, existem vários itens nessas fichas curriculares (...) iguais para toda a gente, e que às vezes é difícil colocarmos o nosso “CV”, encaixar nessas fichas, (...), desde as artes até à medicina, e obviamente que não refletem a especificidade das áreas que são muito diferentes. (...) as fichas curriculares, onde eles avaliam (...), é um formato se calhar standard para cobrir todas as universidades, com todas as valências que têm. Essas fichas são iguais a todos (...).” (PT/G/D/1).

No que se refere aos Coordenadores de curso brasileiro: um enunciou os problemas docente frente as exigências de publicações, numa lógica mercantil perversa, onde os financiamentos das IES são pautados pelos índices em que os docentes são mensurados: “(...) esses índices eles são cruéis, eles estão nos adoecendo, e eu acho muito triste quem não se sente [pausa] quem se sente preparado para isso, que sente com uma disponibilidade para viver desse jeito, eu acho que é uma negação do sujeito (...).” (BR/G/D/5); “(...) esses indicadores, eles têm feito muito verão na universidade, porque o financiamento, só para dar um exemplo, ele tem sido muito pautado em cima desses números, dessas regras de avaliação, nesses índices que os docentes são mensurados e medidos, então, essa questão do financiamento, por exemplo, é onde tem enfraquecido a todos, porque a gente depende do financiamento para continuar existindo, e daí é muito perverso, porque você acaba se pautando por esses índices para poder conquistar coisas para fazer até a universidade continuar se movimentando, a pesquisa continuar existindo, o ensino à extensão.” (BR/G/D/5), acrescentando: “(...) se a gente fala numa lógica mais

*mercantil da educação, isso nos leva para uma geração. (...) os dados, eles deveriam ser mensurados de uma outra maneira, a coisa ganha sentidos diferentes.” (BR/G/D/5).*

Foi referido ainda por dois gestores brasileiros a questão da análise dos dados brutos do trabalho docente: “(...). *E daí quando você fala se eles têm dado conta, eu acredito que não, porque não existe nenhum dado que possa exprimir o que é um trabalho de um professor, (...) vou dar um exemplo muito assim, nós somos contratados quarenta horas para trabalhar no ensino superior, mas eu trabalho noventa, e isso não é algo meu, porque assim, a gente tem um trabalho que extrapola a nossa sala de aula, o trabalho, muitas vezes, da gestão, e daí os meus índices, quando eu sou avaliado, são mensurados em relação às minhas quarenta horas, e as outras cinquenta que eu trabalhei dando parecer, participando de evento, orientando o estudante, trabalhando na gestão, respondendo e-mails que são e-mails de trabalho, participando de monitorias, enfim, todos os [pausa] tudo aquilo que faz parte da nossa vida, (...). E daí a gente tem lá um índice que está olhando um dado que está muito bruto e ele não é [pausa] ele não corresponde.” (BR/G/D/5); “Do modo como essa avaliação, especialmente da pós-graduação, está organizada, o foco se coloca no produto e não no que nós vivemos no espaço, no ensino superior.” (BR/G/D/6).*

Por fim, um Coordenador do Brasil ainda fez referência a preocupação com a comunidade internacional frente as necessidades da comunidade local: “ (...) *eu recebi um parecer em relação a um trabalho (...), onde era perguntado, para mim, me questionando, qual era o impacto desse meu trabalho na comunidade internacional, não é local, não é aqui na minha unidade, ou seja, como o meu trabalho impacta internacionalmente, e esse é um absurdo de pergunta. (...) eu não quero impactar ninguém, eu quero poder dialogar com as pessoas, com a comunidade, com a universidade, que as coisas possam ter ressonância, (...), que as pessoas cheguem à universidade, porque elas estão conseguindo ter acesso aquilo que a gente tem dito, aquilo que a gente tem produzido, aquilo que a gente tem falado [pausa] o impacto na comunidade acadêmica [pausa] eu acho sim importante (...).” (BR/G/D/5).*

**Tabela 18.** Resultados sobre Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País		Total
Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos	Indicadores generalistas	Iguais para diferentes áreas do saber	PT	1	1
	Publicações docente	Obrigatoriedade de muitas publicações em Revistas de forte fator de impacto	PT	1	3
			BR	2	
	Titulação docente	Os licenciados antes de Bolonha com muita experiência de mercado	BR	1	1
			PT	1	
	Lógica mercantil	Financiamentos pautados pelos índices que os docentes são mensurados	BR	1	1
	Financiamento das IES pautado na produção docente	Lógica perversa	BR	1	1
	Internacionalização dos saberes	Necessidade de preocupação com a comunidade local	BR	1	1
	Trabalho docente	Indicadores analisam dados brutos do trabalho docente	BR	2	2

**Unidades de Registro:** Categoria *Indicadores da avaliação externa docente frente as especificidades dos cursos*

*Os indicadores da avaliação externa docente correspondem às competências e habilidades específicas necessárias para cada curso?*

PT/G/D/1: Se calhar não sei dizer exatamente porque o que chega a nós quando respondermos em relação à A3ES, nós preenchemos fichas curriculares dos docentes, e, portanto, existem vários itens nessas fichas curriculares que inicialmente eram iguais para toda a gente, e que às vezes é difícil nós colocarmos o nosso “CV”, encaixar nessas fichas, porque elas eram iguais para toda a gente, ou seja, desde as artes até à medicina, e obviamente que não refletem a especificidade das áreas que são muito diferentes. Não sei se há outro critério deles avaliarem nossa competência como docentes, mas as

fichas curriculares, onde eles avaliam a carga horária que nós temos, a distribuição de serviço que temos, e as nossas atividades extra ensino, tudo que é investigação, participação em projetos, divulgação, etc., etc. e etc., que é em casos administrativos, é um formato se calhar *standard* para cobrir todas as universidades, com todas as valências que têm. Nós tentamos encaixar. (...).Essas fichas são iguais a todos, eu agora recebi as fichas novas, e disseram que as universidades podem adaptar, não sei se já vem no sentido disso, ou seja, o formato é o mesmo que era antigamente, e a informação disse que as universidades estão a adaptá-las. (...).

PT/G/D/2: (...) é que a qualidade dos docentes no ensino superior é aferida pelos regulamentos de avaliação do centro de cada umas das instituições, isso é a primeira questão. Se a pessoa avaliar em cada triênio, pelos critérios que são aqui da instituição. Agora, eu penso que posso talvez entender a sua questão de outra maneira. Quando eu comecei a trabalhar no ensino superior, eu não era obrigado a ter não sei quantas publicações por ano, mais tarde passei a ser obrigado a fazer não sei quantas publicações, mas eu podia publicar onde quisesse, depois disseram que não podia ser onde quisesse, tinha que ser revistas com fator de impacto, mas depois disseram que não podia ser em qualquer revista com fator impacto, tinham que ser revistas com especial fator de impacto, depois também me disseram que não podiam ser [pausa] os grandes artigos que eu publiquei há vinte anos [pausa] vinte anos é um exagero, mas quase [pausa] e que continuam a ser muito citados, eu já não posso contar com eles, eu tenho que ter sempre artigos novos, portanto, eu não posso fazer uma bibliografia da minha disciplina, com entradas de publicações minhas com dez, quinze anos, porque elas estão desatualizadas segundo a agência. Eu tenho que estar a cortar fatias de salame [pausa], portanto, eu não fui preparado para isso, e não creio que sejam critérios para avaliar a qualidade dos docentes. Mas a percepção que tenho dos critérios que são utilizados pelas agências é essa, mas pode ser que eu me engane. (...). Se alguém tem um Prêmio Nobel há quatro anos, não pode continuar a publicar [pausa] *in connexion*, a essa altura, não pode continuar. É isso.

PT/G/D/3: No específico do meu, sim. As exigências que eles nos fazem, em termos de competências dos docentes, são normais e nunca nos colocaram, com os nossos docentes, nenhum problema. Já nos colocaram problemas, por exemplo, eu não queria estar a personalizar, mas há um docente que dá aulas no nosso mestrado, que é só licenciado. Mas ele é o diretor da empresa [nome da empresa – grifo do autor] há trinta anos, quer dizer, alguém para ocupar a cadeira de análise de projetos e investimentos no mestrado em Engenharia Eletrotécnica e quem melhor do que o diretor da empresa [nome da empresa – grifo do autor], não é? Quer dizer, o senhor por acaso é só licenciado. Há 30 anos atrás foi o curso dele, é normal. E agora vêm nos dizer que só licenciado não pode dar as aulas, não faz sentido. É um caso específico, uma cadeira que nem sequer é propriamente da engenharia, é mais gestão, é mais a parte econômica, e com a experiência toda que ele tem, acho que não iríamos arranjar ninguém melhor para dar a cadeira. Mas foi um dos pontos que nos chatearam, de resto nada, em termos de habilitações o nosso corpo docente é todo doutorado, não temos esse tipo de problemas, foi só nesse caso

concreto. Eu percebo que, formalmente, ele não tem as habilitações, mas caramba, não me parece que seja um caso [pausa] a levantar. (...). Não estamos se quer a falar alguma coisa técnica, no sentido da área do curso, é uma cadeira que nós achamos que faz todo sentido eles terem, de fato, aula de projetos e investimentos, ternuma ligação à parte financeira, perceberem essa parte. Não é fundamental. (...).E eu estou a dizer trinta anos, mas se calhar já tem mais do que isso.

BR/G/D/4: Eu acho que ajuda, e de novo, esse conceito [pausa] na verdade o conceito de qualidade, eu acho que ajuda a atender o que o MEC quer [pausa] não sei se cabe, mas uma das críticas que eu tenho a isso é que as realidades das instituições de ensino são diferentes. Mas então, de qualquer forma, a gente busca atender o MEC, e nesse aspecto, então, o que o MEC ditar, eu acho que norteia o ensino da engenharia no Brasil.

BR/G/D/5: Essa questão do [pausa] eu acho que eu, assim, estou contente com as suas perguntas, porque eu acho que elas nos ajudam a dimensionar duas coisas. Então assim, se a gente fala numa lógica mais mercantil da educação, isso nos leva para uma geração. Quando a gente fala de uma lógica mais humanista, onde os ganhos, as conquistas ou os dados, eles deveriam ser mensurados de uma outra maneira, a coisa ganha sentidos diferentes. Mas eu acho que são importantes essas perguntas, e de alguma maneira, Rogéria, esses indicadores, eles têm feito muito verão na universidade, porque o financiamento, só para dar um exemplo, ele tem sido muito pautado em cima desses números, dessas regras de avaliação, nesses índices que os docentes são mensurados e medidos, então, essa questão do financiamento, por exemplo, é onde tem enfraquecido a todos, porque a gente depende do financiamento para continuar existindo, e daí é muito perverso, porque você acaba se pautando por esses índices para poder conquistar coisas para fazer até a universidade continuar se movimentando, a pesquisa continuar existindo, o ensino à extensão. E daí quando você fala se eles têm dado conta, eu acredito que não, porque não existe nenhum dado que possa exprimir o que é um trabalho de um professor, porque eu fico [pausa] vou dar um exemplo muito assim, nós somos contratados quarenta horas para trabalhar no ensino superior, mas eu trabalho noventa, e isso não é algo meu, porque assim, a gente tem um trabalho que extrapola a nossa sala de aula, o trabalho, muitas vezes, da gestão, e daí os meus índices, quando eu sou avaliado, são mensurados em relação às minhas quarenta horas, e as outras cinquenta que eu trabalhei dando parecer, participando de evento, orientando o estudante, trabalhando na gestão, respondendo e-mails que são e-mails de trabalho, participando de monitorias, enfim, todos os [pausa] tudo aquilo que faz parte da nossa vida, que você conhece muito bem. E daí a gente tem lá um índice que está olhando um dado que está muito bruto e ele não é [pausa] ele não corresponde. (...).Então, queria te dizer isso [pausa] Eu posso te dar um testemunho, assim, no calor do momento, que eu recebi um parecer em relação a um trabalho que eu estou propondo, onde era perguntado, para mim, me questionando, qual era o impacto desse meu trabalho na comunidade internacional, não é local, não é aqui na minha unidade, ou seja, como o meu trabalho impacta internacionalmente, e esse é um absurdo de pergunta, porque

existe uma fantasia de que, assim, como se a ciência, ela fosse utilitária, como se ela tivesse uma ressonância imediata, como se um trabalho de pesquisa, um trabalho de investigação, ele não tivesse uma duração para, de fato, ele conseguir gerar um impacto na sociedade, na comunidade, então, se eu estou fazendo uma solicitação para realizar esse trabalho, não tem como pensar [pausa] eu gosto, inclusive, da palavra impacto, porque eu acho uma péssima palavra, porque ela dá a ideia de destruição, de choque, então assim, eu acho [pausa] no fundo ela é boa, é algo que você pode até explorar, porque as palavras têm essa força né, mas ela é muito ruim, porque eu não quero impactar ninguém, eu quero poder dialogar com as pessoas, com a comunidade, com a universidade, que as coisas possam ter ressonância, que elas possam ter um outro tipo de relação, que as pessoas cheguem à universidade, porque elas estão conseguindo ter acesso aquilo que a gente tem dito, aquilo que a gente tem produzido, aquilo que a gente tem falado [pausa] o impacto, na comunidade acadêmica [pausa] eu acho sim importante, mas a universidade ela não existe só para dialogar consigo mesma, então, sinceramente, eu não estou muito interessado na comunidade internacional, eu estou interessado aqui com as pessoas que estão no bairro aqui do lado, eu quero que meu trabalho tenha esse alcance, então, esses índices eles são cruéis, eles estão nos adoecendo, e eu acho muito triste quem não se sente [pausa] quem se sente preparado para isso, que sente com uma disponibilidade para viver desse jeito, eu acho que é uma negação do sujeito né. (...) eu acho que é um dado interessante isso, porque não tem limite. (...) porque quando isso vai para a avaliação, retorna dizendo: “olha, essas coisas que você produziu, elas não têm impacto, elas são razoáveis, precisa fazer mais”.

BR/G/D/6: No momento, os critérios de avaliação, no caso do ensino superior, incidem muito diretamente sobre a produção acadêmica. (...)E aí eu tenho uma forte crítica ao produtivíssimo, à produção acadêmica do ponto de vista dos livros, artigos publicados. No meu modo de pensar a educação superior, deveria refletir um processo de envolvimento e engajamento do professor na universidade, e a produção, a publicação, como uma consequência. Do modo como essa avaliação, especialmente da pós-graduação, está organizada, o foco se coloca no produto e não no que nós vivemos no espaço, no ensino superior.

---

No que diz respeito a categoria **Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC)** e a **garantia de qualidade da formação discente** (ver Tabela 19), foram encontradas 6 subcategorias e 7 indicadores:

Gestores de ambos os contextos, português e brasileiro, em uma frequência de dois para um, respectivamente, pontuaram que muitas das orientações não são críticas construtivas, são visões internas transformadas em “Leis” comuns a todos: “*Eu*

*acho que essas orientações ajudam, não sei se asseguram, ajudam [pausa] ou seja, (...) quando essas avaliações resultam de críticas construtivas, não quer dizer que resultem sempre, mas quando elas resultam de críticas construtivas, eu acho que ajudam para a comunidade do ensino (...).” (PT/G/D/1); “(...) quando cabe a alguém nos avaliar, a gente não sabe quais são as regras. Mas, há uma coisa que sabemos, é que a A3ES não tem o direito legal de impor essas regras, portanto eu não sei bem como se resolve esse dilema, penso que no caminho da pura arbitrariedade, isso que é o grande problema. (...). É uma orientação, (...). Eles não devem transformar as suas visões e orientações internas em Leis. (PT/G/D/2); “(...) uma das críticas que eu tenho a isso é que as realidades das instituições de ensino são diferentes. (...), a gente busca atender o MEC, e nesse aspecto, então, o que o MEC ditar, eu acho que norteia o ensino da Engenharia no Brasil. (BR/G/D/4). Foi dito que a arbitrariedade dos sistemas avaliativos, numa frequência de um Diretor de curso português para um Coordenador de curso brasileiro, diminui a autonomia universitária: “Eu penso que, mais dia ou menos dia nós vamos ter um embate nacional (...) o que é que é isso dá autonomia universitária, se ela deve continuar, ou se uma universidade, por exemplo, pode existir sem autonomia.” (PT/G/D/2); “(...) com certeza, tem um papel fundamental, mas do modo como ele se desenha, ele tem se colocado de uma forma muito [pausa] (...), que na minha avaliação contraria o princípio da autonomia universitária, então não garante, não penso que garanta, (...).” (BR/G/D/6).*

Os participantes de ambos os contextos referiram que os sistemas avaliativos burocráticos sobrepõem a comunidade científica, numa frequência de um para um: “Isso é uma agência burocrática, onde as pessoas não entram por concurso público, nem tem que cursar prova, nem nada do gênero. Pode se sobrepor à comunidade científica, não sei se pode, eu acho que não”. (PT/G/D/2); “(...) eu acho que é uma questão importante, mas ela deveria derivar de um processo formativo, e não ser decisivo num processo formativo.” (BR/G/D/5).

Acrescenta-se que, entre três Coordenadores de curso brasileiros: um citou ser as políticas educativas uma ideologia de controle: “(...) esses sistemas, eles [pausa] quando eles foram implantados, houve toda uma reação da comunidade

*acadêmica, no sentido de que eles colocavam ali variáveis e critérios que estavam muito restritos, e não só isso, de que tinha ali toda uma política, uma ideologia de controle que precisava ser pensada e discutida, mas esses sistemas foram continuando, e eles estão aí hoje, e decidindo caminhos muito importantes, (...).”* (BR/G/D/5); um outro acrescentou a questão do ENADE e sua relação direta com o financiamento das Bolsas PIBIC e PIBID: *“(...) então, uma coisa que tem nos afetado diretamente é o ENADE, que é um sistema de avaliação dos estudantes do ensino superior, e que hoje, mais uma vez, é uma questão que nos toca, e que está muito atrelada ao financiamento, então, as bolsas de PIBIC, de iniciação à docência [pausa] de PIBID, perdão [pausa] elas dependem da aprovação das universidades no ENADE, só que a gente tem todo um percurso onde os estudantes se posicionam frente a esses sistemas, e muitos boicotam, (...). Porque o que é que acontece, a partir do momento em que eu olho lá a nota (...), ela não diz do curso, porque os estudantes não estão participando, (...).”* (BR/G/D/5). E o outro acrescentou ter uma interferência direta sobre a organização dos currículos: *“Também não. (...) tem uma interferência bastante direta, sobre a organização dos currículos, por meio de pareceres, por meio de toda uma regulamentação da organização dos currículos e do ensino (...).”* (BR/G/D/6). Por fim, um Diretor/Coordenador de curso brasileiro afirmou que na área das Engenharias são seguidos os critérios de Agências internacionais de renome mundial: *“Nós, desde a elaboração dos cursos, que fomos tendo em atenção, não propriamente os critérios da A3ES, mas os critérios das agências da nossa área, da Accreditation Board for Engineering dos Estados Unidos (...). Como nós fomos seguindo esses critérios, nunca nos levantaram questões, (...). As vezes podem nos fazer algum comentário qualquer face aos notórios dos alunos, podem nos dizer que “a cadeira tal está muito pesada” que “os conteúdos são demasiados para aquela cadeira ou outra”, mas nada de fundamental. (...).”* (PT/G/D/3).

**Tabela 19.** Resultados sobre Orientações dadas às IES pelos sistemas avaliativos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
			Por País	Total

	Arbitrariedade dos sistemas avaliativos	Muitas das orientações não são críticas construtivas, são visões internas transformadas em Leis comuns a todos	PT	2	3	
			BR	1		
Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC) e a garantia de qualidade da formação discente	Sistemas avaliativos burocráticos	Diminuem a autonomia universitária	PT	1	2	
			BR	1		
		Sobrepõem a comunidade científica		PT	1	2
				BR	1	
	Critérios de agências internacionais	Área das Engenharias	PT	1	1	
	Política educativa	Ideologia de controle	BR	1	1	
	ENADE	Financiamento das Bolsas PIBIC e PIBID	BR	1	1	
Organização curricular	Interferência direta	BR	1	1		

**Unidades de Registro:** Categoria *Orientações dos sistemas avaliativos (A3ES e SINAES/MEC) e a garantia de qualidade da formação discente*

*As orientações fornecidas pela A3ES e pelo SINAES/MEC, quanto à escolha da metodologia de ensino, elaboração da matriz curricular dos cursos e processo de avaliação dos discentes, asseguram a qualidade de formação dos estudantes?*

PT/G/D/1: Eu acho que essas orientações ajudam, não sei se asseguram, ajudam [pausa] ou seja, tudo o que sejam críticas construtivas, e quando essas avaliações resultam de críticas construtivas, não quer dizer que resultem sempre, mas quando elas resultam de críticas construtivas, eu acho que ajudam para a comunidade do ensino [pausa]. Acho provavelmente muito difícil estas comissões, quando são cursos muito grandes, com um peso de informação gigante como é o caso dos mestrados integrados em medicina, eles conseguem ter uma apreciação real de toda a máquina que é esse curso, mas desde que haja críticas construtivas, eu acho que elas são sempre para melhorar, não é? (...). Não quer dizer que se calhar consigam ter toda a visão, mas acho que é por isso que existem essas visitas que eles fazem às instituições, e se calhar deveria haver mais tempo para haver um diálogo entre quem está de fato a ler aqueles dossiês gigantes e muito densos, acho eu, e perceber o que realmente é a realidade, o que é que é o sentimento dos docentes e dos alunos, e do funcionamento. Se calhar, essas visitas deveriam

ser menos [pausa] elas são muito restritas, são muito controladas em termos de tempo, em termos de tudo, e, portanto, não sei se eles conseguem tirar mais do que [pausa] mas obviamente que tendo críticas construtivas é uma mais valia.

PT/G/D/2: A A3ES não tem essas funções, ela não pode ditar as universidades, e não dita. Talvez eles pudessem avaliar sobre aquilo que ditaria, mas não pode, e muitas vezes a gente não sabe o que é. Aliás, isso foi a nossa grande surpresa em 2015, quando passou por nós o primeiro ciclo de avaliação, acho que em 2015, em que tínhamos seis cursos em avaliação e que tinham feito um relatório com base em pressupostos nossos, que não somos da agência, e depois eles fizeram análises com base em outros pressupostos que nunca nos revelaram. Ou seja, quando cabe a alguém nos avaliar, a gente não sabe quais são as regras. Mas, há uma coisa que sabemos, é que a A3ES não tem o direito legal de impor essas regras, portanto eu não sei bem como se resolve esse dilema, penso que no caminho da pura arbitrariedade, isso que é o grande problema. (...). É uma orientação, mas é deles. Eles não devem transformar as suas visões e orientações internas em leis. Eu penso que, mais dia ou menos dia nós vamos ter um embate nacional só para a questão da autonomia universitária [pausa] o que é que é isso da autonomia universitária, se ela deve continuar, ou se uma universidade, por exemplo, pode existir sem autonomia. Isso é uma agência burocrática, onde as pessoas não entram por concurso público, nem tem que cursar prova, nem nada do gênero. Pode se sobrepor á comunidade científica, não sei se pode, eu acho que não. (...). A [nome da Universidade – Grifo do autor] não tem um único. Penso que a única universidade do país [pausa] não sei se as outras têm (...). Não sei qual é que é o critério, mas penso que deve ser um critério de proximidade, de “amiguismo”, alguém que conhece não sei quem, e que avalia a volta das grandes universidades... Porto, Aveiro, Lisboa. (...). São muitos currículos. (...). Há professores associados (...). Sabe Deus porquê.... Lá não tem professores catedráticos como aqui?

PT/G/D/3: No nosso caso, há uma questão em relação ao acesso, o ingresso dos alunos. Nós não temos tido propriamente grandes (...), nós já tivemos um processo de acreditação, temos agora, esse ano, será a revalidação, digamos assim, estamos a espera que nos digam quando vão ser as visitas. Já fizemos o dossiê da autoavaliação ano passado, da avaliação interna, agora estamos à espera de uma visita da comissão de acompanhamento externo, que pode ser por mês que vem, pode ser em outra altura qualquer, estamos à espera. E quer ou não quer noutro processo, eu diria que nós não [pausa] para nós não foi muito doloroso, não foi muito gostoso. (...). Nós, desde a elaboração dos cursos, que fomos tendo em atenção, não propriamente os critérios da A3ES, mas os critérios das agências da nossa área, da *Accreditation Board for Engineering* dos Estados Unidos e do equivalente inglês que agora não me lembro qual é que é, [pausa] e do [pausa] IEEE [pausa] *Institute of Electrical and Electronic Engineers*. Como nós fomos seguindo esses critérios, nunca nos levantaram questões, [pausa] na avaliação anterior, na atual estamos a espera, mas não imaginamos que vão fazer, não nos levantaram nenhuma questão de fundo sobre esse processo. As vezes podem nos fazer algum comentário qualquer face aos notórios dos alunos, podem nos dizer que “a cadeira tal está muito

pesada” que “os conteúdos são demasiados para aquela cadeira ou outra”, mas nada de fundamental. Por exemplo, isso aconteceu na última avaliação, de fato, com uma disciplina da licenciatura, que nós a partir daí partimos em duas. Separamos uma parte da matéria e juntamos com outra. (...). Por exemplo, sugeriram, mas lá está, [pausa] não é uma cadeira sequer de fundamental. Nós, no primeiro ano, tínhamos as antigas FCCS, as formações gerais, não sei se conheces o processo caso a caso. Quando o Ministério da [nome do local da IES - Grifo do autor] assumiu o processo de Bolonha, houve uma decisão de todos os cursos terem cinco cadeiras de formação geral, as chamadas FCCS, Formação Cultural Científica Social, e, portanto, nessas nós, no primeiro ano, tínhamos uma das ciências experimentais [pausa] tínhamos e temos [pausa] e o que a comissão externa, nessa altura, nos sugeriu foi que colocássemos como opcional, além das ciências experimentais o *design* técnico, portanto, como opção uma ou outra. Foi a única alteração propriamente dita. (...). É complicado, porque são os alunos calouros que chegam em setembro que nunca tiveram nenhuma experiência, chegam a olhar as matrículas e dizem “agora escolhe uma” e eles só olham para os nomes, portanto aí é complicado, e é logo no primeiro semestre. (...). Ciências experimentais, tipicamente tem sido mais [pausa] (...), mas tem anos que escolhem mais o *design* técnico. Mas como digo, também não foi uma exigência, não era nenhum plano propriamente do curso. No plano do curso está lá, formação geral ou formação cultural. E, portanto, ser uma ou ser outra, dentro dessa formação, um bocadinho fora da área, mas não completamente fora, digamos assim, e, portanto, ter uma ou ter outra para nós não [pausa] (...). Assim, por exemplo, as ciências experimentais ajudam mais os alunos se calhar na parte de laboratório e análise de circuitos, por exemplo, mas depois o *design* técnico ajuda-os mais quando chegam a parte de informática, onde querem fazer os projetos. Tanto uma ou outra fazem sentido. Não é grave.

BR/G/D/4: Eu acho que ajuda, e de novo, esse conceito [pausa] na verdade o conceito de qualidade, eu acho que ajuda a atender o que o MEC quer [pausa] não sei se cabe, mas uma das críticas que eu tenho a isso é que as realidades das instituições de ensino são diferentes. Mas então, de qualquer forma, a gente busca atender o MEC, e nesse aspecto, então, o que o MEC ditar, eu acho que norteia o ensino da engenharia no Brasil.

BR/G/D/5: Eu acho que [pausa] esse sistema de avaliação, então, (...), eu acho que esses sistemas, eles [pausa] quando eles foram implantados, houve toda uma reação da comunidade acadêmica, no sentido de que eles colocavam ali variáveis e critérios que estavam muito restritos, e não só isso, de que tinha ali toda uma política, uma ideologia de controle que precisava ser pensada e discutida, mas esses sistemas foram continuando, e eles estão aí hoje, e decidindo caminhos muito importantes, então, uma coisa que tem nos afetado diretamente é o ENADE, que é um sistema de avaliação dos estudantes do ensino superior, e que hoje, mais uma vez, é uma questão que nos toca, e que está muito atrelada ao financiamento, então, as bolsas de PIBIC, de iniciação à docência [pausa] de PIBID, perdão [pausa] elas dependem da aprovação das universidades no ENADE, só que a gente tem todo um percurso onde os estudantes se posicionam frente a esses sistemas, e muitos boicotam, e muitos, às vezes,

vão lá e fazem só um grupo, então as notas, muitas vezes, tem sido baixas, o que tem impedido algumas unidades de ensino superior de participar desses projetos, porque eles não participaram do sistema de avaliação, não fizeram as provas. Se isso nos dá uma direção? Acho que o exemplo está aí, não. Porque o que é que acontece, a partir do momento em que eu olho lá a nota do curso de pedagogia no ENADE, noturno, que é uma nota dois, essa nota, ela não diz do curso, porque os estudantes não estão participando, então, se essa métrica nos impacta, impacta o nosso percurso formativo? Na verdade, não, porque no nosso curso ele não existe para responder a essas avaliações, nosso curso existe para formar, muito bem, o estudante que vai trabalhar na educação infantil, nos anos iniciais, na gestão. A gente existe, a gente pensa, para isso. Claro que nesse processo participar da avaliação pode acontecer sim, só que é uma consequência, e acho que esse é o meu ponto. O que muitas vezes pode estar acontecendo é que se torna o lugar de chegada, de muitos cursos, é ter um bom resultado no ENADE, por exemplo, nesses sistemas de avaliação. (...) o nosso objetivo. Que isso seja uma consequência do percurso formativo, mas a nossa preocupação não é atender, porque compreendemos que esses sistemas de avaliação, eles existem, eles foram pensados, eles têm até pessoas engajadas e envolvidas muito sérias, mas eles [pausa] é só uma régua, e as réguas podem ser várias [pausa] aliás, pode nem ter régua. Então, eu acho que é uma questão importante, mas ela deveria derivar de um processo formativo, e não ser decisivo num processo formativo.

BR/G/D/6: Também não. No nosso caso, (...) tem uma interferência bastante direta, sobre a organização dos currículos, por meio de pareceres, por meio de toda uma regulamentação da organização dos currículos e do ensino. Eu penso que (...), com certeza, tem um papel fundamental, mas do modo como ele se desenha, ele tem se colocado de uma forma muito [pausa] (...), que na minha avaliação contraria o princípio da autonomia universitária, então não garante, não penso que garanta, eu penso que a presença (...), na sua atuação, com certeza é fundamental, mas não direcionamento a tal ponto que conflite com a autonomia das instituições.

---

No que diz respeito a categoria **Crítérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados**, Tabela 20, foram encontradas 5 subcategorias e 10 indicadores:

Um Diretor de curso português destacou, para empregabilidade discente na área de Formação de Professores, dificuldades em questões sociais como a baixa taxa de natalidade e da aposentadoria docente: *“(...) os critérios que eles impõem são os critérios que já estão nos créditos e que por sua vez já nos tirava as opções, não é? Eu não sei se contribuem. Em Portugal, o que contribui para a empregabilidade dos professores é a taxa de natalidade, infelizmente é isso. Aqui, o que tem afastado*

*professores das escolas é a diminuição de números de alunos. E tanto que é assim que as escolas de formação começaram a retrair-se na formação de professores, e já há indicadores que apontam para que daqui a dez anos nós tenhamos falta de professores, porque, entretanto, há uns que se vão aposentar e, portanto, essa geração seguinte não foi resposta [pausa] não temos professores, e alunos também.” (PT/G/D/2).*

Também ocorreu referência, em uma frequência de um participante português para um participante brasileiro, às políticas liberais como lógica financeira com objetivo de formar para indústria: *“Eu diria que sim, porque o MEC impõe algumas exigências que têm que ser cumpridas, e que pelo menos na área de engenharia (...), nesse momento, são exigências que levarem em consideração a opinião dos empregadores, que no caso da engenharia (...), em particular, são as indústrias.” (BR/G/D/4); “Quer a nível regional, quer a nível nacional, o objetivo é ter mais de 50% dos alunos nos cursos profissionais. (...) a verdade é que (...) não é uma questão de qualidade, é financeira, é só isso.” (PT/G/D/3).*

Além disso, um Diretor português trouxe os critérios das agências internacionais como ponto positivo na empregabilidade discente: *“Como digo, os nossos critérios acabam por ser também os da avaliação externa, já são os que seguimos da agência [pausa], dos organismos internacionais da nossa área. (...), mas toda a gente está a seguir os critérios internacionais que têm que ser seguidos (...).” (PT/G/D/3);* destacando ainda a dificuldade, nos últimos seis anos, de captação de alunos, mediante a exigência da prova de físico-química nos exames nacionais de acesso ao educação superior *“(...) quem me dera ter mais alunos a formar. Nós estamos com um grande problema no acesso. (...). Todos os alunos que estão a acabar o mestrado, têm empregos na hora, se quiserem. Neste momento, há várias empresas a quererem contratar, e não temos alunos. O nosso problema no acesso, é que desde seis anos, passou a ser e ser exigida como prova de acesso a prova do exame nacional de físico-química. E isso cortou-nos muito o número de candidatos. Porque há muitos candidatos cá na região que vêm dos cursos profissionais, e esses não tem físico-química. O ministério diz: “ah, mas eles podem fazer o exame”, mas tem que 9,5 numa disciplina que nunca fizeram, (...) essa é uma, (...), das questões*

*das decisões governamentais e essa é uma das que mexe muito conosco. No caso das entradas, dos alunos se candidatarem ao curso (...).” (PT/G/D/3).*

Já um dos Coordenadores brasileiro, destacou a lógica mercadológica do conhecimento de uma sociedade de consumo: “(...) acho que (...), a gente vive numa sociedade não só do consumo [pausa] aliás, numa sociedade do consumo onde as embalagens contam demais [pausa] então, uma nota, um índice, uma etiqueta, isso tem um valor muito grande na nossa sociedade (...).” (BR/G/D/5), pronto para ser vendido num mercado de bens simbólicos com base no referencial docente: “(...) então um estudante que tem lá o seu diploma na Universidade [nome da Instituição – grifo do autor] (...), ele já ganha, pensando nessa lógica mercadológica, ele já tem uma insígnia, ele tem lá uma etiqueta muito interessante (...).” (BR/G/D/5), sendo a inserção no mercado realizada através da publicidade da IES “(...) o que eu quero dizer é assim, conta? Conta. Porque o estudante consegue uma inserção [pausa] porque tem uma publicidade muito grande, e isso vai dizer do profissional, o fato dele trazer uma [pausa] ter essa etiqueta, (...). Então, o que eu quero dizer, é que a gente precisa olhar para além dessa etiqueta, que é o que eu estou chamando, muitas vezes, essas avaliações, elas estão parecendo uma etiqueta, de uma embalagem.” (BR/G/D/5); frente uma avaliação que não traduz a realidade: “(...) essas avaliações, é quase que como um engodo, porque elas não dizem, por exemplo, da nossa realidade, da universidade, das dificuldades da universidade. Para manter um curso com uma qualidade, com um significado que ele tem, é preciso um esforço, um empenho enorme. Você sabe o quanto a universidade está sendo precarizada, o quanto ela está sendo banalizada, sobretudo a universidade pública.” (BR/G/D/5).

Adicionalmente, um dos Coordenadores de curso do Brasil refere a necessidade do processo avaliativo para regulação das IES privadas, as quais, quanto empresas, visam lucro e não qualidade de ensino, ponto que difere bastante das universidades públicas, as quais possuem critérios internos de regulação, porque são organizações democráticas: “Olha, acredito que sim. (...) eu tenho experiência, também, em instituições privadas. E eu faço uma avaliação que é: alguns mecanismos de avaliação externa, eles são fundamentais, no sentido da regulação do ensino

*superior, que no Brasil está majoritariamente na mão da iniciativa privada. Quando você tem uma universidade pública, que tem autonomia, que tem conselhos democráticos, você tem critérios internos de regulação, porque é uma organização democrática, é popular, é de todos, é pública. Agora, se você tem uma instituição privada, com fins lucrativos, o interesse dessa instituição está diretamente relacionado ao lucro, portanto, tem que ter regulação, porque se não tiver regulação, elas fazem o que quiserem visando o lucro e não visando a qualidade do ensino (...).” (BR/G/D/6).*

**Tabela 20.** Resultados sobre Critérios relevantes da avaliação externa e a empregabilidade dos graduados

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência			
			Por País	Total		
Os critérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados	Empregabilidade discente (Formação de professores)	Questões sociais (baixa taxa natalidade e aposentadoria docente)	PT	1	1	
	Empregabilidade discente (Engenharias)	Critérios das agências internacionais	PT	1	1	
		Captação de alunos	PT	1	1	
	Políticas Neoliberais	Lógica financeira com objetivo de formar para indústria	PT	1	2	
			BR	1		
	Lógica mercadológica		Sociedade do consumo	BR	1	1
			Pronto para ser consumido pelo mercado	BR	1	1
			Mercado de bens simbólicos	BR	1	1
			As avaliações não traduzem as realidades das IES	BR	1	1
			Inserção no mercado através da publicidade da IES	BR	1	1
	Regulação das IES privadas	Empresas que visam ao lucro e	BR	1	1	

**Unidades de Registro:** *Categoria Critérios da avaliação externa e suas contribuições para empregabilidade dos graduados*

*Os critérios da avaliação externa, tidos como relevantes, contribuem para empregabilidade dos graduados?*

PT/G/D/1: O nosso curso, sendo um curso particulado, nós temos um mestrado integrado, mas nós aqui só funcionamos com o ciclo básico. Isso significa que todo o processo da acreditação é a faculdade de ensino da Universidade de Lisboa que o faz, e nós integramos esse processo de avaliação. Portanto, tudo que é qualidade ou as orientações científicas ou pedagógicas da estrutura do curso, é da responsabilidade da Universidade de Lisboa. Portanto, nós somos aqui avaliados na componente de docência, condições, da qualidade dos docentes, e no funcionamento do próprio curso aqui. Não somos avaliados pelo programa em si do curso, os conteúdos programáticos do curso, nós não somos avaliados aqui, porque nós temos exatamente o mesmo regulamento pedagógico e científico que tem a Universidade de Lisboa. Portanto, nosso processo é um processo mais curto, é um processo que está ligado sempre ao processo de Lisboa. Portanto, aqui por exemplo nunca está em causa se o programa é adequado ou não ao curso, está em causa se nós sabemos cumprir esse programa, se temos docentes com qualidade para cumprir esse programa. Portanto, é mais nesses aspectos que nós somos avaliados pelas A3ES aqui e não pela estrutura do curso em si.

PT/G/D/2: No caso daqueles que são graduados para serem professores, os critérios que eles impõem são os critérios que já estão nos créditos e que por sua vez já nos tirava as opções, não é? Eu não sei se contribuem. Em Portugal, o que contribui para a empregabilidade dos professores é a taxa de natalidade, infelizmente é isso. Aqui, o que tem afastado professores das escolas é a diminuição de números de alunos. E tanto que é assim que as escolas de formação começaram a retrair-se na formação de professores, e já há indicadores que apontam para que daqui a dez anos nós tenhamos falta de professores, porque, entretanto, há uns que se vão aposentar e, portanto, essa geração seguinte não foi resposta [pausa] não temos professores, e alunos também. Além da questão da natalidade, é a questão da demografia, mas pelo aumento da esperança de vida. Temos um corpo docente extremamente envelhecido, com grande porcentagem de professores na casa dos cinquenta anos e mais, e na casa dos trinta a quarenta anos, que seria a geração dos grandes professores dos próximos anos, nós temos muitíssimo pouco.

PT/G/D/3: Como digo, os nossos critérios acabam por ser também os da avaliação externa, já são os que seguimos da agência [pausa], dos organismos internacionais da nossa área. E eu acho que sim, porque de fato a formação acaba por ser [pausa] há ligeiras diferenças em todo lado, cada universidade terá um ligeiro foco mais numa área, em outra área. É um trabalho que já fizemos, comparar o nosso curso, por exemplo, com Aveiro, com o Porto,

com Lisboa, com Braga e Coimbra também. Em particular, na licenciatura, os pilares, os nomes podem ser diferentes, mas os conteúdos estão lá. Portanto, toda a gente está com, mais destaque numa área, ou mais destaque em outra, mas toda a gente está a seguir os critérios internacionais que têm que ser seguidos na eletrotécnica. E, portanto, acho que essa, de fato, é a formação que já a nível internacional é reconhecida, e é aquilo que nós estamos a fazer, e é aquilo que, como digo, nunca nos chatearam pelos conteúdos, um toquezinho aqui ou ali, mas nada de fundamental, nada de nos obrigarem a reformular todo plano de curso. (...). Neste momento, quem me dera ter mais alunos a formar. Nós estamos com um grande problema no acesso. Aí é que temos problemas. Nas saídas, os alunos normalmente fazem mestrado, ou seja, fazem os cinco anos de formação. Há um ou outro que ao fim dos três anos desiste, desiste entre aspas, fica só com a licenciatura ao invés de fazer o mestrado, mas são poucos. Todos os alunos que estão a acabar o mestrado, têm empregos na hora, se quiserem. Neste momento, há várias empresas a quererem contratar, e não temos alunos. O nosso problema no acesso, é que desde seis anos, passou a ser e ser exigida como prova de acesso a prova do exame nacional de físico-química. E isso cortou-nos muito o número de candidatos. Porque há muitos candidatos cá na região que vêm dos cursos profissionais, e esses não têm físico-química. O ministério diz: “ah, mas eles podem fazer o exame”, mas tem que 9,5 numa disciplina que nunca fizeram, e que nem sequer é dum ano, é décimo e décimo primeiro, são dois anos de exame. Nós todos os anos íamos buscar a (...), escola secundária, não sei se conhece, (...), eles têm o curso tecnológico de eletrônica, todos os anos conseguíamos 6 ou 7 alunos de lá. Desde que isso começou, acabou. As vezes há um ou outro aluno que, de fato, quer mesmo ir para a universidade, faz esses cursos e estuda por fora, digamos assim, para fazer o exame nacional e, então, consegue entrar. Um dos nossos melhores alunos de sempre, acabou o nosso curso com média 18 ou 19, e veio dessa situação. Mas um aluno excepcional, pronto, fosse qual fosse a condição do acesso, ele ia trabalhar e conseguir entrar. (...) Faz sentido. Minha formação base tem física, portanto, eu percebo que, de fato, é bom os alunos terem essa formação. (...) (...) é ridículo. (...) um aluno normal que vem do ensino secundário, com 18 anos, tipicamente, e quer concorrer, tem que ter esses exames para poder concorrer. Um aluno, ou uma pessoa que deixou de estudar, vem com mais de 23 anos, já não precisa. Não faz sentido, é ridículo. E este ano, o Ministério anunciou que está a pensar na possibilidade dos alunos dos cursos profissionais, desses cursos tecnológicos, puderem entrar para a universidade sem fazerem os exames nacionais. (...). O que para nós, por um lado, é ótimo, porque podemos se calhar não só os destes anos, mas os dos anos anteriores que não puderam entrar, se calhar, vão poder candidatar-se este ano, se calhar, vamos voltar a ter muitos alunos. Mas, por outro lado, é uma injustiça tripla. Porque quer dizer, os que vêm do ensino normal, científico e tecnológico, vão ter que fazer o exame, os outros vêm do curso profissional e não têm que fazer exame. Isto não faz sentido. (...) isso que eles querem. Quer a nível regional, quer a nível nacional, o objetivo é ter mais de 50% dos alunos nos cursos profissionais. (...) a pouco falava, das questões das decisões governamentais e essa é uma das que mexe muito conosco. No caso das entradas, dos alunos se

candidatarem ao curso. Mas a verdade é que [pausa] quer dizer que não é uma questão de qualidade, é financeira, é só isso.

BR/G/D/4: Eu diria que sim, porque o MEC impõe algumas exigências que têm que ser cumpridas, e que pelo menos na área de engenharia mecânica, nesse momento, são exigências que levarem em consideração a opinião dos empregadores, que no caso da engenharia mecânica, em particular, são as indústrias.

BR/G/D/5: Eu acho que essa é uma questão importante mesmo. Eu acho que eu penso assim, Rogéria, a gente vive numa sociedade não só do consumo [pausa] aliás, numa sociedade do consumo onde as embalagens contam demais [pausa] então, uma nota, um índice, uma etiqueta, isso tem um valor muito grande na nossa sociedade, então um estudante que tem lá o seu diploma na Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação e Pedagogia, ele já ganha, pensando nessa lógica mercadológica, ele já tem uma insígnia, ele tem lá uma etiqueta muito interessante, e junto com essa etiqueta vem um peso, muitas vezes dessas avaliações externas, aparece um ranqueamento, aparece a nota em um sistema de avaliação, aparece a quantidade de professores que são exemplos, que são referências nacionais e internacionais. Então assim, um estudante se beneficia disso? Claro que se beneficia. Mas por quê? Porque o que está em questão é um funcionamento extremamente [pausa] é um mercado, de bens simbólicos, então ele vai se beneficiar sim. Um estudante da pedagogia, ele tem muitos símbolos, muitos signos, só com esse nome, pedagogia {nome da Universidade – Grifo do autor}. E quando os dados das avaliações, das diversas, ele dá ainda um colorido muito maior, então nós, por anos consecutivos, somos o melhor curso de pedagogia das públicas, e temos, assim, como uma das referências. Às vezes, entre os melhores. Isso, a partir dos guias de estudantes, que é uma avaliação externa, e isso muitas vezes atrai os estudantes para cá. Só que, de fato, isso diz muito do nosso curso? Diz. Só que essas avaliações, é quase que como um engodo, porque elas não dizem, por exemplo, da nossa realidade, da universidade, das dificuldades da universidade. Para manter um curso com uma qualidade, com um significado que ele tem, é preciso um esforço, um empenho enorme. Você sabe o quanto a universidade está sendo precarizada, o quanto ela está sendo banalizada, sobretudo a universidade pública. Então, o que eu quero dizer é assim, conta? Conta. Porque o estudante consegue uma inserção [pausa] porque tem uma publicidade muito grande, e isso vai dizer do profissional, o fato dele trazer uma [pausa] ter essa etiqueta, não por conta da etiqueta, mas por conta do processo, daquilo que ele viveu em termos de formação, que é aquilo pelo qual a gente luta. Então, o que eu quero dizer, é que a gente precisa olhar para além dessa etiqueta, que é o que eu estou chamando, muitas vezes, essas avaliações, elas estão parecendo uma etiqueta, de uma embalagem. (...) E eu estou considerando que, assim, a gente precisa [pausa] pode olhar a etiqueta, pode olhar o rótulo, pode olhar a embalagem, mas as ciências humanas, no ensino superior, que eu estou pensando, ela está ainda além disso.

BR/G/D/6: Olha, acredito que sim. Não exclusivamente, mas os critérios da avaliação externa, quando eles consideram aspectos, como, por exemplo, aspectos qualitativos, não quantitativos, eles ajudam as instituições de ensino superior a equilibrar aquilo que propõe para os seus estudantes. Eu tenho uma longa trajetória como professora do ensino superior público, mas eu tenho experiência, também, em instituições privadas. E eu faço uma avaliação que é: alguns mecanismos de avaliação externa, eles são fundamentais, no sentido da regulação do ensino superior, que no Brasil está majoritariamente na mão da iniciativa privada. Quando você tem uma universidade pública, que tem autonomia, que tem conselhos democráticos, você tem critérios internos de regulação, porque é uma organização democrática, é popular, é de todos, é pública. Agora, se você tem uma instituição privada, com fins lucrativos, o interesse dessa instituição está diretamente relacionado ao lucro, portanto, tem que ter regulação, porque se não tiver regulação, elas fazem o que quiserem visando o lucro e não visando a qualidade do ensino, então diferente até de alguns colegas da universidade pública, como eu tive essa experiência na instituição privada, lá como professora, muitas vezes, eu e os meus colegas dizíamos “nossa, que bom que tem avaliação”, porque eles não podiam fazer conosco, enquanto empresa que é predatória, não podiam fazer o que queriam, eles tinham alguma regulação a cumprir.

---

Referente à categoria **Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises**, conforme a Tabela 21, foram encontradas 3 subcategorias e 5 indicadores:

Numa frequência de dois Diretores de curso português para três Coordenadores de curso brasileiro, foi realizada referência às diferentes realidades das IES frente as diversidades regionais: *“Eu acho que para quem é de fora [risos], é difícil avaliar as especificidades regionais numa região muito periférica (...). Ou seja, (...), eles podem levar em conta isso, mas é difícil, de fato, (...), quem vem de fora e vem para cá um dia, perceber algumas das restrições que nós temos, (...) sobretudo (...) a nível daquilo que nos exige (...) de investigação, em áreas muito específicas, não é fácil.”* (PT/G/D/1); *“Eu creio que não. Da experiência que eu tenho, não. Eu posso dar um exemplo simples disso. Antes da A3ES, (...) quando saiu o Decreto-lei, da Maria de Lourdes Rodrigues, (...) a gente podia manter os cursos, mas as pessoas para serem formadas por esses cursos, não poderiam concorrer por um emprego público como professor de uma escola oficial, porque não tinham sido formadas de acordo com o Decreto-lei.”* (PT/G/D/2); *“Eu acho que não, (...), é a mesma prova para o país inteiro, e então isso, em minha opinião, é ruim, porque ele faz com que o ensino seja o mesmo no país inteiro, com as realidades diferentes. Na minha*

*opinião, de novo, teria que ter o núcleo mínimo, e a partir disso as especificidades teriam que ser consideradas.” (BR/G/D/4); “(...) a Universidade [nome da Universidade – grifo do autor] conquistou uma coisa importante, que é o vestibular indígena, e que nesse momento [pausa] também as cotas raciais [pausa], mas falando especificamente dos estudantes indígenas, são estudantes que advêm de vários lugares do país, mas sobretudo do Norte, e do Norte do Amazonas, e daí quando chegam nessa universidade [pausa] claro que é algo para a gente celebrar a presença deles aqui, mas a gente percebe que muitas vezes nós não estamos preparados, porque o Brasil é muito diverso, (...). Então imagina, se a ciência não dá conta, se a ciência humana, se as ciências exatas, se a ciência biológica, da natureza, não dá conta dessa diversidade da população brasileira, (...) imagina num sistema de avaliação, se ele vai conseguir dar conta de tantos processos, de tantas realidades, de tantas histórias, de tantas comunidades. Como se tivesse uma unidade.” (BR/G/D/5); “Não. Parece-me que não há nenhuma consideração e essa é uma das críticas que eu faço à avaliação externa, que é estabelecida para pares homogêneos, quando nós temos uma diversidade enorme que precisa ser supervalorizada na sua riqueza, e compromete, inclusive, os resultados. Aí depois vem o resultado da avaliação que faz rankings, (...), que não refletem nada dessa realidade, porque não foram critérios que olharam para a singularidade das instituições.” (BR/G/D/6).*

Um Diretor de curso português também pontuou as diferentes dimensões das universidades: *“(...) a comissão que veio e que avaliou a licenciatura e o mestrado, eu acho que teve esses fatores em conta, fez recomendações [pausa] as recomendações que fez tinham em conta essas especificidades da dimensão da universidade. A comissão que tinha vindo no ano anterior, para o doutoramento, eu acho que não. Aí eu acho que eles, também, por um lado, posso estar sendo injusto, mas a ideia que ficamos muito é que eles achavam que não, doutoramentos é Porto e Lisboa, e “vocês estejam quietinhos, não é para chatearem” (...). Ainda nos deixaram manter o doutoramento (...).” (PT/G/D/3), acrescentando as percepções diversas dos avaliadores que compõem as CAEs da A3ES: *“(...) obrigaram-nos a tirar o nome Engenharia do doutoramento. “Não, (...), não pode ter o nome de Engenharia”. No ano seguinte vem outra comissão e pronto, diz:**

“Porque é que raios vocês trocaram o nome do curso?” [risos]... “Porque a comissão anterior mandou”. “Ah, não faz sentido” [risos]. “Pois foi o que nos mandaram”.” (PT/G/D/3), como também a utilização de poder dos mesmos “(...) eu já ouvi histórias [pausa] essa não tem absolutamente nada a ver conosco, (...) há a comissão externa, e há um representante da agência, que está basicamente a secretariar os acontecimentos, em que esse secretário, entre aspas, “Pois, como é que é possível, vocês não têm gente doutorada, e não sei o que mais”, e ele próprio não era doutorado [risos] (...). Achava-se no direito de mandar [pausa] enfim... [risos].” (PT/G/D/3).

De modo adicional, foi possível perceber que um Diretor/Coordenador de curso brasileiro acrescentou a obrigatoriedade das IES em seguir as diretrizes curriculares nacionais, as quais são comum a todos, independentemente de suas regionalizações: “(...) algumas universidades não conseguem, porque naquela região não é necessário, não se trabalha daquela forma, não tem como, e as diretrizes curriculares são comuns, (...), ponto.” (BR/G/D/5).

**Tabela 21.** Resultados sobre Especificidades regionais das IES e suas expertises

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
A avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises	Diversidade regional	Realidades diferentes	PT	3	6
			BR	3	
		Dimensões da universidade	PT	1	1
	Comissões das CAEs	Percepções diversas	PT	1	1
		Uso do poder	PT	1	1
	Obrigatoriedade em seguir as diretrizes curriculares	Diretrizes curriculares comuns a todos	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria Avaliação externa e as especificidades regionais das IES e suas expertises

**Os referenciais da avaliação externa da qualidade da educação superior têm em linha de conta as especificidades regionais das IES e suas expertises?**

PT/G/D/1: Eu acho que para quem é de fora [risos], é difícil avaliar as especificidades regionais numa região muito periférica como é a [nome do local da IES -

Grifo do autor]. Ou seja, eu que não sou de cá, só me apercebi o quanto é difícil fazer uma investigação, por exemplo, aqui, [pausa] depois de cá estar e eu acho que, se calhar, eles podem levar em conta isso, mas é difícil, de fato, para quem é de fora perceber [pausa], quem vem de fora e vem para cá um dia, perceber algumas das restrições que nós temos, em termos de [pausa] sobretudo eu acho que a nível daquilo que nos exige um nível de investigação, em áreas muito específicas, não é fácil. Para quem vem de fora, que já vem de outros sítios, sei que é muito mais difícil, coisas tão simples como quando sai um equipamento avariado [pausa] leva tempo.

PT/G/D/2: Eu creio que não. Da experiência que eu tenho, não. Eu posso dar um exemplo simples disso. Antes da A3ES, houve duas agências que faziam avaliação dos cursos, o INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores) e CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Nós começamos a preparar auto avaliação para o INAFOP, quando o INAFOP foi extinto. Ela era [pausa] estava a frente de uma pessoa, o Paiva Campos. Depois veio o CNAVES e os nossos cursos de educação da infância e primeiro ciclo do ensino básico, com professores das primeiras quatro séries, esses nossos cursos foram avaliados pelo CNAVES, e da avaliação da ETINAFES, um dos itens da avaliação era a qualidade da grade curricular [pausa] vou usar uma terminologia sua [pausa] a nossa grade curricular teve a menção de excelente. Ora bem. Quando saiu o Decreto-lei, da Maria de Lourdes Rodrigues, fomos obrigados a debutar as nossas formações, a nossa formação *bietápica* que era educação básica do primeiro ciclo, portanto graduação, seguida do mestrado [pausa] a educação pré-escolar, o primeiro ciclo, alguma coisa dessas. E nós tentamos manter, na nossa grade curricular os mesmos critérios que tinham levado a CNAVES a atribuir excelente à nossa grade curricular, e a resposta que tivemos foi que não podíamos registrar os cursos que fossem, ou por outra, a gente podia manter os cursos, mas as pessoas para serem formadas por esses cursos, não poderiam concorrer por um emprego público como professor de uma escola oficial, porque não tinham sido formadas de acordo com o Decreto-lei. Portanto, aquilo que a avaliação tinha já fixado como sendo excelente caducou pelo fato de ser criado o novo Decreto-lei que diz que é não sei quantas horas didáticas. Enfim, com a estrutura que nós conhecemos hoje.

PT/G/D/3: Nós tivemos dois processos separados, digamos assim. Tivemos um processo para o nosso doutoramento e depois tivemos outro para licenciatura e para o mestrado. A comissão que veio para avaliar a licenciatura e o mestrado eu diria que sim, que teve a atenção. Somos uma região pequena, o curso é um curso para 20 ou 25 alunos por ano, não é para mais que isso. Os contatos que temos com as empresas, temos boas relações com uma série de empresas cá na região. Mas, obviamente, não é a mesma coisa que estar em Lisboa e Porto em que há centenas e milhares de empresas à volta, em que é muito fácil de se achar. (...). E a idade da universidade, todos esses aspectos. Mas a comissão que veio e que avaliou a licenciatura e o mestrado, eu acho que teve esses fatores em conta, fez recomendações [pausa] as recomendações que fez tinham em conta essas especificidades da dimensão da universidade. A comissão que tinha vindo no ano anterior, para o doutoramento, eu acho que

não. Aí eu acho que eu, também, por um lado, posso estar sendo injusto, mas a ideia que ficamos muito é que eles achavam que não, doutoramentos é Porto e Lisboa, e “vocês estejam quietinhos, não é para chatearem”. Ainda nos deixaram manter o doutoramento, o doutoramento está a funcionar e temos tidos alunos, está a ser avaliado agora, esperamos que a comissão que venha, que vai avaliar os três cursos, que tenha [pausa] que seja a que veio para [risos] a licenciatura e o mestrado, que eram pessoas muito mais, como é que eu ia dizer, realistas, percebiam a situação. Obviamente que nós aqui, uma das questões que eles nos puseram é que “ah, vocês com um corpo docente...” somos oito, professores de carreira, ou seja, “com oito professores de carreira vocês não conseguem assegurar as cinco áreas [pausa] as cinco grandes áreas da engenharia eletrotécnica”. Posso aceitar que sim, que não temos muita gente para assegurar tudo. Mas nas áreas em que trabalhamos, acho que fazemos um trabalho bom, portanto, acho que não temos nada a esconder. Mas eles, por exemplo, obrigaram-nos a tirar o nome engenharia eletrotécnica do doutoramento. “Não, só pode ser instrumentação e automação, não pode ter o nome de engenharia”. No ano seguinte vem outra comissão e pronto, diz: “Porque é que raios vocês trocaram o nome do curso? ”... ”Porque a comissão anterior mandou”. “Ah, não faz sentido” [risos]. “Pois foi o que nos mandaram”. (...). Eu espero que quem venha seja dessa segunda comissão e não da primeira, pois se for da primeira, se calhar, não sei o que é que vai acontecer. (...), essa primeira comissão, de fato, não foi muito [pausa] mesmo o trato, foi muito mais formal, muito mais distanciado, essa segunda comissão não, foi bastante mais cordial, e pediram-nos coisas para ver, e queriam isto e aquilo e não sei o que, e fizeram as recomendações que tinham que fazer, mas de uma forma muito mais dialogante, muito mais [pausa]. (...), se me permite, essa segunda comissão tinha gente muito mais do topo do que a primeira. Um engenheiro, penso já estar reformado, não sei se ainda fará parte da comissão da avaliação agora, mas em termos de telecomunicações é um [pausa] não vou dizer um dos pioneiros, não é isso, mas uma das figuras das telecomunicações em Portugal, então a gente conhece e respeita, e é muito fácil de lidar (...), as vezes tem isso, mas tem aquilo e não sei o que, mas as pessoas que vieram na primeira eram mais jovens, digamos assim, e ainda, se calhar, queriam mostrar serviço. Enfim, eu já ouvi histórias [pausa] essa não tem absolutamente nada a ver conosco [pausa] foi nas letras, não lembro exatamente que curso é que estava a ser avaliado, em que o [pausa] portanto, há a comissão externa, e há um representante da agência, que está basicamente a secretariar os acontecimentos, em que esse secretário, entre aspas, “Pois, como é que é possível, vocês não têm gente doutorada, e não sei o que mais”, e ele próprio não era doutorado [risos]. Achava-se no direito de mandar [pausa] em fim... [risos]. (...). A primeira foi um crivo mais chato, um crivo mais complicado, enquanto a segunda comissão que tivemos foi excelente, foi bom e, de fato, recomendou o que tinha a recomendar e fizeram alguns ajustes no curso por causa disso, tal cadeira partimos em dois e etc., mas foram coisas que nós perfeitamente aceitamos e discutimos com eles, sem qualquer problema.

BR/G/D/4: Eu acho que não, porque é isso que você comentou, é a mesma prova para o país inteiro, e então isso, em minha opinião, é ruim, porque ele faz com que

o ensino seja o mesmo no país inteiro, com as realidades diferentes. Na minha opinião, de novo, teria que ter o núcleo mínimo, e a partir disso as especificidades teriam que ser consideradas.

BR/G/D/5: Isso [pausa] é, eu não consigo responder assim numa generalidade, mas não. Eu acho que um exemplo bom para a gente pensar, que é [pausa] a [nome da Universidade – Grifo do autor] conquistou uma coisa importante, que é o vestibular indígena, e que nesse momento [pausa] também as cotas raciais [pausa] mas falando especificamente dos estudantes indígenas, são estudantes que advêm de vários lugares do país, mas sobretudo do Norte, e do Norte do Amazonas, e daí quando chegam nessa universidade [pausa] claro que é algo para a gente celebrar a presença deles aqui, mas a gente percebe que muitas vezes nós não estamos preparados, porque o Brasil é muito diverso, e mesmo a nossa ciência, como ela foi se construindo e se alicerçando, ela se forma, ela se fecha, ela se constitui [pausa] se fecha não, ela se constitui como uma unidade de pensamento que por mais global, por mais disciplinar, por mais interdisciplinar, ela não dá conta da variedade, da diversidade. Então imagina, se a ciência não dá conta, se a ciência humana, se as ciências exatas, se a ciência biológica, da natureza, não dá conta dessa diversidade da população brasileira, quando ela [pausa] ela tenta a todo momento [pausa] imagina num sistema de avaliação, se ele vai conseguir dar conta de tantos processos, de tantas realidades, de tantas histórias, de tantas comunidades. (...). Como se tivesse uma unidade.

BR/G/D/6: Não. Parece-me que não há nenhuma consideração e essa é uma das críticas que eu faço à avaliação externa, que é estabelecida para pares homogêneos, quando nós temos uma diversidade enorme que precisa ser supervalorizada na sua riqueza, e compromete, inclusive, os resultados. Aí depois vem o resultado da avaliação que faz *rankings*, inclusive, que não refletem nada dessa realidade, porque não foram critérios que olharam para a singularidade das instituições.

---

Relativamente à categoria **Avaliação externa e a internacionalização dos saberes**, como pode ser verificado na Tabela 22, foram encontradas 6 subcategorias e 9 indicadores:

Um Diretor/Coordenador de curso português trouxe as questões da qualidade internacional como um carimbo europeu: “(...) *eu só vejo que assegura a internacionalização no sentido né de que os estudantes internacionais, quando se candidatam numa instituição fora de seu país, procuram saber sobre a qualidade dessa instituição, e isso de alguma forma funciona como um carimbo europeu, que é dado a essa instituição, que cumpre um determinado número de requisitos, e por*

*isso consideramos que ela tem qualidade. (...) funciona não como divulgação, mas quando alguém, se pretende ir a outro país, para fazer um curso nesse outro país, digamos que é o mínimo que a pessoa vai procurar é que esse curso tenha uma acreditação internacional e, portanto, acho que nesse aspecto sim.” (PT/G/D/1); e outro como interesse político: “Eu, sinceramente, não tenho visto grandes resultados, ou seja, não penso que os alunos estrangeiros que nos procuram estão atentos a essa questão ou não. (...) nós tivemos foi de alunos da África do Sul, do Free State, uma das províncias da África do Sul, porque houve um grande empenho, também, do Governo Nacional aqui da [nome do local da IES - Grifo do autor], de ter boas relações com o Governo do Free State e então, houve esse interesse em trazer alunos pra cá. Novamente, eu acho que não foi uma questão da garantia de qualidade do processo da acreditação dos cursos, nem nada disso, houve mais um interesse político.” (PT/G/D/3), referindo-se ao caráter burocrático da Apostila de Haia: “(...) ainda no ano passado, tivemos sete candidatos internacionais que eram maioritariamente dos PALOP, dos países africanos que falam a língua portuguesa. Infelizmente, essas candidaturas nunca se concretizam, porque a documentação que é exigida, até hoje, nunca tivemos nenhum aluno que conseguisse entregar, porque é um disparate. Porque se os alunos estão disponíveis para virem, não faz sentido que por questões burocráticas, simplesmente, que o processo fique empatado. Em particular, eles precisavam de uma declaração, que garantisse que eles, no país de origem, estavam em condições de concorrer ao ensino superior, e que tinha que ser autenticada com uma Apostila de Haia, não sei o que, série de formalidades.” (PT/G/D/3). Um terceiro gestor português abordou a questão da falta de continuidade de troca com os membros das CAEs oriundos de instituições internacionais: “Naquilo que me diz respeito, em nada. (...) nem sequer a escolha dos elementos internacionais que fazem parte das CAEs, (...) no nosso caso serviram, no caso, para manter ligações com essa pessoa, ou essas pessoas, e as instituições delas.” (PT/G/D/2).*

No que se refere aos Coordenadores de curso brasileiro: um pontua ser direito de todo cidadão o acesso à educação no que se refere a a internacionalização: “A gente está chamando de internacionalização esse processo de a gente receber pessoas de todos os lugares do mundo, de refugiados à imigrantes, que estão vindo para os

*espaços acadêmicos, porque é um direito de todo cidadão, de todo ser humano, conseguir ter acesso à educação. (...) a gente tem uma cátedra sobre refugiados aqui, então assim, a ideia é estar em contato com o mundo. (...), para a circulação das pessoas, as trocas de ideias, as interações, os apoios mútuos, no âmbito local, regional, estadual, nacional, internacional, porque as pessoas estão em movimento (...).” (BR/G/D/5), completando que como troca de saberes, leva pessoas em movimento diante de um mundo que vivencia necessidades em comum: “Agora se for uma disputa de mercado, eu diria que o nosso impacto, pelo menos nas ciências humanas, até onde eu alcanço, ele é pequeno, (...), seria interessante que a gente conseguisse se cruzar mais, (...), para a gente prostrar junto, e fazer um trabalho, não porque a gente quer lucrar com esse encontro, mas porque estamos vivendo necessidades, urgências, em comum.” (BR/G/D/5), alertando também o fato de que como vem sendo trabalhada a internacionalização, ela passa a ser um mecanismo de disputa intelectual: “Agora se for uma disputa de mercado, eu diria que o nosso impacto, pelo menos nas ciências humanas, até onde eu alcanço, ele é pequeno, (...), seria interessante que a gente conseguisse se cruzar mais, (...), para a gente prostrar junto, e fazer um trabalho, não porque a gente quer lucrar com esse encontro, mas porque estamos vivendo necessidades, urgências, em comum.” (BR/G/D/5). Destaca-se ainda que é referido por um dos gestores do Brasil que a avaliação externa e a internacionalização dos saberes apresenta uma menor disponibilidade ao processo acadêmico formativo pela pressão em dar retorno: “Talvez muito mais incentivando, do que colocando uma obrigatoriedade quantitativista. Então, as pessoas se veem impelidas a fazer convênios, a fazer coisas, e fazer e fazer e fazer. Eu tenho uma crítica muito forte a isso, a gente vive pouco a intensidade das experiências acadêmicas e formativas, porque a gente tem pressão de dar retorno e isso acontece, também, com a internacionalização.” (BR/G/D/6).*

**Tabela 22.** Resultados sobre Avaliação externa e a internacionalização dos saberes

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
A avaliação externa e a internacionalização dos saberes	Qualidade internacional das IES	Carimbo europeu	PT	1	1
		Interesse político	PT	1	1

Burocracia	Apostila de <i>Haia</i>	PT	1	1
Membros internacionais das CAEs	Ligação institucional internacional	PT	1	1
<i>Rankings</i> internacionais das IES	O MEC não parece se preocupar com os <i>rankings</i> internacionais das IES	BR	1	1
Processo de troca ou entrada no mercado?	Disputa intelectual	BR	1	1
	Direito de todo cidadão ter acesso à educação	BR	1	1
	Troca de saberes	BR	1	1
Menor disponibilidade ao processo acadêmico formativo	Pressa em dar retorno	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Avaliação externa e a internacionalização dos saberes*

***Como o processo de avaliação externa da qualidade da educação superior assegura a internacionalização?***

PT/G/D/1: Eu acho que só [pausa] neste momento eu só vejo que assegura a internacionalização no sentido né de que os estudantes internacionais, quando se candidatam numa instituição fora de seu país, procuram saber sobre a qualidade dessa instituição, e isso de alguma forma funciona como um carimbo europeu, que é dado a essa instituição, que cumpre um determinado número de requisitos, e por isso consideramos que ela tem qualidade. Portanto, eu no fundo acho que funciona não como divulgação, mas quando alguém, se pretende ir a outro país, para fazer um curso nesse outro país, digamos que é o mínimo que a pessoa vai procurar é que esse curso tenha uma acreditação internacional e, portanto, acho que nesse aspecto sim.

PT/G/D/2: Naquilo que diz respeito, em nada. Não deram nenhuma [pausa] nem sequer a escolha dos elementos internacionais que fazem parte das CAEs, serviram no nosso caso serviram, no caso, para manter ligações com essa pessoa, ou essas pessoas, e as instituições delas.

PT/G/D/3: Eu, sinceramente, não tenho visto grandes resultados, ou seja, não penso que os alunos estrangeiros que nos procuram estão atentos a essa questão ou não. Por um lado, também, porque em Portugal, há garantia se o curso está a

funcionar é por ter, avaliação [pausa] está autorizado a funcionar, estará em condições [pausa] de resto, a procura que nós tivemos, no nosso caso específico, dos estudantes internacionais, há uma ou outra candidatura anualmente, mas são poucas e infelizmente não tem [pausa] não tem ido até o fim, eu já explico o porquê, mas o caso que nós tivemos foi de alunos da África do Sul, do *Free State*, uma das províncias da África do Sul, porque houve um grande empenho, também, do Governo Nacional aqui da [local da Universidade - Grifo do autor], de ter boas relações com o Governo do *Free State* e então, houve esse interesse em trazer alunos pra cá. Novamente, eu acho que não foi uma questão da garantia de qualidade do processo da acreditação dos cursos, nem nada disso, houve mais um interesse político e, de fato, vieram pra engenharia eletrônica e telecomunicações, depois engenharia civil e matemática, que eram grupos de alunos, e era suposto de terem vindo mais, mas infelizmente, as coisas do lado de lá não sei se avançam ou se não avançam novamente, o protocolo seria para três anos, portanto, há dois anos atrás, o ano passado e este ano. Há dois anos atrás, mandaram metade dos alunos que eram suposto de terem enviado, no ano passado não enviaram nenhum aluno, e este ano dizem que vão enviar, a verdade é que já passou o primeiro prazo, e ainda não houve candidaturas. Eles tiveram eleições há um mês atrás, supostamente agora as coisas voltam a funcionar, não sei se funcionam ou não. Dos outros alunos, nós, por exemplo, ainda no ano passado, tivemos sete candidatos internacionais que eram maioritariamente dos *Palop*, dos países africanos que falam a língua portuguesa. Infelizmente, essas candidaturas nunca se concretizam, porque a documentação que é exigida, até hoje, nunca tivemos nenhum aluno que conseguisse entregar, porque é um disparate. Porque se os alunos estão disponíveis para virem, não faz sentido que por questões burocráticas, simplesmente, que o processo fique empatado. Em particular, eles precisavam de uma declaração, que garantisse que eles, no país de origem, estavam em condições de concorrer ao ensino superior, e que tinha que ser autenticada com uma Apostila de *Haia*, não sei o que, série de formalidades. Até hoje, até este ano, tivemos que recusar os alunos por isto. Este ano eu tive dois alunos que conseguiram enviar essa documentação, ainda assim falta o programa das disciplinas do secundário deles, portanto, foram aceitos condicionalmente, mas receio que vamos ter que findar por recusar, por faltar essa documentação. Eu já ando por minhas travessas, entre aspas, a pedir que se me arranjam essa documentação, para o poder aceitar, porque, quer dizer, seria ótimo, porque os alunos querem vir para cá, e ter que os recusar simplesmente por uma documentação é pena. Infelizmente, eu vou ao site do governo de Cabo Verde, e eles tem os programas todos do ensino básico, e os do secundário não existe [risos]. Tem a lista dos livros, por exemplo, “matemática décimo segundo ano”, é um livro de matemática do décimo segundo ano, da Porta Editora, portanto, é o mesmo de Portugal, o programa tem que ser [pausa], mais vírgula menos vírgula, tem que ser o mesmo, mas eu não tenho o programa para justificar que é o mesmo. Portanto, possivelmente, vou ter que recusar os alunos. (...). O que me dizem é que as escolas lá se recusam a entregarem isso, assinar a dizerem que aquele é um programa. Eu tenho uma amiga que deu aulas em Cabo Verde, há dez anos atrás, e eu pedi “Olha, tens lá colegas que estão a dar aulas, podes pedir para

tentarmos resolver? ” [pausa] estou a tentar por aí ver se consigo, porque pela Embaixada ainda não conseguimos. Burocracias, mas que complicam imenso. (...). E é pena... O ano passado tínhamos, salvo erro, dois moçambicanos, um angolano, um cabo-verdiano e um São Clemente, que queriam vir, também já tivemos [pausa] nunca se candidataram, mas já tivemos manifestações de interesse de alunos do Brasil, disseram que estavam interessados, mas pois, nunca se candidataram.

BR/G/D/4: Eu acho que não assegura, porque nós temos um curso que tem um nível de internacionalização, eu diria que bastante interessante, e nós somos, inclusive, procurados por universidades do exterior, mas quando eles fazem isso, eles olham para os *rankings* internacionais, e eu não acho que haja uma preocupação do MEC em relação a esses *rankings*.

BR/G/D/5: [risos] Então né Rogéria, eu acho que a gente [pausa] a gente está perdendo o juízo, porque assim, essa questão [pausa] só para eu dar um exemplo muito pessoal, eu trabalho com autores brasileiros e autores estrangeiros, praticamente desde a minha graduação, então, tenho esse movimento né, dentro e fora do país, mas recentemente, como eu trabalho com cultura, tenho acompanhado um outro lugar desse sentido do internacional e do nacional, por conta de refugiados, que é um sentido de internacionalização que precisa ser colocado. E eu acho que essa é uma questão, porque quando a gente fala de internacionalização, a gente está falando do que? Então assim, é a nossa entrada no mercado de disputa intelectual internacional, com Cambridge, com Oxford, com Harvard, com as universidades chinesas, é isso que a gente está chamando de internacionalização? A gente está chamando de internacionalização esse processo de a gente receber pessoas de todos os lugares do mundo, de refugiados à imigrantes, que estão vindo para os espaços acadêmicos, porque é um direito de todo cidadão, de todo ser humano, conseguir ter acesso à educação. Se for esse o impacto [nome da universidade - grifo do autor], ela está à frente, porque a gente tem uma cátedra sobre refugiados aqui, então assim, a ideia é estar em contato com o mundo. Então é isso que é internacionalização? Então, se for, para a circulação das pessoas, as trocas de ideias, as interações, os apoios mútuos, no âmbito local, regional, estadual, nacional, internacional, porque as pessoas estão em movimento, então acho que esse é um caminho muito legal. Agora se for uma disputa de mercado, eu diria que o nosso impacto, pelo menos nas ciências humanas, até onde eu alcanço, ele é pequeno, porque [pausa] e que infelizmente [pausa] talvez, seria interessante que a gente conseguisse se cruzar mais, que o pessoal da Universidade da [nome do local da IES - Grifo do autor] [pausa] a gente pudesse falar de vocês aqui, para a gente prosear junto, e fazer um trabalho, não porque a gente quer lucrar com esse encontro, mas porque estamos vivendo necessidades, urgências, em comum. Então, os rankings são um exemplo que é muito triste, porque coloca lá [pausa] o *ranking* da América Latina [pausa] então coloca lá, muitas vezes [pausa] varia né, as vezes vem a Universidade do Chile, daí vem a USP, daí vem a [nome da universidade - grifo do autor], daí vem a [nome da universidade - grifo do autor], daí vem a Universidade do Chile, daí vem a USP, fica essas três, assim, dizendo que são as três melhores universidades da América Latina e que tem

um impacto na vida dessas comunidades. Eu fui trabalhar lá na Argentina, lá na pós-graduação da Argentina, e foi uma experiência incrível, mas quem impactou a minha vida, quem foi impactado, fui eu. Então assim, o que eu levei para eles foi uma pequena contribuição, e eu acho que isso é internacionalização, eu estar lá em outro lugar que não é o meu espaço e, de repente, a minha vida ser transformada, porque eu estava em contato com estudantes de vários lugares, que vieram de vários lugares da América Latina, que faziam pós-graduação lá, então assim, se isso for internacionalização, eu assino embaixo. [risos]

BR/G/D/6: Talvez muito mais incentivando, do que colocando uma obrigatoriedade quantitativa. Então, as pessoas se veem impelidas a fazer convênios, a fazer coisas, e fazer e fazer e fazer. Eu tenho uma crítica muito forte a isso, a gente vive pouco a intensidade das experiências acadêmicas e formativas, porque a gente tem pressa de dar retorno e isso acontece, também, com a internacionalização.

---

Com relação à categoria **Divulgação dos rankings das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior**, como apresentado na Tabela 23, foi encontrada 1 subcategoria e 6 indicadores:

Ambos Diretores/Coordenadores de curso, portugueses e brasileiros, não associaram as divulgações dos *rankings* com as escolhas das universidades pelas populações dos dois países.

Um Diretor/Coordenador de curso português falou do impacto das divulgações dos *rankings* internacionais das IES, como um processo de divulgação midiáticas dos cursos: “(...) eu acho que cada vez mais as pessoas olham para os rankings, e não é por acaso que quando nós vemos nos jornais, nos tabloides, a dizer que a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade Católica, não sei o quê, está no ranking de não sei das quantas. E, portanto, obviamente que as pessoas olham cada vez mais para os rankings, era uma coisa que na minha geração não olhava muito, mas que agora olham.” (PT/G/D/1); um outro destacou que o curso em alta impacta mais que as divulgações dos *rankings* internacionais das IES: “(...) eu imagino que, em Portugal, que as pessoas não concorrem para as universidades e instituições de ensino superior pela reputação que elas têm, penso eu, mas concorrem para os cursos que elas têm. E, nos topos das preferências agora parece que é engenharia aeroespacial, mas aqui há pouco tempo era medicina, (...). Portanto as pessoas concorrem, tentam ter notas altas no ensino secundário para

*conseguirem entrar nos cursos.” (PT/G/D/2), bem como ao fato de se tratar de universidades de renome, citado por outro gestor: “(...) em Portugal as pessoas mais ou menos escolhem [pausa] nós sabemos na nossa área, obviamente, quais são as universidades, eu não vou dizer melhores, mas que tem mais nome, digamos assim.” (PT/G/D/3).*

Já dois Coordenadores de curso brasileiro pontuaram os *rankings* das IES como um processo de lógica perversa, com viés ideológico, intencional, formador de opinião: “*Sabe o que eu acho, (...), é que quem decide esses rankings, eles não têm dimensão [pausa] porque na verdade são aqueles que são os vencedores, e o vencedor, ele não sabe o que é que é a vida dos vencidos, então ele não tem dimensão de como essas coisas impactam a existência daqueles que estão de baixo, porque você consegue imaginar que a Universidade de Cambridge está preocupada com o ranqueamento? (...). Essas régua, elas são justamente para aqueles que estão em situação precária, para que eles batalhem, batalhem, batalhem, para chegar ali no mínimo necessário, (...), e são números voláteis, eles mudam a todo momento, o que deixa a coisa mais perversa ainda, (...).*” (BR/G/D/5); “*Eu considero que transmite uma informação, muitas vezes, enviesada e de viés ideológico, ao contrário do que, no senso comum, se possa pensar, essas estatísticas, elas não são exatas, o modo, a direção, a forma de divulgar, todo esse conjunto, com certeza, visa formar opinião, mas formar opinião a partir de uma intencionalidade, e não necessariamente de qualidade, porque a qualidade, para nós, reflete critérios outros, não apenas aqueles critérios que dizem de produção, por exemplo, eles falam do cotidiano da sala de aula, da relação de professor – aluno, e de dimensões tão subjetivas, que essas pesquisas não conseguem aferir.*” (BR/G/D/6).

Além do que foi exposto por um Diretor/Coordenador de curso de Portugal, sobre o critério de localização das universidades como sendo um ponto importante de escolha das mesmas pela população portuguesa: “*(...) há também o critério de proximidade, (...).*” (PT/G/D/2).

**Tabela 23.** Resultados sobre *Divulgação dos rankings das IES e a conscientização da população*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
		Média	PT	1	1

Divulgação dos <i>rankings</i> das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior	Impacto das divulgações dos <i>rankings</i> internacionais das IES	Curso em alta	PT	1	1
		Localização	PT	1	1
		Universidade de renome	PT	1	1
		Lógica perversa	BR	1	1
		Viés ideológico, intencional, formador de opinião	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Divulgação dos rankings das IES e a percepção da população quanto a qualidade da educação superior*

***A divulgação dos rankings das IES conscientiza a população para os seus direitos, no que diz respeito à qualidade da educação superior?***

PT/G/D/1: (...). Eu acho que cada vez mais as pessoas olham para os *rankings*, e não é por acaso que quando nós vemos nos jornais, nos *tabloides*, a dizer que a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade Católica, não sei o quê, está no *ranking* de não sei das quantas. E, portanto, obviamente que as pessoas olham cada vez mais para os *rankings*, era uma coisa que na minha geração não olhava muito, mas que agora olham.

PT/G/D/2: (...) eu imagino que, em Portugal, que as pessoas não concorrem para as universidades e instituições de ensino superior pela reputação que elas têm, penso eu, mas concorrem para os cursos que elas têm. E, nos topos das preferências agora parece que é engenharia aeroespacial, mas aqui há pouco tempo era medicina, e um pouco antes medicina e arquitetura. Portanto as pessoas concorrem, tentam ter notas altas no ensino secundário para conseguirem entrar nos cursos. Eu penso que isso é muito fruto, não da A3ES, mas do sistema de acesso ao ensino superior que nós temos em Portugal, que é unificado, centralizado por estado [pausa] nós vamos fazer um exame geral [pausa]. Eu já ouvi muita gente defendendo que as universidades deveriam ter o direito de escolher seus alunos, criar os critérios de acesso, substituiria os exames nacionais, então nesse caso se poderia verificar para onde é que as pessoas iriam concorrer. Se bem que há também o critério de proximidade, é mais barato manter. Mas eu gostaria de, noutro sistema, provavelmente nós teríamos resultados diferentes e talvez fosse possível estabelecer ou fazer um ranking com base em algo que tem que ver com preferência, mas nesse momento não.

PT/G/D/3: Eu diria que em Portugal as pessoas mais ou menos escolhem [pausa] nós sabemos na nossa área, obviamente, quais são as universidades, eu não vou dizer melhores, mas que tem mais nome, digamos assim. (...), eu fui para a universidade do Porto, porque vivia a 50km do Porto, eu ficava mais ou menos a mesma distância do Porto ou Aveiro. Para o Porto tinha caminhonete,

hora a hora, e para Aveiro tinha duas caminhonetes por dia, portanto, não fazia sentido ir para Aveiro, ia para o Porto, simples, digamos assim. [risos]

BR/G/D/4: Então, eu desconfio, e eu sei que na [nome da Universidade – Grifo do autor] [pausa] pelo menos na faculdade (...), nós somos bem classificados no *ranking* IQES (Índice de Qualidade do Ensino Superior), bem classificados de forma relativa, dentro do Brasil. Nós estamos sempre entre os três primeiros. Mas, eu acho que aqui na faculdade, a gente não tem como objetivo estratégico estar bem classificado, então isso é uma consequência de um trabalho que vem sendo feito, que coincidentemente atinge o *ranking* IQES. Recentemente eu recebi um curso aqui, de um professor de uma universidade russa, e na Rússia eles têm como objetivo estratégico melhorar a classificação da faculdade deles, e aí ele veio me perguntar como é que nós fazíamos e aí eu “ah, nós trabalhamos”. De novo, eu acho que se fosse estratégico [pausa], mas aí também eu não sei, porque daí precisaria conciliar com a avaliação do MEC, porque o MEC é que [pausa] em contrapartida, o curso da [nome da Universidade – Grifo do autor], a [nome da Universidade – Grifo do autor] em si, é uma das universidades que eu acho que tem poder para influenciar o MEC, então precisamos fazer a nossa parte. (...). Eu acho que não. Mas eu acho também, que [pausa] é porque não existe uma diretriz da universidade para que nós nos guiemos pelo *ranking*. Eu acho que a [nome da Universidade – Grifo do autor], ela tem um diferencial, que é a liberdade que é dada ao professor. Então cada professor, o que é muito [pausa] eu não sei se você ouviu muito, mas “ah, o professor é soberano em sala de aula”, é porque se houvesse essa diretriz, daí sim, aí os professores também passariam aos seus alunos e daí começaria, mas hoje eu diria que não.

BR/G/D/5: Sabe o que eu acho, Rogéria, é que quem decide esses *rankings*, eles não têm dimensão [pausa] porque na verdade são aqueles que são os vencedores, e o vencedor, ele não sabe o que é que é a vida dos vencidos, então ele não tem dimensão de como essas coisas impactam a existência daqueles que estão de baixo, porque você consegue imaginar que a Universidade de Cambridge está preocupada com o ranqueamento? Uma universidade de 1200. Não que isso [pausa] eu não estou dizendo que isso a torna melhor ou pior do que uma universidade que tem vinte, trinta anos, mas assim, quer dizer, quando esses ranqueamentos saem, eles saem de pesquisadores de universidades que não estão ocupadas com essas questões, me parece. Essas réguas, elas são justamente para aqueles que estão em situação precária, para que eles batalhem, batalhem, batalhem, para chegar ali no mínimo necessário, mas nós sabemos que isso é um engodo, é uma mentira, e uma coisa que me impacta é assim, eu sempre me pergunto qual é o ganho da humanidade [pausa] se eu não consigo chegar numa resposta, não me serve. Assim, se a humanidade ganhar alguma coisa com isso, eu vou dar atenção, se a humanidade não ganha nada, não acrescenta nada, então assim, é só um dado. E assim, essa nossa obsessão com os números, com as medidas, então, é o nosso peso, é a nossa idade, isso é violento, é perverso. (...).Eu acho que [pausa] eu fiz uma vez esse exercício, eu perguntei para algumas pessoas, de fora da universidade, se elas tinham dimensões desses ranqueamentos, e na verdade, eu acho que isso impacta a nossa vida mesmo, intra universidade, intra muros, e que são

números voláteis, eles mudam a todo momento, o que deixa a coisa mais perversa ainda, então, quando a gente recebe os estudantes aqui no começo do ano, e a gente pergunta como eles decidiram ir por esse curso, eu fico muito feliz quando os estudantes da pedagogia dizem assim: “eu estou aqui, querendo ser professor, porque minha mãe é professora, porque meu pai é professor, ou porque eu tive uma professora incrível na minha vida”, então não é o ranqueamento, até hoje eu não ouvi nenhum estudante dizendo que está aqui porque a nota na [nome da Universidade – Grifo do autor], de pedagogia, é a nota máxima. Não, as pessoas contam que estão aqui porque elas têm alguma experiência para contar, sobre a sua vida, sobre a sua formação, sua história, e eu fico sempre muito feliz. E aquela coisa que dizem: “ah, a gente não pode esquecer que as pessoas mentem, que elas nos enganam”, mas existe uma coisa que é o olhar, que é o encontro, e assim, eu não consigo escutar mentira na fala dessas meninas e desses meninos que chegam, é sempre muito sincero, e vejo, os acompanho no decorrer do curso, a gente tem um baixo [pausa]. (...) a gente tem uma baixa evasão, então os estudantes vêm e ficam, o que de fato comprova que estão aqui porque querem ser professores.

BR/G/D/6: Eu considero que transmite uma informação, muitas vezes, enviesada e de viés ideológico, ao contrário do que, no senso comum, se possa pensar, essas estatísticas, elas não são exatas, o modo, a direção, a forma de divulgar, todo esse conjunto, com certeza, visa formar opinião, mas formar opinião a partir de uma intencionalidade, e não necessariamente de qualidade, porque a qualidade, para nós, reflete critérios outros, não apenas aqueles critérios que dizem de produção, por exemplo, eles falam do cotidiano da sala de aula, da relação de professor – aluno, e de dimensões tão subjetivas, que essas pesquisas não conseguem aferir.

---

Na categoria **Participação discente no processo avaliativo** (ver Tabela 24), foram encontradas 3 subcategorias e 7 indicadores:

Numa frequência de dois para um, Diretores Coordenador de curso, portugueses e brasileiro, respectivamente, disseram ser baixa a participação discente no processo das avaliações externas: “*No processo da avaliação externa nós fazemos aqui um grande esforço para conseguir que os alunos estejam presentes. (...)*” (PT/G/D/2); “*(...) ouve um grupo, não ouve os alunos todos. Nós temos os inquéritos pedagógicos também, (...) eu gostava mais dos inquéritos pedagógicos antigos, em que os alunos escreviam mais. Eu acho que ele soltavam-se mais, diziam mais coisas. Quando é só preencher as cruzinhas, eles [pausa]... Antigamente, os inquéritos (...) tinham mais repostas escritas dos alunos e eu conseguia perceber melhor o que é que estava a acontecer. Hoje em dia, (...) eu percebo que os*

*inquéritos [pausa] pois tá, foi uma recomendação da A3ES, mas geral à universidade, não específica do curso, tinham que ser reformulados, mas sinceramente, por exemplo, a questão das horas de estudo, os valores que agora se retiram de lá eu acho não dizem nada. E antigamente, nós conseguíamos ter uma melhor ideia, de fato, do esforço dos alunos em cada disciplina, agora nem tanto.”* (PT/G/D/3); *“(…), ela é baixa, mas isso é uma coisa cultural. Logo que foi lançado esses programas de avaliação, nós tivemos um boicote por parte dos alunos, e isso vem se propagando ao longo dos anos, está diminuindo por um trabalho muito árduo das coordenações, mas ainda é baixa. (...). Eu acho que um diagnóstico melhor, teria que ter, tem que ouvir os alunos.”* (BR/G/D/4).

Além disso, um Diretor/Coordenador de curso português disse que os discentes possuem pouca percepção do processo avaliativo: *“Eu acho que os discentes têm [pausa] pouca percepção, infelizmente. (...), eu acho que estes alunos sabem muito pouco sobre o que é que é a A3ES, acho que não fazem a mínima ideia do que quer que seja, (...), provavelmente alguns saberão, mas uns eu acho que não sabem exatamente o que é que é essas comissões e o que é isso.”* (PT/G/D/1). Por outro lado, outro gestor também português, citou o processo da avaliação interna, levantando a questão da obrigatoriedade, em algumas IES, dos discentes responderem a questionários: *“Em relação à avaliação interna na casa, (...), infelizmente há muitas universidades que optaram por quase que obrigar os alunos a responder os inquéritos da avaliação interna da qualidade (...). O problema é que muitas vezes esses questionários não estão adaptados à realidade de cada curso. Ou seja, deveria haver um questionário que os discentes venham ser obrigados sim, (...) mas deveria ser adaptado a cada curso. (...) mais dirigido ao curso, que faça mais sentido, dentro daquilo que são as especificidades do curso (...).”* (PT/G/D/1); enquanto um outro português explicou como realizam, ao final de cada semestre letivo, as reuniões com os representantes de curso, onde os mesmos são ouvidos em seus comentários, os quais representam as vozes dos colegas de turma: *“Nós temos os representantes de cada ano do curso, (...), há três representantes dos alunos e três representantes dos docentes. (...). No final, de cada semestre, nos reunimos, e os alunos apresentam para cada disciplina os seus comentários, (...), e essa informação, depois, eu distribuo por todos os nossos*

*docentes e para os diretores responsáveis dos outros departamentos para que eles saibam, também, (...). Esse é o maior envolvimento dos alunos, claro que no dia a dia, sabem que eu sou diretor do curso e qualquer coisa vêm falar comigo e vamos resolvendo.” (PT/G/D/3).*

Já os Coordenadores de curso brasileiro, dois deles mencionaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um como sendo um sistema econômico mantenedor: “(...) eles têm nos ajudado, também, a repensar e pensar esses sistemas de avaliação (...) e muitas vezes trazem os testemunhos deles, (...), o que é fundamental. (...) a gente está fazendo uma discussão sobre o ENADE, porque ele tem um lugar no processo de financiamento, (...) a economia faz parte sim da nossa vida, pensar economicamente também no sentido de um sistema de manutenção é preciso, não acho que a gente tem que ser ingênuo, tem um sistema que nos mantêm, (...) só que esse sistema não pode ser absoluto, essas avaliações não podem ser absolutas, elas têm que ter o lugar delas, o limite, porque vivemos nessa sociedade, mas absolutiza-la, como muitas vezes acontece, não. ” (BR/G/D/5), e outro com relação ao boicote discente ao referido sistema: “Os nossos alunos, falando aqui da universidade pública que eu trabalho, eles são muito engajados politicamente, muito críticos às avaliações externas, então é muito comum eles zerarem as provas externas, eles fazem boicote.” (BR/G/D/6).

**Tabela 24.** Resultados sobre Participação discente no processo avaliativo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Participação discente no processo avaliativo	Avaliação externa	Pouca percepção discente	PT	1	1
		Baixa participação discente junto as comissões de avaliadores	PT BR	02 01	03
		Questionário discente	PT	1	1

	Reunião com os discentes representantes de turma ao final de cada semestre letivo	PT	1	1
Avaliação interna	Participação discente	BR	1	1
ENADE	Sistema econômico mantenedor	BR	1	1
	Boicote discente	BR	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Participação discente no processo avaliativo*

***Qual o nível de envolvimento dos discentes no processo avaliativo?***

PT/G/D/1: Eu acho que os discentes têm [pausa] pouca percepção, infelizmente. No nosso caso, quando foi pedido aos discentes para estarem presentes, e para falarem com a comissão que veio cá, houve uma pronta disponibilidade para fazerem, mas como eu digo, eu acho que estes alunos sabem muito pouco sobre o que é que é a A3ES, acho que não fazem a mínima ideia do que quer que seja, quando há três anos, ou quatro anos atrás veio cá a comissão, nós obviamente estivemos com os alunos, explicamos o que é que era essa comissão, o que é que vinham cá fazer, os que estão no sistema, nesse momento, provavelmente alguns saberão, mas uns eu acho que não sabem exatamente o que é que é essas comissões e o que é isso. Em relação à avaliação interna na casa, por exemplo, como eu estava a dizer, infelizmente há muitas universidades que optaram por quase que obrigar os alunos a responder os inquéritos da avaliação interna da qualidade por parte dos alunos, porque a forma de fazer isso é dizer que o aluno só se inscreve no ano seguinte se responder. O problema é que muitas vezes esses questionários não estão adaptados à realidade de cada curso. Ou seja, deveria haver um questionário que os discentes venham ser obrigados sim, mais do que antes, a responder, mas deveria ser adaptado a cada curso. Nós aqui tentamos e vamos tentar para o próximo ano fazer isso, para além deles responderem os questionários daqui, respondam também um questionário [pausa] os mesmos questionários que são aplicados em Lisboa, no mesmo curso, adaptados à realidade daqui. Um dos nossos compromissos é fazer isso. Não podemos fugir dos questionários da casa, mas podemos pedir que eles façam um questionário que seja mais dirigido ao curso, que faça mais sentido, dentro daquilo que são as especificidades do curso de medicina aqui.

PT/G/D/2: No processo da avaliação externa nós fazemos aqui um grande esforço para conseguir que os alunos estejam presentes. Nos nossos cursos já foram avaliados e nós temos conseguido a presença deles, e naquilo que posso [pausa] não estive nas reuniões com os alunos como é evidente [pausa] mas

aquilo que nós viemos a saber é que os alunos são normalmente muito empenhados a defender a instituição, e a defender os seus cursos, agora não sei se é por gostarem muito dos cursos, ou mais por uma questão das universidades que eles frequentam, não sei, não sei por que será, mas eles intervêm.

PT/G/D/3: No processo interno, aquilo que nós fazemos, aquilo que nós temos, penso que é geral da universidade, mas não sei até que ponto funciona nos outros cursos. Nós temos os representantes de cada ano, do curso, e reunimos no final de cada semestre com eles, portanto, há três representantes dos alunos e três representantes dos docentes. Eu e mais dois colegas formamos o conselho do curso. No final, de cada semestre, nós reunimos, e os alunos apresentam para cada disciplina os seus comentários, correu bem, correu mal, o que é que está bem e o que é que está mal, e essa informação, depois, eu distribuo por todos os nossos docentes e para os diretores responsáveis dos outros departamentos para que eles saibam, também, na matemática, o que é que está bem e o que é que não está, e etc. Esse é o maior envolvimento dos alunos, claro que no dia a dia, sabem que eu sou diretor do curso e qualquer coisa vêm falar comigo e vamos resolvendo. No processo da avaliação externa, eles irão participar, e não só esses alunos, mas outros alunos estarão na reunião com a comissão externa. O que nós fizemos foi antes de começar o processo agora, portanto, fizemos a autoavaliação ano passado, fizemos uma reunião com os alunos, também, para eles perguntar [pausa] mais em relação ao mestrado, o que é que os atraía mais. Nós, como somos um grupo relativamente pequeno e o número de alunos também é pequeno, não faz tanto sentido nós estarmos a tentar cobrir todas as áreas, e então perguntamos aos alunos o que é que vocês preferem mais. Nesse momento, o mestrado está mais para a área das telecomunicações, “vocês preferem ir mais para a área de eletrônica ou se manter nas telecomunicações, ou ir para energia, o que preferem? ”, mas não foi conclusivo, porque um queria isso, outro queria aquilo. [risos] Nesse caso, estava eu e o diretor do curso do mestrado, fomos os dois que reunimos com os alunos todos, e chegamos ao fim e dissemos “bom, não dá, vamos ficar como estamos”, mas também não havia ninguém muito, não havia ninguém que nos dissesse “ah, se não fizer isto, não fico nem nada”. (...), um gosta mais disto, outro gosta mais daquilo, mas tudo bem, temos na tese, no final do mestrado, um último trabalho onde podem sempre puxar mais uma área, ou puxar mais a outra, portanto, penso por aí que as coisas continuam bem. Tipicamente é isso, o envolvimento dos alunos. (...), ouve um grupo, não ouve os alunos todos. Nós temos os inquéritos pedagógicos também, eu faço [pausa] eu gostava mais dos inquéritos pedagógicos antigos, em os alunos escreviam mais. Eu acho que eles se soltavam mais, diziam mais coisas. Quando é só preencher as cruzinhas, eles [pausa]... Antigamente, os inquéritos eram formulados diferente, normalmente tinham mais repostas escritas dos alunos e eu conseguia perceber melhor o que é que estava a acontecer. Hoje em dia, não é tão [pausa] eu percebo que os inquéritos [pausa] pois está, foi uma recomendação da A3ES, mas geral à universidade, não específica do curso, tinham que ser reformulados, mas sinceramente, por exemplo, a questão das horas de estudo, os valores que agora se retiram de lá

eu acho não dizem nada. E antigamente, nós conseguíamos ter uma melhor ideia, de fato, do esforço dos alunos em cada disciplina, agora nem tanto.

BR/G/D/4: Eu acho que [pausa] bom, falando pela faculdade de engenharia mecânica, ele é baixo, mas isso é uma coisa cultural. Logo que foi lançado esses programas de avaliação, nós tivemos um boicote por parte dos alunos, e isso vem sem propagando ao longo dos anos, está diminuindo por um trabalho muito árduo das coordenações, mas ainda é baixo. (...). Eu acho que o diagnóstico melhor, teria que ter, tem que ouvir os alunos.

BR/G/D/5: Curiosamente, aqui na faculdade de educação, a gente tem uma participação dos estudantes, dos discentes, muito intensa. Essa é uma faculdade que eu tenho o maior orgulho de estar, porque a ideia de comunidade é muito respeitada, e toda vez que ela é fragilizada, tem uma luta muito grande para que ela se mantenha. Então, os estudantes ajudam a gente a fazer mesmo o curso, ou nós ajudamos os estudantes a fazerem o curso, e eu acho que eles têm nos ajudado, também, a repensar e pensar esses sistemas de avaliação existentes externos e muitas vezes trazem os testemunhos deles, de quando eles estavam fora, o que é fundamental. Então, agora mesmo, a gente está fazendo uma discussão sobre o ENADE, porque ele tem um lugar no processo de financiamento, então a gente está fazendo esse debate. “Qual vai ser o lugar do ENADE aqui na nossa vida? Então, a gente vai boicotar? A gente vai fazer essa prova? O que é que a gente ganha, e o que é que a gente perde? ”. Essas questões são importantes. Porque isso não faz parte de uma questão só mercadológica, mas a economia faz parte sim da nossa vida, pensar economicamente também no sentido de um sistema de manutenção é preciso, não acho que a gente tem que ser ingênuo, tem um sistema que nos mantém, então [pausa] só que esse sistema não pode ser absoluto, essas avaliações não podem ser absolutas, elas têm que ter o lugar delas, o limite, porque vivemos nessa sociedade, mas absolutiza-la, como muitas vezes acontece, não. Eu espero, ainda, continuar numa universidade que não absolutiza isso. (...). No âmbito da [nome da Universidade – Grifo do autor], na avaliação interna, é até uma insistência por parte dos gestores, para que a participação dos discentes seja intensa.

BR/G/D/6: (...) não. Só naquilo que interessa. [risos]. Os nossos alunos, falando aqui da universidade pública que eu trabalho, eles são muito engajados politicamente, muito críticos às avaliações externas, então é muito comum eles zerarem as provas externas, eles fazem boicote. A nota, por exemplo, do nosso curso de pedagogia é uma nota baixa, e o nosso curso é um curso excelente. (...), eu cheguei a receber como professora, não como coordenadora. E eles fazem reuniões com os alunos, reúnem professores e alunos.

---

No que diz respeito à categoria **Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente**, (ver Tabela 25), foram encontradas 2 subcategorias e 5 indicadores:

Um Diretor/Coordenador de curso português disse que: “*A avaliação externa não tem nenhum impacto [pausa] no desempenho dos docentes (...).*” (PT/G/D/2); um outro relatou: “*Não julgo que seja significativo, nós temos, por exemplo, uma questão que é sempre referida todos os anos nos inquéritos dos alunos, que se queixam, e que na A3ES também houve esse comentário, apesar que foi só um comentário, não houve sequer uma recomendação. De um docente, (...). E apesar de todos os anos haverem esses comentários dos alunos, apesar de nós insistirmos... “É assim, é assim e acabou”. (...).*” (PT/G/D/3).

No mesmo sentido, um brasileiro comentou: “*(...) eu acho que nenhum. (...).*” (BR/G/D/4); um outro disse: “*(...) eles entendem que é uma avaliação que tem um lugar [pausa] (...). Então assim, conta sim, mas eu percebo que [pausa] (...), ainda não mudou as nossas atitudes.*” (BR/G/D/5); enquanto outro pontuou: “*(...) eu penso que mínimo. Se tem algum impacto, é um impacto no sentido muito mais de ajustes burocráticos, isso sim. A instituição vê, “bom, posso ajustar tal procedimento, para estar adequado”, então isso vai ser feito, mas do ponto de vista da vida acadêmica, o trabalho do professor, dos alunos, zero.*” (BR/G/D/6).

De modo adicional, um português alertou o fato que não altera, mas condiciona: “*(...) desde que começou a existir a A3ES, é óbvio que eu acho que os docentes [pausa] os discentes eu não sei se têm alguma noção, (...) os docentes obviamente que têm noção de que é uma bitola que existe e é um compromisso que nós temos que aceitar e, portanto, nós temos que passar por essa avaliação e, portanto, (...) essas pessoas estão na nossa cabeça também quando nós pensamos em fazer alguma alteração ao curso, ou pensamos em contratar novos docentes, ou pensamos em fazer uma distribuição de serviços (...). Eu acho que, consciente ou inconscientemente, os docentes começaram a pensar se isso vai ser depois bem visto pela A3ES ou não, (...), condiciona nossos pensamentos sobre alterações do curso, sobre alterações da docência [pausa] condiciona a existência deste organismo, condiciona para o bem ou para o mal, mas condiciona de alguma forma, mesmo inconscientemente, nos preocupamos “Será que isso vai ser bem aceito pela A3ES? “. É inegável.*” (PT/G/D/1). Por outro lado, outro gestor, também português, acrescentou gerar desconfiança no poder central: “*(...) serve para*

*alimentar essa desconfiança e coisas piores em relação ao poder central, que permite que exista uma agência a funcionar dessa maneira, (...).” (PT/G/D/2), acrescentando, além do exposto, um descrédito no sistema avaliativo: “(...) eu sei daquilo que mudou na minha atitude em relação à A3ES, que é do profundo descrédito e de achar que existe algo de muito profundamente desonesto na maneira como tudo funciona. (...), aquilo que eles fazem só consegue aumentar o meu ceticismo em relação à bondade da intervenção, do governo na vida das universidades [pausa] e eles, apesar de dizerem que são uma agência independente e particular, eles não são particulares e nem independentes. Inclusive, eles publicam coisas diretamente no diário da república, são uma instância do estado, que desenvolvem uma política que o governo não tem coragem, nem frontalidade, para assumir, (...). (PT/G/D/2) e na garantia da qualidade do sistema avaliativo “(...) desempenham um pouco sem rei e nem roque ou seja, sem eles próprios serem fiscalizados. (...). É isto “Quis custodiet ipsos custodes isti?”. “Quem guarda esses guardas? ” (PT/G/D/2).*

**Tabela 25.** Resultados sobre *Impacto da avaliação externa nos docentes e nos discentes*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente	Processos avaliativos da qualidade da educação superior	Condiciona as atitudes docente	PT	1	1
		Gera desconfiança ao poder central	PT	1	1
		Não altera as atitudes docente e discente	PT BR	02 03	05
	Agências e Órgãos avaliadores	Descrédito dos sistemas	PT	1	1
		Garantia da qualidade do sistema avaliativo	PT	1	1

**Unidades de Registro:** Categoria *Impacto da avaliação externa na atitude e no comportamento docente e discente*

***Qual o impacto da avaliação externa, referente à mudança de atitude e de comportamento, nos docentes e nos discentes das IES?***

PT/G/D/1: Assim, desde que começou a existir a A3ES, é óbvio que eu acho que os docentes [pausa] os discentes eu não sei se têm alguma noção, porque continuo a achar que eles não sabem muito bem o que é que é [pausa] os docentes obviamente que têm noção de que é uma bitola que existe e é um compromisso que nós temos que aceitar e, portanto, nós temos que passar por essa avaliação e, portanto, obviamente que essas pessoas estão na nossa cabeça também quando nós pensamos em fazer alguma alteração ao curso, ou pensamos em contratar novos docentes, ou pensamos em fazer uma distribuição de serviços sendo diferente. Eu acho que, consciente ou inconscientemente, os docentes começaram a pensar se isso vai ser depois bem visto pela A3ES ou não, portanto condiciona, mesmo que de uma forma subconsciente, condiciona nossos pensamentos sobre alterações do curso, sobre alterações da docência [pausa] condiciona a existência deste organismo, condiciona para o bem ou para o mal, mas condiciona de alguma forma, mesmo inconscientemente, nos preocupamos “Será que isso vai ser bem aceito pela A3ES?”. É inegável. [risos]

PT/G/D/2: Dos administrativos e dos alunos não sei [pausa] mas da parte dos professores também não sei todos, mas eu sei daquilo que mudou na minha atitude em relação à A3ES, que é do profundo descrédito e de achar que existe algo de muito profundamente desonesto na maneira como tudo funciona. (...) somos extremamente duros em relação a tudo isso. Portanto, aquilo que eles fazem só consegue aumentar o meu ceticismo em relação a bondade da intervenção, do governo na vida das universidades [pausa] e eles, apesar de dizerem que são uma agência independente e particular, eles não são particulares e nem independentes. Inclusive, eles publicam coisas diretamente no diário da república, são uma instância do estado, que desenvolvem uma política que o governo não tem coragem, nem frontalidade, para assumir, e desempenham um pouco sem rei e nem roque ou seja, sem eles próprios serem fiscalizados. Como é aquela expressão latina? Agora eu não me lembro. (...). É isto “*Quis custodiet ipsos custodes isti*”. “Quem guarda esses guardas?” [risos]... A avaliação externa não tem nenhum impacto [pausa] no desempenho dos docentes, eu acho que não tem nenhum tipo de [pausa] por contrário, eu acho que só serve para alimentar essa desconfiança e coisas piores em relação ao poder central, que permite que exista uma agência a funcionar dessa maneira, (...).

PT/G/D/3: Não julgo que seja significativo, nós temos, por exemplo, uma questão que é sempre referida todos os anos nos inquéritos dos alunos, que se queixam, e que na A3ES também houve esse comentário, apesar que foi só um comentário, não houve sequer uma recomendação. Foi só “notamos que os alunos se queixam disto”. De um docente, não vou querer personalizar [pausa] não dá apontamentos aos alunos, é só o que ele escreve no quadro e os alunos tem que passar a aula copiando do quadro. Discordo completamente, mas enfim. E apesar de todos os anos haverem esses comentários dos alunos, apesar de nós insistirmos... “É assim, é assim e acabou”. Eu espero que ele se reforme daqui

a poucos anos, e que as coisas melhorem... [risos]... Mas até lá não posso fazer nada, quer dizer [risos] (...). E, portanto, nem sequer é dos nossos. Eu sou do doutoramento em física, eu poderia dar aquela cadeira perfeitamente, as vezes eu tenho vontade de dizer [pausa] Pera lá vou dar essa cadeira para ver se as coisas correm melhor ou não correm, mas não posso [risos].

BR/G/D/4: (...) eu acho que nenhum. A gente [pausa] eu [pausa] essa é outra complicação, porque no diagnóstico que teve na última reunião de avaliação de curso, dos docentes com os discentes, apesar, também, da baixa adesão, uma das opiniões de consenso é que essa avaliação deveria ser tratada como um projeto de engenharia, para a gente começar a fazer um trabalho de base, mas o mandato do coordenador é de dois anos, e o do diretor é de quatro [pausa] e o diretor já está no meio do mandato, então a minha intenção é começar esse trabalho, e de alguma forma deixar isso institucional, para que tenha prosseguimento, mas enfim, é uma intenção. [risos]

BR/G/D/5: Eu acho que, curiosamente, talvez isso seja sentido com mais força nas federais, que sentem uma pressão imediata. (...), nesses anos que eu estou aqui na universidade pública, tem sido uma aproximação [pausa] claro que é sempre tenso, porque são lugares de disputa, de vários âmbitos, mas eu sinto uma certa resiliência no sentido de [pausa] uma elasticidade de receber isso, que entende que é um conselho que vai determinar a continuidade ou não de um curso, mas parece que ainda a gente tem uma autonomia das universidades estaduais, ela ainda é preservada, então isso nos dá um pouco mais de fôlego para receber essas avaliações de uma outra forma. Claro que eu acho que essa autonomia, ela está cada vez mais ameaçada, mas assim, para você ter uma ideia, a gente vai fazer essa discussão do ENADE agora, mas eu não estou sentindo que isso está [pausa] que os estudantes estão se sentindo perseguidos, os docentes também, eles entendem que é uma avaliação que tem um lugar [pausa] mas eu estou sentindo que a preocupação com a formação, a preocupação com a sala de aula, onde tem ali um docente preparado, ontem tem condições de trabalho, onde os estudantes possam estar e possam contribuir, isso prevalece. Então assim, conta sim, mas eu percebo que [pausa] (...), ainda não mudou as nossas atitudes. É claro que daí, como coordenador, as vezes eu mudo a minha atitude, porque daí eu fico muito preocupado, porque fico preocupado com as bolsas, com a permanência dos estudantes, então acho que essas avaliações, elas pesam bastante na vida do gestor, mas na comunidade ela tem sido acolhida e debatida. Eu não sei se a gente vai vencer, e talvez esses sistemas de avaliação e aquilo que eles determinam vão ficar, mas a gente está lutando né Rogéria, e eu acho que essa luta conta mais.

BR/G/D/6: (...) eu penso que mínimo. Se tem algum impacto, é um impacto no sentido muito mais de ajustes burocráticos, isso sim. A instituição vê, “bom, posso ajustar tal procedimento, para estar adequado”, então isso vai ser feito, mas do ponto de vista da vida acadêmica, o trabalho do professor, dos alunos, zero.

---

Por fim, a categoria **Critérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo universitário em um mundo global que responde ao capital**, cujos resultados são apresentados na Tabela 26, foram encontradas 3 subcategorias e 5 indicadores:

Um Diretor/Coordenador de curso português falou como sendo um reflexo da empregabilidade: *“(...) eu acho que de alguma maneira é um reflexo da empregabilidade, que são as notas, as médias de entrada, por exemplo, de medicina já foi ultrapassada pelas engenharias altamente específicas, porque são cursos onde a empregabilidade é muito boa, com salários muito bons, e com perspectivas de internacionalização, (...).”* (PT/G/D/1), enquanto outro fez referência ao processo formativo ligado a renovação dos cursos: *“Eu acho que a avaliação só poderia ter esses efeitos, se permitisse a diferença entre as instituições. Ao impor o mesmo modelo a todas as instituições, é criar uma espécie de monocultura, (...). Não há expectativas diferentes. Nem permitem que os jovens professores imaginem soluções diferentes para as formações, já está tudo formatado. (...) não temos nenhuma hipótese de renovação dos cursos, através da intervenção deles. E eu acho que isso é assustador.”* (PT/G/D/2).

Já os Coordenadores de curso brasileiro: um trouxe o potencial de desenvoltura discente no processo formativo: *“(...) o que seria mais importante, era avaliar o quanto os nossos alunos conseguirão se desenvolver com o que eles vão conseguir. Então, a avaliação teria que ser um pouco diferente, também não sei como seria, mas eu acho que avaliar o que foi aprendido não é o melhor caminho.”* (BR/G/D/4); outro a necessidade de se trocar a lógica do mercado pela preocupação com o processo formativo em si: *“(...) parece que a gente foi esquecendo, de que a universidade, que a escola, que a educação, que o ensino, não é uma firma. (...) num mundo de escassez, a gente fica com uma ânsia muito grande de consumir muito, de consumir, de comprar, de ter, e talvez a gente possa saber ou lembrar que existem outras lógicas e não só a lógica do mercado, (...).”* (BR/G/D/5); pontuando outro o processo avaliativo externo quanto investimento e não apenas como um processo de simples verificação: *“(...) ela tem o seu papel, ela tem a sua importância, mas, (...), depende da intencionalidade, porque se é para verificar e*

*ponto, não é avaliação, porque não há investimento depois. Então você avalia, e você faz um ranking depois, e aí? Você vai investir, vai dar recursos? Ou, a intencionalidade é controlar os processos, na direção de um determinado projeto útil? Se é assim, não é relevante”.* (BR/G/D/6).

**Tabela 26.** Resultados sobre *Avaliação externa, processo formativo universitário e mercantilização da educação superior*

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
			Por País	Total	
Critérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo universitário em um mundo global que responde ao capital	Empregabilidade	Bolsa de valores dos saberes	PT	1	1
		Renovação dos cursos	PT	1	1
	Processo formativo	Potencial de desenvoltura discente	BR	1	1
		Educação como mercadoria	BR	1	1
	Avaliação externa	Relevância	BR	1	1

**Unidades de Registro:** *Categoria Critérios da avaliação externa relevantes para o processo formativo universitário em um mundo global que responde ao capital*

***Quais os critérios da avaliação externa tidos como relevantes para a eficiência formativa de uma determinada área científica, diante de um mundo globalizado e de uma educação que se transforma, com a evolução do capitalismo, em mercadoria?***

PT/G/D/1: Assim, não sei. Eu acho que faz parte dessa avaliação acadêmica. Eu acho que é tido em conta a qualidade do ensino, é tido em conta a preparação que os alunos têm quando saem daqui, é tido em conta a investigação que os docentes fazem, portanto, claramente parte dessa avaliação, eu acho que é uma avaliação acadêmica, mas é verdade que eles também entram em linha de conta se as pessoas que saem daqui têm sede do mercado de trabalho, então não deixa de ser uma preocupação quando as pessoas entram aqui, ou seja, as pessoas quando entram também pensam se têm ou não uma sede do mercado de trabalho, e eu acho que não é por acaso que as universidades cada vez mais põem nos seus currículos dos cursos ou nas informações dos cursos que têm, quais foram os *output* dos alunos que saíram, o que aconteceu aos alunos que saíram. No fundo isso é um cartão de visita, porque isso é uma coisa que preocupa os jovens quando entram aqui, em saber quais são as perspectivas que têm quando saem daqui, em termos de diversidade e de garantias, e eu acho que a A3ES de alguma forma também se preocupa, ao menos analisa

esses dados [pausa] não sei se tem isso como critério, mas analisa esses dados também, ou seja, quer saber o que é que aconteceu aos alunos que saíram nos últimos anos daqui, e eu acho que faz algum sentido. É preciso ter essa noção, porque também é preciso informar as pessoas quando entram porque é que vêm. Não sei se respondi à pergunta. [risos]. (...), de fato, é falado que a empregabilidade, eu acho que se têm conta nestes *rankings*. A outra coisa que eu acho que de alguma maneira é um reflexo da empregabilidade, que são as notas, as médias de entradas, por exemplo de medicina já foi ultrapassada, pelas engenharias altamente específicas, porque são cursos onde a empregabilidade é muito boa, com salários muito bons, e com perspectivas de internacionalização, e esses cursos, em termos de notas, médias de entrada, já ultrapassaram a medicina, precisamente por causa disso, a empregabilidade em medicina já não é a mesma coisa que era há uns anos atrás, e nem o dinheiro que se ganha é necessariamente o mesmo que era há alguns anos atrás, e isso é claramente ultrapassado e as notas de entrada acho que refletem isso. Mas alguns outros cursos têm notas de entradas muito boas, perfeitamente algumas das áreas [pausa] mais ligadas às artes. (...), tem engenharias [pausa] algumas engenharias, tipo a aeronáutica, algumas engenharias não ultrapassaram, e são engenharias que permitem uma garantia na internacionalização dos estudantes, e são engenharias conhecidas lá fora por ter bons engenheiros. (...), portanto, obviamente que tudo isso é um tanto positivo, eu acho que cada vez mais os jovens gostam da ideia de internacionalização, gostam de pensar que podem ir durante uns anos para fora, mesmo depois voltem e isso claramente faz com que as engenharias tenham ultrapassado nesse caso comum.

PT/G/D/2: Nos anos de 1980, tivemos um aumento [pausa] foi até época em que foi possível criar universidades privadas, em Portugal não existiam, a única exceção era a Universidade Católica, mas não era privada, era concordatária. Como Portugal tem uma concordata com a Santa Sé, então essa universidade tinha um estatuto especial. Então, o nosso Primeiro Ministro Cavaco Silva permitiu que as universidades começassem a proliferar, como cogumelos por todos os lados. E era numa altura que havia realmente uma expansão da procura. Entretanto [pausa] mas isso também, a expansão da procura também implicava o aumento da despesa pública no ensino superior. Quando nós chegamos já a este milênio, e começou a haver o problema da natalidade, e começamos a ter problemas, de entrarmos no euro, e depois tivemos toda aquela recessão, toda aquela crise econômica a partir de 2011 [pausa] a partir daí o governo começou a tentar [pausa] a tentar não, começou a diminuir realmente o financiamento das universidades. Em primeiro lugar, não foi com dinheiro que tentaram impedir, foi com o aumento do rácio de alunos por professor. Antigamente, um curso de educação [pausa] o rácio eu acho que era de um para doze, para cada doze alunos ele tinha que ter um professor, era de pouco em pouco. Mas havia outros cursos como economia, em que o rácio era maior. Todos os cursos que envolvessem laboratórios e instalações específicas [pausa] se pudessem fazer apenas com papel e lápis, e salas de aula...esses tinham um rácio maior, os rácio foram aumentando. Depois o Ministro das Finanças começou a cortar nos financiamentos, depois começou a ir buscar as verbas próprias das universidades. Se uma universidade fazia

um bom negócio, e apesar das universidades terem autonomia científica, pedagógica, financeira e disciplinar, portanto, são estados dentro de estados. (...). Apesar disto. O Ministro das finanças ia lá buscar os saldos das universidades, ficava com os saldos, e depois botava financiamentos sobre financiamentos. Nós estamos a falar sobre a questão da qualidade. A partir daí, havia muitos cursos [pausa] para eu ter um curso a funcionar eu não posso [pausa] a questão é essa, imagine que eu vou fazer um curso de física, por exemplo, e eu não tenho física aqui na universidade. Para fazer um curso de física, tem que contratar uma série de professores, tem que ter essa massa crítica. Eu não posso contratar não sei quantos professores para dar um curso um ano. Eu tenho que criar a valência de física na universidade, e tenho que me preparar para pagar essas pessoas ao longo do tempo, e ter vários cursos. Ora, eu não posso estar constantemente a fechar cursos e a abrir cursos. E então, o que é que os Ministros começaram a fazer... começaram a impor limites de vagas. Se um curso tem menos de vinte vagas, por exemplo, não se abre, está proibido de abrir. Imagine o impacto disso numa universidade como a [nome da Universidade – Grifo do autor], em que a maioria dos cursos, quando abre é com vinte vagas, e alguns com menos. Bom, portanto, isso desregulou completamente a questão. Serviu para alimentar interesses privados das escolas que ficam mais perto da periferia [pausa] que ficam lá mais no centro. Houve uma altura, por exemplo, em que não nos permitiram abrir vagas para formação de professores (...), e criaram seiscentas vagas nas escolas de educação de Viseu [pausa] Viseu é um deserto, só que era a capital do PSD, na altura. [risos]. Era essa história toda. (...). Eu acho que a avaliação só poderia ter esses efeitos, se permitisse a diferença entre as instituições. Ao impor o mesmo modelo a todas as instituições, é criar uma espécie de monocultura, é como desmatar a Amazônia para plantar soja. E é isso que eu estou fazendo neste momento. Não há expectativas diferentes. Nem permitem que os jovens professores imaginem soluções diferentes para as formações, já está tudo formatado. E ainda mais, como as CAEs, pelo menos os chefes das CAEs fazem parte de uma espécie de gerontocracia, nós não temos nenhuma hipótese de renovação dos cursos, através da intervenção deles. E eu acho que isso é assustador. (...). E tem outra coisa. A A3ES corre o risco de se transformar numa agência para fazer terapia ocupacional de dinossauros reformados, não é? [risos]. Em vez de ficarem a jogar dominó, ficam a azucrinar a vida das universidades, e a ganhar dinheiro por isso. Pode não ser muito, mas ganham alguma coisa, e ficam se sentindo ocupados e importantes. (...) aumenta todas as vezes o custo desses tais serviços que presta da avaliação. As universidades têm que pagar pelos relatórios, e quando pedem um novo relatório [pausa].

PT/G/D/3: Assim, como disse, os nossos critérios de formação são globais e a nossa formação [pausa] e temos visto isso, também, [pausa] infelizmente, agora não, como disse, os nossos alunos, há dois anos para cá, têm tido todo tipo de emprego (...), se quiserem, sem planos, mas há quatro ou cinco anos atrás, a tendência era de eles saírem, e lá fora eles têm sido muito bem recebidos. Portanto, a formação que nós estamos a dar aqui, eu estou convencido que está ao nível que é preciso em todo mundo, eles tem, aliás [pausa] temos um caso curioso com um casal, que foram os dois nossos alunos [pausa] foram para

Inglaterra e, entretanto, levaram mais dois alunos para lá, para trabalharem numa empresa, e a empresa agora também tem as questões do *brexít*, que põe a hipótese até de mudar-se para cá, gosta da aprovação que nós temos, quer ter mais alunos de cá, eles de dois em dois meses mandam-no propostas de emprego para mais gente, mas como digo, nesse momento nós não temos alunos interessados em irem para lá. (...). Esses alunos, eles já [pausa] eu já não faço ideia de quanto tempo eles lá estão, uns cinco anos, talvez. E estão a ganhar bastante melhor que eu. [risos]. Portanto, [pausa] e agora conseguiram [pausa] eles, esse casal, apesar de gostarem na empresa, e estão bem lá, mas falta-lhes o apoio familiar, têm dois miúdos pequeninos, então eles conseguiram convencer a empresa, eles estão a trabalhar cá na Madeira, a serem pagos como se estivessem na Inglaterra, para a empresa ver se vale a pena ou não, e se então se mudam para cá, se não conquistando o *brexít* está tudo empatado, não sabem exatamente porque, pois, se a empresa continuar a ser inglesa, não os vai poder ter cá a trabalhar como se fossem ingleses, como se estivessem na Inglaterra, então eles têm que voltar. E, portanto, por aí, está tudo empatado. (...). É porque estão contentes e querem mantê-los. E há três meses, nem isso, veio uma outra empresa, nesse caso portuguesa, que quer contratar seis pessoas, até agora contratou uma, e não tenho mais alunos para lhes dar, porque não se estão a formar, poucos que estão formados. (...). Na nossa área, felizmente, as respostas que temos tido, têm sido muito boas. E as empresas mostram-se satisfeitas com a confirmação que os alunos têm a saída, e esperamos manter.

BR/G/D/4: Eu sei que a própria engenharia mecânica, ela tem um componente que avalia [pausa] que é um questionário que faz avaliação social dos alunos, e depois é uma prova de conhecimentos de engenharia, e aí, dado o dinamismo do desenvolvimento científico, eu não sei quanto [pausa] quer dizer, o que ele vai avaliar é quanto os nossos alunos sabem do conhecimento de engenharia que existe hoje, e a minha opinião, o que seria mais importante, era avaliar o quanto os nossos alunos conseguirão se desenvolver com o que eles vão conseguir. Então, a avaliação teria que ser um pouco diferente, também não sei como seria, mas eu acho que avaliar o que foi aprendido não é o melhor caminho.

BR/G/D/5: Eu acho [pausa] tem algo que talvez a gente [pausa] eu falei né, da humanidade ganhar [pausa] talvez, Rogéria, a gente vai ter que ousar a pensar uma coisa que já foi pensada e que parece que a gente foi esquecendo, de que a universidade, que a escola, que a educação, que o ensino, não é uma firma. Isso já foi pensado. Mas curiosamente parece que a gente esqueceu, esqueceu porque talvez a gente precise que esteja servindo em um mundo de escassez, e daí num mundo de escassez, a gente fica com uma ânsia muito grande de consumir muito, de consumir, de comprar, de ter, e talvez a gente possa saber ou lembrar que existem outras lógicas e não só a lógica do mercado, e essas lógicas a gente conhece, só que por alguma razão a gente está com medo de pensá-las, então assim, a universidade não é uma firma, a escola não é uma firma, e quem diz que é, nunca esteve na universidade, e nem na escola. Ou se teve, esteve em um lugar muito esquisito, para sair de lá e achar que é uma firma, não acho.

BR/G/D/6: Critérios relevantes, dessa avaliação externa, nesse contexto desse mundo globalizado que nós vivemos, acho que eu não vejo. Não é, assim, [pausa] meu posicionamento não é de não reconhecer a importância da avaliação externa [risos] ela tem o seu papel, ela tem a sua importância, mas, como uma das perguntas que você me fez, depende da intencionalidade, porque se é para verificar e ponto, não é avaliação, porque não há investimento depois. Então você avalia, e você faz um *ranking* depois, e aí? Você faz investir, vai dar recursos? Ou, a intencionalidade é controlar os processos, na direção de um determinado projeto útil? Se é assim, não é relevante.

### **8.1.3. Estudo 1 - Discussão geral dos resultados**

O presente estudo possibilitou analisar e comparar a avaliação dos sistemas de qualidade da educação superior, nomeadamente universitário, em Portugal e no Brasil, identificando os aspectos de convergência e de divergência entre eles, levando em consideração as especificidades das políticas educacionais adotadas, das práticas avaliativas utilizadas e dos impactos das mesmas na formação discente, a fim de fornecer uma compreensão mais profunda do processo avaliativo como um todo, respondendo às questões de investigação, como também alcançando os objetivos propostos.

O processo de avaliação externa em Portugal é coordenado pela A3ES e no Brasil pelo MEC, possuindo o último um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Estes processos são desenvolvidos através de painéis compostos por peritos da área do saber dos cursos avaliados, os quais assumem o papel de avaliadores das comissões de avaliação externa e seguem as orientações da A3ES e do SINAES/MEC.

As referidas comissões de avaliação externa desenvolvem as ações de analisar os relatórios de autoavaliação, de realizar visitas *in loco* às IES, sejam elas no atual momento pandêmico, presenciais ou virtuais; de observar, recolher e analisar todos os dados institucionais, a fim de elaborar os relatórios das referidas visitas; de discutir os mesmos entre os pares e de emitir um parecer.

Neste cenário, os processos de avaliação e regulação dos sistemas de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil são realizados com base nas ações das comissões avaliativas de verificação dos padrões de qualidade e de desempenho das IES, requeridos por meio das dimensões analisadas, para a sua acreditação e permanência, como também dos seus cursos.

Para tanto, as IES devem possuir um sistema interno de garantia da qualidade de seu desempenho e dos seus cursos, mantendo uma cultura interna de qualidade, objeto da certificação pela A3ES e pelo SINAES/MEC, que avaliam, através de análise documental e das visitas *in loco*, acima citadas, a gestão de melhoria da qualidade do ensino e das atividades a ele atreladas, com base na regulação de padrões definidos, no caso de Portugal, pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, e, no caso do Brasil, pelas instâncias ligadas ao MEC, como, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A fim de cumprir o objetivo do presente estudo, fez-se necessário aproximar-se dos atores envolvidos nos processos, nomeadamente avaliadores da A3ES, avaliadores do MEC, respectivamente, de Portugal e do Brasil, como também dos Diretores/Coordenadores de cursos, de universidades portuguesas e brasileiras, na posição de avaliados, para captar as suas perspectivas relativamente à avaliação de qualidade.

Os resultados das análises dos dados recolhidos nas respostas ao questionário aberto *online*, aplicado aos avaliadores da A3ES e do MEC, como também as respostas dos Diretores/Coordenadores de curso, recolhidas através de entrevista semiestruturada, possibilitaram a necessária análise comparativa, não só dos referidos processos nos dois países supracitados, mas das perspectivas dos avaliadores e avaliados.

Deste modo, foi possível verificar que os avaliadores da A3ES e do MEC possuem percepções aproximadas em algumas categorias analisadas, distanciando-se em outras.

Todavia, no que se refere à prática dos avaliadores, que compõem as comissões de avaliação da qualidade da educação superior dos sistemas português e brasileiro, estamos em condições para, neste momento, inferirmos que ela se encontra ancorada em normas a serem seguidas às cegas, sem qualquer participação na sua elaboração, onde cada avaliador passa a ser um fiel executor de um sistema avaliativo do qual não exerceu qualquer influência na sua concepção.

Como se sabe, a qualidade do ensino superior, desde os anos 90, assume um lugar de destaque diante dos grandes desafios globais da nossa contemporaneidade, com os padrões de produção científica ampliadas em prol da competitividade internacional,

passando a ter o processo avaliativo da qualidade do ensino superior uma crescente importância na medida e no controle das IES (DIAS SOBRINHO, 2008), levando o corpo docente das instituições de ensino superior a ter que seguir a exigência quantitativa de produção bibliográfica, a qual, por ser condicionante aos processos de financiamento institucional, termina por alterar as práticas pedagógicas das IES como um todo.

Portugal, tendo como marco a Declaração de Bolonha (1999), que determinou a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), e o Brasil, através do edital SESU/MEC N° 4 de 1997, passaram a ter, no que se refere à qualidade do ensino superior, como bem pontua Pacheco e Vieira (2006), referenciais bem definidos sobre os critérios de organização a diferentes níveis de regulação política, com competências gerais e comuns a todas as IES. Com isso, a avaliação da qualidade da educação superior ganhou força, passando a serem institucionalizados órgãos de regulação do ensino superior (MOROSINI et al, 2016): em Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/MEC).

Consideramos que os sistemas avaliativos que nascem para a prestação de contas (*accountability*) à sociedade onde as universidades estão inseridas, precisavam de dar retorno ao social, o qual cobra das IES um serviço de qualidade, na contrapartida dos altos custos pagos às formações, num tipo de controle de qualidade que ocorre nos setores empresariais, até então ainda não vistos na educação.

Houve, também, alguma má consciência por parte dos governos, uma vez que, na maioria dos países industrializados, o crescimento do sistema criou dificuldades de financiamento e, para conter as despesas, o custo por aluno foi progressivamente diminuindo: foi preciso demonstrar que essa diminuição do custo unitário ficou a dever-se a ganhos de eficiências das instituições, com manutenção da qualidade, ou seja, instituiu-se a avaliação para mostrar que o sistema continuava a funcionar de forma aceitável. (AMARAL, 2017, p. 391)

Comparar, para melhor entender, em que ponto os dois sistemas estão a convergir e/ou divergir, foi nosso exercício, do qual resultou a presente análise. Neste sentido, as percepções dos avaliadores quanto à qualidade da educação superior dependem do lugar das suas falas, pois quem fala, fala de algum lugar, do lugar das suas experiências (de

avaliador ou de avaliado), atreladas, a um conjunto de exigências, comuns a todas as IES, impostas pelos sistemas avaliativos que os referidos atores integram.

Outro aspecto importante, no que tange ao conceito de qualidade, é o nível, pois não se deve avaliar a mesma sem um padrão. Sobre este ponto, Vroeijensijn (1995) exemplifica que não podemos comparar, por exemplo, um lanche do McDonald com um jantar num restaurante três estrelas, já que são realidades diferentes de produção, as quais, dentro das suas expertises, isto é, do que se propuseram a produzir, podem alcançar uma excelente qualidade. São padrões diferentes que devem ser analisados, com base nos requisitos das suas especificidades.

A qualidade precisa de ser conectada com as realidades locais das instituições de ensino superior, reconhecendo o importante papel de cada uma delas, desde a identificação das suas missões, passando pelo reconhecimento do papel da política educativa local, entendendo-as pela forma como se organizam e se desenvolvem. É preciso tomar consciência de que os sistemas avaliativos, que padronizam por cima a qualidade, podem ser um indutor de desigualdades, numa perspectiva crítica, na sua relação com a ideologia, com a cultura e com o poder.

Neste contexto, ao analisarmos as respostas dos avaliadores da A3ES e do MEC às perguntas contidas no questionário *online*, observamos não só uma grande convergência nas percepções ligadas ao aspecto burocrático da avaliação em si, como também detectamos, em certos pontos da análise, alguns “Atos Falhos”, se assim pudermos chamar, quando o avaliador deixa escapar o acadêmico que carrega em si, uma vez que os avaliadores dos dois países em estudo se distanciam em suas percepções sobre a qualidade da educação superior, porque essas percepções são oriundas de padrões específicos das suas próprias experiências.

Neste cenário, os avaliadores dos dois países, estudaram em cartilhas com capas diferentes, apesar de igual teor. São acadêmicos que se ofereceram para serem avaliadores dos sistemas avaliativos da qualidade da educação superior de seus países, ou que foram convidados a serem e aceitaram, demonstrando, no entanto, discordar do sistema em alguns pontos, mas continuando a avaliar num formato que não condiz com a real necessidade da própria avaliação, como foi o caso do avaliador BR/A/M/8, inclusive o

único mestre entre os doutores participantes, já que o MEC aceita mestres para a posição de avaliadores, quando ele disse: “O instrumento de avaliação ainda está muito engessado em um modelo antigo com indicadores mais burocráticos do que de fato conectados a proposta de qualidade.”

Mas, por que se ofereceram e/ou aceitaram o convite para serem avaliadores? Por necessidade financeira? Por pompa acadêmica? Por uso do poder diante da academia? Ter “sim” como resposta para algumas destas perguntas chega a ser perverso.

Trata-se de uma perversão sentida no outro lado da mesma moeda, no lado do avaliado, quando os sentidos se confrontam e formam identidades.

Nas linhas e entre linhas da fala dos avaliados, nomeadamente dos Diretores/Coordenadores de curso de duas universidades públicas, sendo uma portuguesa e outra brasileira, é clara a insatisfação para com os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior dos dois países. Não que os ignorem, por se acharem detentores de saberes específicos de suas áreas, mas pela forma altiva e imponente como os referidos sistemas executam as ações avaliativas das instituições de ensino superior e dos seus cursos.

As vozes dos avaliados, dos dois países, convergem na necessidade da existência de sistemas avaliativos da qualidade da educação superior. São vozes conscientes da imprescindibilidade de regulação das universidades por órgãos externos, mas são também conhecedoras das imposições dos referidos órgãos, carregados de um poder centralizador que transforma o sentido do contributo das orientações para a melhoria da qualidade da educação superior, destinadas às IES. Como diz Silva,

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, tais como analisados por Foucault, também é evidente que continuamos a ser governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (SILVA, 2000, p. 149-150).

Os avaliados, dos dois países, demonstraram nas suas respostas estarem cientes dos acertos e erros dos sistemas avaliativos de Portugal e do Brasil, apontando, em suas falas, uma grande convergência de opinião, divergindo apenas na forma como dissertam e discursam, recorrendo a exemplos provenientes de suas experiências de gestão e de

docência na educação superior, mas com sentidos iguais, os quais geram identidades muito próximas, apesar das diferenças culturais dos países que habitam.

Quanto aos avaliadores, portugueses e brasileiros, em respostas que se revestem da função avaliativa que exercem, demonstram seguirem os sistemas, evitando questioná-los. No entanto, é possível neles vislumbrar também a sua posição de docentes, portanto, avaliados, ao deixarem clara a preocupação com a necessidade de atualização desses sistemas.

Esse cenário leva-nos a pensar que, se avaliadores e avaliados, peritos em suas áreas de conhecimento, profundos conhecedores do dia a dia das IES, das suas dificuldades e suas potencialidades, reúnem consenso sobre a necessidade de reformulação das dimensões, indicadores e formato das referidas avaliações, apesar da distância geográfica e cultural entre os países, quem então está a definir, e sobre qual parâmetro, os caminhos das avaliações da qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil?

Parafrazeando o Diretor de curso PT/G/D/2, “*Quem guarda esses guardas?*”, Ou recorrendo ao Coordenador de curso BR/G/D/6, quando questiona: “*Qualidade para quem? A serviço de quem?*”. São estas falas que nos fazem questionar por onde anda a responsabilidade educacional coletiva, pensando que talvez a resposta seja que ela anda nos caminhos da disputa de mercado, passeando de mãos dadas com o capital. E, neste caso, poder-se-ia acrescentar um outro questionamento: “Para quem vão os lucros?”

No fundo, trata-se de uma mercantilização dos saberes, citada por avaliadores e avaliados, exemplificada como uma etiqueta de um produto pronto a ser consumido (BR/G/D/5) e até como um “*perigoso movimento*” (PT/A/D/1), incentivada através dos instrumentos de avaliação da qualidade da educação superior no formato em que estão sendo utilizados.

A avaliação da educação precisa utilizar instrumentos de mensuração e procedimentos metodológicos estáticos. Entretanto, ela deve ser, em muitos casos, principalmente, dinâmica. Não deve se restringir às verificações e constatações a posteriori sobre produtos e ações já acabados, não deve se limitar a medidas fixas a respeito de quanto as normas e metas previamente e exteriormente estabelecidas teriam sido atingidas. (DIAS SOBRINHO, 2008, pp. 201-202)

Neste cenário, apesar das limitações existentes no presente estudo, como, por exemplo, a representatividade da amostra, a presente investigação possui sua relevância ao ouvir as vozes dos avaliadores e dos avaliados, atores do processo de avaliação externa da qualidade da educação superior, de Portugal e do Brasil, podendo, a partir delas, e com base na literatura que sustenta este trabalho, alertar sobre o poder que permeia as práticas dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, nos dois países supracitados, através do sentido oculto contido em seus instrumentos avaliativos, os quais ampliam conceitos e valores das distintas formas históricas de identidade, apontando para os dois lados de uma mesma moeda.

## **8.2. Estudo 2 – Percepções dos discentes de Universidades de Portugal e do Brasil sobre a avaliação da qualidade do ensino superior (Misto – Quantitativo e Qualitativo)**

Utilizámos o *Questionário da Percepção Discente sobre a Qualidade do Ensino Superior* (QPDQES), na versão para o contexto universitário de Portugal e do Brasil, desenvolvido com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes do ensino superior, de ambos os contextos, sobre os fatores relacionados com a qualidade do referido ensino.

### **8.2.1. Participantes**

Participaram do estudo um total de 300 estudantes universitários (50% de Portugal e 50% do Brasil), sendo 43.7% do sexo masculino e 56.3% do sexo feminino, com idades distribuídas entre < de 20 anos (51.7%), entre 21 – 23 anos (36.7%), entre 24 – 26 anos (7.7%), e > de 26 anos (4.0%), das áreas de conhecimento de saúde (33.3%), humanas (33.3%) e exatas (33.3%) e estudantes do 1.º ano (42.0%), 2.º ano (26.3%), 3.º ano (22.0%), 4.º ano (6.3%), 5.º ano (3.3%). A caracterização dos participantes por país é apresentada na Tabela 27.

**Tabela 27.** *Caracterização dos participantes por país*

	<b>Portugal (n = 150)</b>	<b>Brasil (n = 150)</b>
<i>Gênero</i>		
Masculino	42.0	45.3
Feminino	58.0	54.7
<i>Faixa-etária</i>		
< 20 anos	65.3	38.0
21 – 23 anos	27.3	46.0
24 – 26 anos	4.7	10.7

> 26 anos	2.7	5.3
<i>Área de Conhecimento</i>		
Ciências da Saúde	33.3	33.3
Ciências Humanas	33.3	33.3
Ciências Exatas	33.3	33.3
<i>Ano de Escolaridade</i>		
1.º ano do ensino superior	46.0	38.0
2.º ano do ensino superior	36.7	16.0
3.º ano do ensino superior	17.3	26.7
4.º ano do ensino superior	---	12.7
5.º ano do ensino superior	---	6.7

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela tratam-se de %.

Buscando avaliar a confiabilidade do instrumento, referidamente aos itens que avaliam a percepção dos estudantes sobre os indicadores de qualidade do ensino superior, recorremos a análise do *Alfa de Cronbach* dos itens que compõem o instrumento, considerando tanto a amostra total, como por cada país. Os resultados revelam que, considerando a amostra total, a avaliação global do instrumento apresentou um  $\alpha = .78$ , apresentando ainda uma boa confiabilidade considerando cada um dos contextos ( $\alpha = .82$  para Portugal;  $\alpha = .74$  para Brasil), evidenciando, assim, que o instrumento apresenta bons valores de confiabilidade.

### 8.2.2. Resultados da análise descritiva

Relativamente à percepção discente sobre o que vem a ser qualidade do ensino superior, como demonstra a Tabela 28, verifica-se que uma maior porcentagem dos participantes concorda totalmente com as variáveis estudadas. Entretanto, a análise nos permite identificar que, com relação ao item “Uma IES que tenha participação em publicações e/ou produções científicas relevantes”, 52.7% dos estudantes de Portugal referem concordar parcialmente, ao passo que 58.0% dos estudantes do Brasil referem concordar totalmente. Neste mesmo sentido, com respeito à “Internacionalização”, 46.0% dos estudantes de Portugal concordam parcialmente e 48.7% dos participantes do Brasil concordam totalmente, ou seja, que a internacionalização das Universidades é um aspecto importante para a qualidade do ensino superior. Adicionalmente, 52.7% dos estudantes de Portugal concordam em parte com o fato de a IES “Promover reflexão interna coletiva sobre a IES e suas atividades”, ao passo que 61.3% dos estudantes do Brasil concordam totalmente. Com respeito à afirmação de que “A estrutura curricular vigente de seu curso, resultante das orientações da avaliação externa, garante por si só a qualidade da educação

superior”, 56.7% dos estudantes de Portugal e 39.3% dos estudantes do Brasil concordam parcialmente.

**Tabela 28.** *Resultados da análise descritiva por país*

Variáveis	Portugal				Brasil			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Um corpo docente que assegure a lecionação do ciclo de estudos que seja próprio, academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo	---	1.3	25.3	73,3	---	1.3	25.3	73,3
Recursos humanos e materiais indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada	00.7	4.0	34.0	61.3	---	2.7	30.0	67.3
Um coordenador do ciclo de estudos titular do grau de doutor na área de formação fundamental do ciclo, que se encontre em regime de tempo integral	1.3	14.7	44.7	39.3	2.7	14.7	50.0	32.7
Parcerias e estruturas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem	00.7	6.7	37.3	55.3	1.3	3.3	34.7	60.7
Uma Instituição de Ensino Superior (IES) que desenvolva atividade reconhecida de formação	---	5.3	36.0	58.7	1.3	5.3	34.7	58.7
Uma IES que desenvolva atividade reconhecida de investigação	0.7	10.7	43.3	45.3	---	6.0	43.3	50.7
Uma IES que promova desenvolvimento profissional de alto nível	---	4.0	28.0	68.0	---	2.7	32.7	64.7
Uma IES que tenha participação, através dos seus docentes, em investigações de reconhecido mérito nacional e internacional	1.3	8.7	42.7	47.3	---	4.0	44.7	51.3
Uma IES que tenha participação em publicações e/ou produções científicas relevantes	1.3	13.3	52.7	32.7	---	7.3	34.7	58.0
Instalações da IES (salas de aula, laboratórios, biblioteca, cantina, área de lazer, entre outros)	---	3.3	20.7	76.0	---	2.7	18.0	79.3

Biblioteca - Obras importantes e atualizadas de cada ciclo de estudo	1.3	6.7	30.7	61.3	0.7	2.0	27.3	70.0
Internacionalização	2.0	14.7	46.0	37.3	0.7	6.7	44.0	48.7
Empregabilidade	0.7	5.3	24.7	69.3	0.7	2.0	32.0	65.3
Promover reflexão interna coletiva, sobre a IES e suas atividades.	0.7	7.3	52.7	39.3	---	5.3	33.3	61.3
A qualidade da educação superior do seu curso encontra-se de acordo com as necessidades globais contemporâneas de empregabilidade	2.7	22.7	53.3	21.3	6.7	24.7	50.0	18.7
A estrutura curricular vigente de seu curso, resultante das orientações da avaliação externa, garante por si só a qualidade da educação superior	7.3	24.0	56.7	12.0	15.3	39.3	33.3	12.0
O ambiente universitário constitui uma mais-valia para a qualidade do ensino superior	1.3	6.7	28.7	63.3	2.0	6.0	40.7	51.3
A sua escolha pela Universidade, na qual estuda, teve por base a divulgação do ranking das IES	58.0	22.7	14.0	5.3	46.0	17.3	17.3	19.3
Estabelecer metas comuns para todas as IES garante a qualidade do ensino e da aprendizagem.	2.7	12.7	54.0	30.7	20.0	23.3	38.0	18.7
A garantia da qualidade do ensino superior leva em consideração as necessidades e expectativas dos estudantes.	10.0	19.3	55.3	15.3	20.0	46.0	22.7	11.3
Os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior são divulgados nos rankings das IES de forma clara, para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos de cada IES.	13.3	33.3	44.7	8.7	44.0	26.0	18.7	11.3

Por outro lado, relativamente à escolha pela universidade ter por base a divulgação do *ranking* das IES, os estudantes de ambos os contextos afirmam que discordam totalmente (58.0% dos estudantes de Portugal e 46.0% dos estudantes do Brasil). Já no que diz respeito ao “Estabelecer metas comuns para todas as IES garante a qualidade do ensino e da aprendizagem”, 30.7% dos estudantes de Portugal concordam totalmente, ao passo que os estudantes do Brasil concordam parcialmente (38.0%).

Relativamente à afirmação de que “A garantia da qualidade do ensino superior leva em consideração as necessidades e expectativas dos estudantes”, os resultados evidenciados foram levemente divergentes quanto ao nível de concordância. Ou seja, 55.3% dos estudantes de Portugal afirmam concordar parcialmente, enquanto 46.0% afirmam discordar totalmente.

Num sentido oposto, 44.7% dos estudantes de Portugal afirmam que concordam parcialmente com o fato de “Os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior serem divulgados nos *rankings* das IES de forma clara, para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos de cada IES”, ao passo que entre os estudantes do Brasil a maior porcentagem dos participantes (44.0%) reporta que discorda totalmente. Neste sentido, os resultados obtidos relativamente à percepção dos estudantes de universidades públicas, portuguesas e brasileiras, sobre o que vem a ser qualidade do ensino superior, se aproxima em determinados aspectos e se distancia em outros.

### **8.2.3. Resultados da análise comparativa**

A Tabela 29 apresenta os resultados referentes à análise comparativa entre os dois países. Foi possível evidenciar algumas diferenças significativas com relação à percepção que os estudantes de Portugal e do Brasil apresentam sobre a qualidade do ensino superior. Especificamente, verifica-se que os estudantes de Portugal levam mais em consideração a estrutura curricular vigente de seu curso, resultante das orientações da avaliação externa, como forma de garantir a qualidade da educação superior [ $t(298) = 3.26, p = .003$ ], o estabelecimento de metas comuns para todas as IES como forma de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem [ $t(298) = 5.63, p < .001$ ], bem como o fato de os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior serem divulgados nos *rankings* das IES de forma clara, para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos de cada IES [ $t(298) = 4.71, p = .022$ ]. Também foi verificado como uma diferença marginalmente significativa o fato de a qualidade da educação superior do seu curso encontrar-se de acordo com as necessidades globais contemporâneas de empregabilidade [ $t(556) = 2.97, p = .058$ ], quando comparados com os estudantes do Brasil.

Em contrapartida, os estudantes do Brasil levam mais em consideração o fato de que os recursos humanos e materiais são indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da

formação ministrada [ $t(298) = -1.31, p = .032$ ], a importância da IES que tenha participação, através dos seus docentes, em investigações de reconhecido mérito nacional e internacional [ $t(298) = -1.53, p = .043$ ], destacando ainda a importância da biblioteca como uma fonte de acesso às obras importantes e atualizadas de cada ciclo de estudo [ $t(298) = -2.05, p = .001$ ], e, por fim, o fato de a sua escolha pela Universidade, na qual estuda, ter tido por base a divulgação do *ranking* das IES [ $t(298) = -3.55, p < .001$ ].

**Tabela 29.** Resultados da análise comparativa: a percepção dos estudantes de Portugal e Brasil

Variáveis	Portugal	Brasil	$t(298)$
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Um corpo docente que assegure a lecionação do ciclo de estudos que seja próprio, academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo	3.72(.48)	3.72(.48)	.00
Recursos humanos e materiais indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada	3.56(.61)	3.65(.53)	-1.31*
Um coordenador do ciclo de estudos titular do grau de doutor na área de formação fundamental do ciclo, que se encontre em regime de tempo integral	3.22(.74)	3.13(.75)	1.08
Parcerias e estruturas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem	3.47(.65)	3.55(.63)	-.99
Uma Instituição de Ensino Superior (IES) que desenvolva atividade reconhecida de formação	3.53(.60)	3.51(.66)	.36
Uma IES que desenvolva atividade reconhecida de investigação	3.33(.69)	3.45(.61)	-1.51
Uma IES que promova desenvolvimento profissional de alto nível	3.64(.56)	3.62(.54)	.31
Uma IES que tenha participação, através dos seus docentes, em investigações de reconhecido mérito nacional e internacional	3.36(.70)	3.47(.58)	-1.53*
Uma IES que tenha participação em publicações e/ou produções científicas relevantes	3.17(.70)	3.51(.63)	-4.42
Instalações da IES (salas de aula, laboratórios, biblioteca, cantina, área de lazer, entre outros)	3.73(.51)	3.77(.48)	-.69
Biblioteca - Obras importantes e atualizadas de cada ciclo de estudo	3.52(.68)	3.67(.55)	-2.05**
Internacionalização	3.19(.75)	3.42(.65)	-2.71
Empregabilidade	3.63(.62)	3.62(.56)	.10
Promover Reflexão interna coletiva, sobre a IES e suas atividades.	3.31(.64)	3.56(.60)	-3.57
A qualidade da educação superior do seu curso encontra-se de acordo com as necessidades globais contemporâneas de empregabilidade	2.93(.74)	2.81(.82)	1.41†

A estrutura curricular vigente de seu curso, resultante das orientações da avaliação externa, garante por si só a qualidade da educação superior	2.73(.77)	2.42(.88)	3.26**
O ambiente universitário constitui uma mais-valia para a qualidade do ensino superior	3.54(.68)	3.41(.70)	1.59
A sua escolha pela Universidade, na qual estuda, teve por base a divulgação do ranking das IES	1.67(.91)	2.10(1.18)	-
Estabelecer metas comuns para todas as IES garante a qualidade do ensino e da aprendizagem.	3.13(.13)	2.55(1.01)	3.55***
A garantia da qualidade do ensino superior leva em consideração as necessidades e expectativas dos estudantes.	2.76(.83)	2.25(.91)	5.04
Os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior são divulgados nos rankings das IES de forma clara, para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos de cada IES.	2.49(.83)	1.97(1.04)	4.71*

*Nota.* † < .10. \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; M = Média; DP = Desvio Padrão; Portugal (n = 150); Brasil (n = 150); 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Concordo parcialmente; 4 = Concordo totalmente. Fonte: Elaboração dos Autores

Também analisamos a frequência das respostas das quatro perguntas relacionadas com o conhecimento e a participação discente no que se refere aos processos de avaliação externa e interna da qualidade do ensino superior, o que permitiu obter uma maior compreensão dos resultados do estudo previamente expostos (ver Tabela 30).

Os resultados indicam que 54.7% dos estudantes de Portugal e 73.3% dos estudantes do Brasil referem ter ouvido falar em avaliação interna de qualidade do ensino superior.

Por outro lado, os estudantes de ambos os países informam não ter conhecimento dos itens avaliados pela instituição responsável pela avaliação externa das IES (89.3% de Portugal e 86.7% do Brasil).

Além disso, já no que diz respeito à participação dos estudantes no processo de avaliação, foi possível verificar que 75.3% dos estudantes de Portugal e 59.3% dos estudantes do Brasil não participaram de algum processo de avaliação interna. E, neste mesmo sentido, a maior parte dos respondentes afirmaram que não estiveram junto da comissão de avaliadores no processo de avaliação externa do seu curso (98.7% dos estudantes de Portugal e 94.7% dos estudantes do Brasil).

**Tabela 30.** *Conhecimento e a participação discente no processo de avaliação*

Perguntas	Portugal		Brasil	
	1	2	1	2
Já tinha ouvido falar em avaliação interna de qualidade do ensino superior?	45.3	54.7	26.7	73.3
Tem conhecimento dos itens avaliados pela instituição responsável pela avaliação externa das IES, em seu país, no que se refere à avaliação da qualidade do ensino superior?	89.3	10.7	86.7	13.3
Já participou de algum processo de avaliação interna de qualidade do ensino superior, em sua Universidade?	75.3	24.7	59.3	40.7
Alguma vez esteve junto da comissão de avaliadores no processo de avaliação externa do seu curso?	98.7	1.3	94.7	5.3

*Nota.* Os valores apresentados nesta tabela são porcentagens; Portugal ( $n = 150$ ); Brasil ( $n = 150$ ); 1 = Não; 2 = Sim. Fonte: Elaboração dos Autores

#### 8.2.4. Discussão dos resultados

O presente estudo buscou, ao ouvir a voz dos discentes, principais atores do processo, compreender o que realmente estes consideram importante para se ter um ensino superior de qualidade. Adicionalmente, buscou-se investigar se os estudantes possuem conhecimento sobre os indicadores de qualidade avaliados pela A3ES, no caso de Portugal, e pelo SINAES/MEC, no caso do Brasil, e se os mesmos já tinham participado do processo de avaliação.

Na análise dos resultados descritivos que realizámos, verificámos que os estudantes do ensino público superior universitário, português e brasileiro, possuem percepções bastante aproximadas em alguns indicadores analisados.

No entanto, os estudantes portugueses possuem uma percepção de qualidade do ensino superior mais associada aos indicadores que envolvem a empregabilidade, a estrutura curricular vigente de seu curso, resultante das orientações da avaliação externa da A3ES, o ambiente universitário como facilitador, tendo também a percepção de que os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior são divulgados nos *rankings* das IES de forma clara, para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos das mesmas.

Por outro lado, os estudantes brasileiros possuem uma percepção de qualidade do ensino mais associada às estruturas e ao apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, a uma coordenação com grau de doutor e em regime laboral de tempo integral, às investigações

de reconhecido mérito nacional e internacional, ao fato de a IES ter participado em publicações científicas relevantes, à internacionalização, à IES promover reflexão interna coletiva sobre suas atividades, às instalações das IES e às obras disponíveis em suas bibliotecas. Além disso, discordam totalmente, ambos os estudantes, que a escolha pela universidade, na qual estudam, tenha tido por base a divulgação do *ranking* das IES.

De modo adicional, também permitiram verificar que apesar de 55,3% dos estudantes portugueses *concordarem parcialmente* e 46,0% dos estudantes brasileiros *discordarem parcialmente*, a garantia da qualidade do ensino superior ditada pela A3ES e pelo MEC leva em consideração as necessidades e expectativas dos estudantes.

Por meio de uma análise mais específica, estamos em condição de afirmar que os resultados de caráter comparativo permitiram evidenciar aspectos importantes sobre o que é mais considerado pelos estudantes de cada um dos contextos em que o estudo foi realizado. De modo mais específico, verifica-se que, por um lado, os estudantes de Portugal valorizam mais a estrutura curricular vigente de seu curso resultante das orientações da avaliação externa, e o estabelecimento de metas comuns para todas as IES como formas de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, o fato de os resultados da avaliação externa de qualidade do ensino superior serem divulgados nos *rankings* das IES de forma clara para a sociedade entender quais os pontos fortes e fracos de cada IES, bem como fato de a qualidade da educação superior do seu curso se encontrar de acordo com as necessidades globais contemporâneas de empregabilidade.

Já os estudantes do Brasil levam mais em consideração o fato de que os recursos humanos e materiais serem indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada, a importância da IES que tenha participação em investigações de reconhecido mérito nacional e internacional, a importância da biblioteca como uma fonte de acesso às obras importantes e atualizadas de cada ciclo de estudo, bem como o fato de a sua escolha pela Universidade ser pautada na divulgação do *ranking* das IES.

Com relação às respostas das questões adicionais analisadas, foi possível perceber que, apesar de uma maior porcentagem dos estudantes de Portugal e do Brasil já terem ouvido falar em avaliação interna de qualidade do ensino superior, grande parte não possui conhecimento dos itens avaliados pela instituição responsável pela avaliação externa das

IES. Além disso, e de modo mais específico, maior porcentagem dos estudantes de ambos os contextos referem não ter participado de um processo de avaliação interna e de nunca terem estado junto da comissão de avaliadores no processo de avaliação externa do seu curso.

Estes resultados permitem-nos evidenciar que, apesar da percepção que os discentes possuem do que vem a ser qualidade no ensino superior, os mesmos, em sua grande maioria, não se encontram inseridos, seja pelos órgãos avaliadores de seus países ou por suas universidades, no processo das avaliações externas e internas da qualidade do ensino superior. Além disso, possuem opiniões de concordarem ou discordarem sobre o que os sistemas de avaliação, português e brasileiro, ditam como qualidade do referido ensino, sem terem o mínimo de conhecimento e experiência para opinarem a respeito, desde que tratados como “clientes”, e não como “cooperativados com participação nos lucros”, no caso, a aprendizagem, passando de principais atores do processo a meros espectadores, parafraseando Guy Debord (1967), dessa universidade do espetáculo.

Onde o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como um sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. (DEBORD, 1967, p. 19)

Neste cenário, a presente investigação alerta para a necessidade do real engajamento discente no processo de avaliação interna e externa da qualidade do ensino superior. De modo adicional, também elucida a lacuna que se forma quando as Instituições Avaliadoras e as IES ouvem um número mínimo de estudantes, apenas para constar em ata, deixando a maioria do corpo discente totalmente ausente das discussões e, o que é ainda mais grave, sem receber qualquer orientação sobre o processo de avaliação.

Como ouvir os milhares de estudantes de uma universidade em dois ou três dias da visita *in loco* realizadas pelas comissões de avaliadores da A3ES e do MEC, respectivamente de Portugal e do Brasil, no âmbito de um processo burocrático que se destina a cumprir e sem o auxílio de um instrumento em que os estudantes sejam ouvidos em larga escala? As respostas dos estudantes portugueses e brasileiros, participantes deste estudo,

demonstram quão afastados estão do processo de avaliação da qualidade do ensino a eles ministrados e, por assim ser, distante do poder crítico de análise sobre a sua própria aquisição do conhecimento, entre o dito e o não dito das duas faces de uma mesma moeda.

É neste marco contextual e permeado de evidência que o presente estudo possui sua relevância ao ouvir a voz discente, não no que diz respeito à sua opinião sobre a qualidade de ensino da sua IES, especificamente falando, ou mesmo no que deseja para sua melhoria, para sua satisfação enquanto “cliente”. Pelo contrário, o nosso intuito foi o de ouvir o aprendiz sobre o que ele considera ser “qualidade do ensino superior” como um todo, o que ele julga importante para se obter essa qualidade centrada no aluno, na sua aprendizagem e, ademais, como ele se encontra envolvido no processo avaliativo da sua IES e do seu curso.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há mais coisas no céu e na terra, Horácio, do que foram sonhadas na sua filosofia.*

(William Shakespeare)

A partir do pressuposto de que a dimensão social da educação se dá na ordem de uma realidade constituída por um conjunto de aquisições, num processo educacional com ações socialmente norteadas para uma finalidade, tem-se, na contemporaneidade, uma nova ordem educacional manipulada por uma cultura de massas, num mundo capitalista onde a competitividade e o lucro acumulam capital e recriam a cultura.

Faz-se necessário, por conseguinte, desfazer-nos de uma concepção reificada de cultura, para repensá-la como força que age e que também é resultante de ações. É necessário também se desfazer da concepção supra-orgânica de cultura, como uma realidade que se projeta acima dos atores sociais e guia suas ações. (MACEDO, p. 24-25, 2006)

Consideramos, a partir deste estudo que um processo seletivo social proveniente de uma educação que se preocupa com a igualdade de acesso a ela, sem se preocupar com a real aprendizagem, transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, sendo uma ferramenta de dominação social, com base num discurso de que todos os indivíduos são detentores dos mesmos direitos e garantias. Mas...

(...) é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

É preciso uma educação libertadora, segundo Paulo Freire pontua em toda a sua obra, tendo em sua base o humanismo e o objetivo de se criarem condições para a transformação social, totalmente contrária à “ética” de controle do atual mercado de trabalho, que ainda se sustenta no neoliberalismo, e que este pedagogo tanto criticou, por ser contra as injustiças e a favor da construção da subjetividade democrática.

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa

que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 1996, p. 9)

A educação ajuda a construir conhecimento, o qual, por sua vez, atribui poder a quem conhece. Sendo assim, é necessário repensar a dimensão social da educação, no sentido de conferir autonomia através do saber, a fim de que os educandos sejam capazes de se posicionar no social, no mercado de trabalho, na vida em si, como sujeitos críticos, portadores de ações éticas, capazes de alterar o curso da história.

Vemos a educação como um articulador que possibilita e estrutura as relações sociais, através dos modos de organização de uma formação e de sua transmissão, num processo de seleção do que é julgado bom a ser transmitido, que permite o desenvolvimento de um comportamento padrão, através das supostas qualidades dos sujeitos de uma sociedade de consumo, permeado de discurso capitalista de um mundo globalizado, massificado, narcisista e supostamente válido para todos.

A globalização, da forma como é genericamente entendida, trouxe para a humanidade um conjunto de consequências nefastas, como a injustiça social, na justa medida em que passou a acompanhar a evolução do capitalismo e o seu retorno à sua forma primitiva de acumulação, pregando como bem maior social a economia de mercado sobre qualquer outro aspecto.

Bauman (2000), quando nomeia *liquid modernity*, uma modernidade não sólida, à versão contemporânea da modernidade pretende chamar a atenção para a implantação do capitalismo leve e flutuante, sem âncoras, que enraíza em qualquer porto ou terra, produzindo sujeitos marcados por uma espécie de desenraizamento, entregues a si próprios, numa autonomia exacerbada, que leva ao enfraquecimento dos laços sociais numa contemporaneidade que reduz o tempo ao presente, ao agora.

É um mundo líquido, onde as imagens são influenciadas pela cultura consumista, tendo a educação a finalidade de apresentação de um saber já pronto, para uso imediato e de validade universal, um saber enquanto poder, que afaga o que se crê estar ao alcance de todos, mas que por outro lado afoga também por não conceder a total satisfação do desejo de consumo, levando o sujeito contemporâneo à atitude de buscar sempre mais.

Neste cenário, as mudanças sociais levaram a novos arranjos educacionais, de entre eles o universitário, levando-o a estruturar a formação de um novo sujeito e a construção do seu lugar, no momento presente.

Como bem pontua a psicanálise lacaniana, quando afirma que não somos só o que escolhemos, mas também o que nos ocorre, passando nós a sermos os nossos acontecimentos, outros dois estudiosos do comportamento humano, Luria e Leontiev, desenvolveram os seus trabalhos também com base na consciência humana. Luria (1992) estudou como o cérebro se comporta, as suas particularidades e características para o socialmente construído, enquanto Leontiev (1978) estudou a atividade social humana que permite dizer que o homem é consciente. Ambas as abordagens partem do princípio de que uma determinada função pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo das condições e práticas culturais de cada um. Ou seja, o funcionamento do ser humano não pode ser compreendido sem levar em consideração o contexto existencial do mesmo.

Como nos esclarece Freire (1979, p. 27):

(...) no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Logo, a Universidade, enquanto instituição, possui a função de amparar as estruturas desse sujeito, desenvolvê-las e intermediá-las com a demanda social na sua forma mais ampliada, não perdendo de vista a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, como também a memória cultural regional, cumprindo assim a responsabilidade social universitária. Essa função social das Universidades, durante muitos anos, e em muitos países, foi associada ao assistencialismo social, ao atendimento às populações de baixa renda, demonstrando dessa forma a incapacidade de alguns Estados.

Ora, a omissão do Estado levou ao crescimento exponencial de grupos de pessoas, os ditos cidadãos de “segunda classe”, para as quais o básico necessário para uma boa formação cidadã era inacessível.

Diante do discurso mais pontual dos nossos tempos, em realinhar conceitos e atitudes no campo da responsabilidade social, as Instituições de Ensino Superior também o fazem na busca de uma sociedade mais justa, trocando o antigo assistencialismo por ações mediadoras de projetos sociais, um agir “estrategicamente (...), na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta.” (SAVIANI, apud LUCKESI, 1994, p. 49), tentando corrigir uma exclusão histórica de acesso.

E neste novo cenário,

(...) o desenvolvimento humano e social passa a estar no cerne da responsabilidade da educação superior, permeando todos os indicadores de qualidade do ensino superior. No caso das IES, podemos por isso afirmar que uma universidade socialmente responsável é aquela que desenvolve uma educação de qualidade, com base nos reclames da sociedade na qual se insere, articulando ensino, pesquisa e extensão. (SOARES; SOUSA, 2021) [Aguardando publicação – grifo do autor]

Na sequência do que advogaram Soares e Sousa (Ibidem), a responsabilidade social universitária deve ser vista como indicador de qualidade da educação superior, tendo por base a produção de conhecimentos e a formação cidadã, objetivando as demandas sociais.

Neste contexto, não se pode falar em qualidade da educação superior, sem a relacionar ao seu propósito enquanto resultado, enquanto efeito positivo no social.

Para que se ensina? Para que se aprende? Qual a responsabilidade universitária que não perpassa pelo social? De que dimensão os indicadores da avaliação externa falam, de forma individualizada, que ao final, ao se somarem, não seja a responsabilidade de se levar ao social uma educação de qualidade? Será a responsabilidade social avaliada como um indicador à parte?

Entendemos essa responsabilidade no que se refere à produção de efeito no campo social, ou seja, não apenas pautada na aquisição de conhecimentos curriculares isolados, na lógica competitiva de mercado e como agente econômico, mas somado a isto e acima de tudo, uma responsabilidade atrelada à importância da influência cultural de todo o processo de transformação social ao bem comum, o qual, para ocorrer, precisa de entender ser a globalização capitalista contemporânea uma categoria histórica e não algo irrefutável, que veio para ficar para sempre.

Qualquer projeto educacional deverá ter em conta...

Uma contemporaneidade de transformações políticas e sociais que levam a escola, reconhecida e apoiada pela sociedade, a uma necessidade de movimento e inovações profundas em sua estrutura, onde a educação, parafraseando Andrade (2001), no “*Poema das Sete Faces*”, deveria ser “*gauche*” na função de seleção social, ou seja, deveria ser “esquerdo” no sentido de “contrário”, de “furar espaço”, de “buscar coisas novas”, (...), no desafio que se encontra da necessidade de superar o discurso, na construção de um sólido e consciente projeto educacional. (SOARES, 2013, p. 37)

Nesse sentido, é preciso que se promova um ensino socialmente responsável e sustentável, que produza no social o efeito da preservação da vida como um todo, no sentido amplo da ação, com base no conhecimento adquirido através de uma formação humanista, sem confundir equidade com igualdade, ajustando numa real inclusão social sem retórica, e tendo, inclusive, conteúdo transdisciplinar da matriz curricular como um todo. É que, parafraseando Shakespeare, há mais coisas no currículo do que foram sonhadas na relação de ensino e aprendizagem. E uma vez que esta pesquisa se insere no âmbito da linha de pesquisa do Currículo do CIE UMA, é também importante lembrar que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. (...) o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8), e está fortemente comprometido com relações de poder, as quais distribuem desiguais oportunidades de sucesso a diferentes grupos sociais.

A avaliação da qualidade da educação superior não pode deixar de estar ligada as questões curriculares, pois é o currículo que, através do saber, seleciona os indivíduos e legitima a desigualdade numa escolarização para a reprodução dos valores sociais, onde os valores econômicos são transformados em capital de cultura.

Como aponta Giroux (Apud SILVA, 2000, p. 51), um currículo como política cultural, trazido para a escolarização, não promove igualdade de oportunidades por dar relevo à cultura da classe dominante, a qual, segundo Bourdieu e Passeron (2008, p. 220), ao tratar iguais os que são diferentes socialmente, privilegia os que por herança familiar, econômica e cultural, já são privilegiados.

Se, por um lado, a invenção do currículo provocou uma mudança de paradigma no pensamento educacional, ao interessar-se pelas formas de tornar o conhecimento acessível e compreensível ao estudante (sendo este aspeto, sem dúvida, a sua grande valia), por outro, não deixava qualquer margem para uma discussão generalizada sobre qual conhecimento deveria ser transmitido. O currículo nasceu como algo a priori, como um dado adquirido, como um corpo de conhecimento organizado de modo a facilitar a sua apropriação pelo estudante, que não o colocaria em questão (SOUSA; FINO, 2014, p. 1270).

E é nesta abordagem histórico-curricular que se deve questionar quais conhecimentos foram considerados válidos em cada momento histórico. Encarando o currículo como construção social, as condições históricas contribuíram para a emergência de determinadas formas de organização educacional e para a valorização de determinados pensamentos educativos, onde as ideias e as práticas em educação foram transformando os comportamentos dos grupos sociais.

(...) currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24).

Não sendo neutro, o currículo detém o poder de influenciar a forma de conceber o ser no mundo, com base num saber curricular oculto que modela as condutas dos sujeitos, num saber atravessado por um poder pré-estabelecido, oriundo de uma diversidade de forças que regula a vida, que induz a subjetividade e que produz sujeitos. Segundo Silva (2000, p. 82), “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

São estes aspectos que moldam os sujeitos à estrutura de uma sociedade capitalista injusta, acentuando a desigualdade, levando aos menos favorecidos, ocultamente, a mensagem do conformismo e da subordinação, como se cada um já estivesse determinado a um espaço no mundo, tendo por definição a sua classe social, o seu gênero e a sua raça, e não as suas competências e habilidades.

Apple (2001, p. 77) fala dessa cultura “(...) não como uma experiência vivida, mas sim como uma forma mercantilizada”, sendo a escola, neste caso a universidade, um espaço em que estado, economia e cultura se inter-relacionam, explicando “(...) como muitas das

reformas e inovações curriculares agora propostas “traduzem” essas mesmas inter-relações” (Ibidem, p.76).

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 220).

Consideramos, por isso, que o currículo repassa, sub-repticiamente na ação educativa, em termos de discurso do saber, um poder repleto de significações, de signos, que determina conceitos e valores, que padroniza o sujeito. Como bem pontua Silva (2000, p.155), o currículo “(...) é documento de identidade.” E é exatamente neste contexto que as IES procedem às suas reformulações curriculares, traçando o perfil profissional desejável dos egressos nas particulares áreas do saber, com base numa matriz curricular que, segundo Silva (1999), está diretamente vinculada à ampla estrutura social e econômica, refletindo claramente os interesses de grupos dominantes, conforme questionamentos deste autor (Ibidem, p. 16): “Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?”

Nesta reflexão, convém trazer também à tona o pensamento de Young:

*In using the very general word «knowledge», I find it useful to distinguish between two ideas - «knowledge of the powerful» and «powerful knowledge». «Knowledge of the powerful» refers to who defines «what counts as knowledge» and has access to it. Historically and even today when we look at the distribution of access to university, it is those with more power in society who have access to certain kinds of knowledge. It is this that I refer to as «knowledge of the powerful». (...). We therefore need another concept in conceptualizing the curriculum that I want to refer to as «powerful knowledge». This refers not to whose has most access to the knowledge or who gives it legitimacy, although both are important issues; it refers to what the knowledge can do – for example, whether it provides reliable explanations or new ways of thinking about the world. (YOUNG, 2011, p. 150)*

Como bem coloca este autor, é uma questão do que o conhecimento pode fazer aos sujeitos e a partir deles ao social.

Alerta Chauí (2001), não ser a flexibilidade curricular o mesmo que adaptar os currículos, priorizando as questões empresariais às sociais, mas sim, a possibilidade de um currículo pensado para o desenvolvimento de uma educação dentro de um determinado contexto, com base na autonomia das IES, dos seus docentes e discentes; a exemplo do que ocorre na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, do Estado de São Paulo (Brasil):

A proposta de flexibilização dos currículos de graduação foi precedida de discussões sobre a percepção do papel da instituição universitária frente à formação de um profissional que seja mais abrangente, e não apenas voltada para uma atividade específica. Também é fundamentada no manifesto interesse dos alunos em mesclar sua área de formação profissional com uma percepção mais social. (PEREIRA; CORTELAZZO, p. 116, 2003)

Vemos assim que é possível realizar ações educativas com a intencionalidade de uma formação ampla, como a referida, que inclui, em vez de excluir, ampliando assim a possibilidade de uma aquisição do conhecimento sustentável para o desenvolvimento discente, integral e de qualidade.

E trazendo a flexibilidade curricular para o campo da avaliação externa, a questão é saber onde ela (avaliação), se situa, como está a ser realizada e se contribui verdadeiramente para uma melhor aprendizagem, para uma aprendizagem significativa e sustentável, para uma aprendizagem de qualidade, objetivo da referida avaliação, sem a exclusão de instituições cujas características culturais regionais se distanciem dos padrões ditos de qualidade.

A avaliação da qualidade da educação superior precisa de ser verdadeiramente inclusiva, integrando o sentido das avaliações internas às avaliações externas, passando desse modo a ser mais ajustada ao discurso que a sustenta, um discurso de “qualidade” da educação superior, permeado de intencionalidades e de ideologias. No campo da “qualidade” encontram-se distintas referências, como, por exemplo a qualidade de um determinado produto, bem como a qualidade de vida, usando-se o mesmo termo para distintas definições, pois as características particulares de um produto muito diferem das de um indivíduo.

E o que vem a ser qualidade, quando nos referimos à educação, nomeadamente à educação superior? As características avaliadas pelas agências particulares e pelos órgãos

governamentais dos países denotam ser realmente atributos de qualidade? Qual a validade do conceito de qualidade educativa, se este está diretamente atrelado ao conceito que o discurso da avaliação carrega em si? Quais as bases que validam este discurso?

Temos como resposta uma qualidade da Educação Superior diretamente ligada aos processos internos das IES, como a titularidade e produção científica dos docentes, o currículo, a infraestrutura, o processo de ensino, a aprendizagem, mas também as questões externas, como por exemplo as políticas públicas e o mercado de trabalho.

Temos então, como qualidade da educação superior, critérios predefinidos por sistemas internacionais de avaliação, aliás, assinalados pela própria A3ES:

Durante o século e meio que precedeu a Revolução Francesa, em especial durante a vigência do Despotismo Iluminado, foram estabelecidos os fundamentos do Modelo de Controlo pelo Estado do ensino superior (Neave e Van Vught, 1994) e verificaram-se os primeiros exemplos da intervenção do Estado para definir o “conhecimento útil” (Neave, 1997). De facto, o Estado procurou definir padrões locais do conhecimento (territorialização do conhecimento) a ministrar, como condição necessária para a obtenção de emprego na administração do reino, enquanto que o emprego público ficava, regra geral, restrito àqueles que obtinham as suas qualificações no País (A3ES, 2013, p. 6).

São as políticas educativas, nomeadamente políticas curriculares, que são os agentes indutores da real validação dos diplomas, enquanto representação de aprendizagem, pois é o currículo que desempenha um papel fundamental de conformidade e adequação entre a teoria adquirida pelo formando e a excelência exigida na prática profissional do mesmo: ação e reação, que ultrapassam os atuais preenchimentos dos formulários da avaliação do ensino superior, realizados por agências particulares em alguns países e por órgãos governamentais em outros, evidenciando, na prática, a qualidade da formação superior adquirida, tendo em conta a regionalização.

Hegel, em sua obra, fala do homem como um ser que interage com o seu meio, sendo constantemente afetado pelo que está no exterior do mesmo, aceitando ou negando os estímulos, tendo-os como determinantes ou insignificantes, podendo recebê-los e adequá-los, conforme suas necessidades, realizando assim a educação, onde *“Su actividad consiste en superar la inmediatez, en negar esta y, por consiguiente, en volver sobre sí mismo. Es, por tanto, el hombre aquello que él se hace, mediante su actividad. So lo lo*

*que vuelve sobre sí mismo es sujeto, efectividad real*” (Ibidem, 1989, p. 64), num agir para um determinado fim.

Compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político, podemos entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 704)

Na atualidade, sabemos que o ensino superior está sendo direcionado para a competitividade comercial, imposta pelas forças econômicas resultantes do desenvolvimento da educação global, do mercado de trabalho e da redução dos fundos governamentais. As instituições de ensino superior, de entre elas as portuguesas e as brasileiras, que, neste estudo comparativo, agregam muitos mais pontos de aproximação do que de distanciamentos, no que se refere às atividades que têm que desempenhar frente aos critérios pelos quais são avaliadas, devem se preocupar não só com o que a sociedade valoriza nas competências e habilidades dos seus graduados, como também com o modo como os seus discentes se sentem ao longo das suas experiências na educação superior.

Como vimos neste estudo, estas experiências têm sido colocadas em segundo plano nos processos da avaliação interna, como também na ordem de importância da avaliação externa, dado que, em ambos os sistemas avaliativos, da A3ES e do SINAES/MEC, há uma atenção maior para os processos de gestão interna das instituições, como alternativa às áreas tradicionais de padrões acadêmicos, credenciamento e desempenho dos indicadores de qualidade de ensino e pesquisa, mas ouvindo muito pouco a voz dos discentes, atores principais de todo o processo.

A partir dos resultados desta investigação, com base na pergunta central e respondendo às questões norteadoras, foi possível verificar fortes semelhanças entre os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior de Portugal e do Brasil, nomeadamente universitária, apesar da grande diferença entre estes dois países, no que se refere a dimensão territorial, ao quantitativo populacional, ao percurso histórico, a elaboração de suas políticas educativas e ao próprio formato das agências avaliadoras: a A3ES, que é uma agência particular, cujo processo avaliativo é centrado nas suas próprias demandas; enquanto o MEC, por ser um órgão do governo federal brasileiro, possui outros órgãos a

ele ligados, como o INEP, o SESU e a SERES, instituições também governamentais, que trabalham juntas nas diretrizes do processo avaliativo das universidades brasileiras.

Os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, destes dois países, apresentam um forte processo burocrático que responde ao capital, uma vez que as avaliações estão fortemente vinculadas à regulação, apesar de serem procedimentos distintos, com dimensões avaliadas sob a ótica de um padrão de qualidade estabelecido, sem ter em conta a regionalização das IES e suas expertises, onde as vozes docentes e discentes institucionais são abafadas pelas vozes dos sistemas, que não aparentam terem sido criados para facilitar a melhoria da qualidade do ensino superior, mas sim, para realizarem atos punitivos que não se enquadram com os seus princípios, normas e regras.

São sistemas que, em nome da qualidade global, focando na internacionalização dos saberes acadêmicos científicos, e no quantitativo dos mesmos, se esquece das necessidades locais das comunidades do entorno das IES, não priorizando assim a extensão universitária, para a qual a qualidade deveria estar a serviço.

São sistemas que enfatizam a regulação e o controle das IES, que preconizam políticas educativas, portuguesas e brasileiras, as quais se diferenciam no formato, mas não em suas intencionalidades. No Brasil, ainda se vislumbra uma determinada autonomia universitária nas IES públicas, quando comparada com a autonomia das universidades públicas portuguesas, no sentido da criação dos seus cursos, mas, em contrapartida, seguem com pouca ou nenhuma supervisão.

Já o sistema avaliativo português, é, de certa forma, orientado por normas da União Europeia, e por elas avaliado, enquanto no Brasil, as determinações são oriundas das instituições que compõem o MEC, ou seja, à total revelia do atual governo federal brasileiro, chegando a nomeação dos Reitores das Universidades Federais a ser realizada diretamente pelo Presidente da República Federativa do Brasil, não tendo em conta as indicações do Conselho Científico das respectivas universidades.

Não existe, na América do Sul, uma unidade de orientação e de supervisão aos países, no que se refere ao sistema de avaliação da qualidade da educação superior, como existe no continente europeu, pontuando, logicamente, a grande diferença de serem as

universidades públicas brasileiras gratuitas e as portuguesas pagas. A captação de alunos, nas universidades portuguesas, implica em aumento de provento financeiro para as IES e, conseqüentemente, maior possibilidade de visibilidade internacional, enquanto que, nas universidades brasileiras, representa gasto para o Estado, apesar de forte pressão da classe intelectual contra o atual governo.

O processo político é mais amplo que o processo legislativo, este “é composto de uma série de interações que dizem respeito a atividades tais como competição pela conquista do poder político (processo político), a solução de conflitos relacionado com a escolha de objetivos políticos ou os meios de atingir os objetivos (processo de barganha) e a elaboração de normas e dispositivos legais, bem como de regras para a sua execução (processo legislativo)”. (MELO, 1984, pp. 135-136)

Nos dois sistemas avaliativos em estudo, nomeadamente A3ES e SINAES/MEC, os indicadores da qualidade do processo de avaliação da qualidade da educação superior são baseados nas comparações internacionais de oportunidades e resultados de educação, na competitividade global, no poder de se estabelecer no mercado como opção de qualidade e, através dela, captar alunos, contribuindo, desta forma, para a continuidade de um pensamento econômico diante das vigentes políticas de financiamento, como confirmado pela OCDE:

*Governments are increasingly looking to international comparisons of education opportunities and outcomes as they develop policies to enhance individuals' social and economic prospects, provide incentives for greater efficiency in schooling, and help to mobilise resources to meet rising demands. The OECD Directorate for Education and Skills contributes to these efforts by developing and analysing the quantitative, internationally comparable indicators that it publishes annually in Education at a Glance. Together with OECD country policy reviews, these indicators can be used to assist governments in building more effective and equitable education systems. (OCDE, 2021, p. 3)*

Não se pode, por isso, afirmar que as políticas educativas, tanto em Portugal como no Brasil, cumprem cabalmente com o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior, uma vez que os mecanismos que as embasam são provenientes das práticas burocráticas padronizadas das avaliações externas, prevalecendo na execução de agendas nacionais e internacionais, como subsídios para as reformas das próprias políticas educacionais, as quais favorecem os interesses do capital privado, em desfavor das avaliações internas das IES, as quais representam a real identidade institucional universitária.

Os sistemas avaliativos, dos dois países em estudo, tomaram a direção de seguirem a cartilha globalizada de uma avaliação externa que qualifica por produtividade, quantitativamente, exercendo controle em nome de uma qualidade padronizada exigida, em prol de uma competitividade internacional, delineada nos resultados dos *rankings* das IES.

As comissões de avaliadores dos referidos sistemas debruçam-se sobre os relatórios institucionais de avaliação interna, de natureza qualitativa, onde são expostos os pontos fortes e fracos da instituição e dos cursos, procurando encontrar o que já estava predestinado a encontrar. Sendo assim, não valorizam o achado, nem têm em conta o que levou às dificuldades detectadas, para as quais, as “recomendações” de melhoria são na realidade exigências com prazos marcados de entrega do produto solicitado, para evitar as punições, num processo de regulação pelo mercado, que só interessa ao capital.

Neste cenário, as similaridades dos dois sistemas, de avaliação da qualidade da educação superior, têm a ver com os objetivos que se pretendem atingir. A A3ES visa responder às necessidades do Processo de Bolonha, objetivando a qualidade educativa do ensino superior, numa cultura de prestação de contas à sociedade, em retorno ao investimento realizado na formação dos seus filhos, bem como visa tornar o ensino universitário europeu mais competitivo em relação ao americano, já com reconhecida qualidade de internacionalização. Já o MEC, para otimizar recursos e unificar os processos de avaliação e regulação da educação superior, num único órgão, diante da necessidade de integração no processo de qualidade do ensino superior, através de atos avaliativos da mesma, segue também um padrão de avaliação internacional.

Porém, ao longo das suas práticas, num contexto de globalização dos saberes a serviço do capital, tanto a A3ES como o MEC convergem no que diz respeito aos financiamentos das instituições de ensino superior, levando-as, conseqüentemente, ao enfraquecimento e, em alguns casos, à exclusão dos que, apesar das suas expertises individuais, não enchem os olhos do mercado, nem são competitivos ao ponto de merecerem continuar existindo. Ou seja, o intuito parece não ser o de criar condições para encontrar o caminho das pedras, pois tal daria muito trabalho e elevaria por demais os custos, mas sim de obstaculizar o caminho, retirando da cena, os que, diante das suas dificuldades e com pouco financiamento, não conseguem acompanhar o passo das renomadas instituições de

ensino superior, apesar de as suas missões serem compatíveis com seu entorno social e de possuírem qualificação docente.

Nestes contextos, a busca pela “excelência” carrega em si as tendências globais das políticas da educação superior, cujas palavras de ordem são eficiência e competitividade, levando as universidades de todos os países, incluindo as de Portugal e do Brasil, à realização de ações em nome da produtividade científica e de critérios quantitativos que lhes favoreçam forte reputação acadêmica e, por conseguinte, maiores financiamentos e visibilidade internacional nos *rankings* mundiais, fato que comporta sentidos e identidades dos dois lados de uma mesma moeda.

Simbolicamente falando, podemos dizer que uma moeda, seja em Euro ou em Real, como processo avaliativo de qualidade da educação superior, comporta, de um lado, o processo técnico da avaliação, e, do outro, o exercício de poder, do que julgar, porquê julgar e como julgar, ações estas permeadas de interesses, intenções e sentidos quanto à formação da identidade social, disfarçando, ao sustentar o discurso ideológico da busca pela qualidade da educação superior, os reais significados que os significantes carregam em si, os quais englobam o universo da avaliação propriamente dita, dos avaliadores e dos avaliados.

A presente investigação, em nosso entender, veio trazer um novo olhar ao comparar os sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, de Portugal e do Brasil, saindo da singularidade de teorizar sobre os referidos sistemas, para pluralizar, ao ouvir as vozes dos que os compõem, avaliadores, diretores/coordenadores de curso e discentes, analisando numa reflexão crítica os conteúdos das suas percepções frente às suas experiências e expectativas, ampliando assim as considerações do processo avaliativo, português e brasileiro, à luz das práticas vivenciadas por seus atores, avaliadores e avaliados, ponto de diferenciação que pontua a relevância deste estudo, contribuindo desta forma para um maior conhecimento e o avanço das investigações nesta temática.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 2ª Ed.** Coimbra: University Press, 2014

AMARAL, A. **Textos Dispersos da Vida de um Académico**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2017.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma do Ensino Superior. Braga: Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho), vol. 13, nº. 2, pp. 7-28, 2000. ANSOFF, H. I. **Estratégia Empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

A3ES. **Guião para Elaboração do Relatório de Avaliação Institucional**. Lisboa: A3ES, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Manual de Avaliação**. Lisboa: A3ES, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual para o Processo de Avaliação Institucional no Ensino Superior**. Lisboa: A3ES, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Visitas Virtuais no Âmbito dos Processos ACEF e ASIGQ - Orientações e Procedimentos**. Lisboa: A3ES, 2020. Disponível em <[https://www.a3es.pt/sites/default/files/Visitas\\_virtuais\\_Orientacoes\\_e\\_Procedimentos.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Visitas_virtuais_Orientacoes_e_Procedimentos.pdf)>. Acesso em 20 ago. 2021.

BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. Published online: **Comparative Education**, 34:2, 119-130, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03050069828225>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: **Banco Mundial**, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PA PER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUDRILLARD, J. **Para uma Crítica da Economia Política do Signo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BILLING, D. International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: commonality or diversity? Netherlands: **Klewer Academic**, n. 47, p.113-137, 2004. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4151559>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BLAKE, W. **A União do Céu e do Inferno**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRAGA, P. D. Os Ministros da Educação Nacional (1936 – 1974) – Sociologia de uma Função. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, pp. 23-28, 2010.

BRASIL. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. **Parecer CEE nº 115**, de 16 de novembro de 2006. Rio de Janeiro: CEE, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.287**, de 25 de janeiro de 1934. Institui a Universidade de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, São Paulo. D.O.E. 25/01/1934, 1934.

BRASIL. **Decreto nº 1.063**, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/1/1939, p. 1826, 1939.

BRASIL. **Decreto nº 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/9/1920, p. 15115, 1920.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, p. 5800, 1931.

BRASIL, **Decreto nº 71.407**, de 20 de novembro de 1972. Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/11/1972, p. 10409, 1972.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 580**, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/7/1938, Página 15169, 1938.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília: Seção 01, Edição Extra, p. 01, 2014.

BRASIL. **Edital SESU/MEC Nº 4/97**. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Superior. Brasília: SESU/MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2019.

BRASIL. Gov.br MEC – **Assessoria de Comunicação Social do MEC**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/regulacao-tem-impulso-com-avaliacao-virtual-e-cresce-292>>. Acesso em: 17 jun 2021b.

BRASIL. Gov.br MEC - **Ministério de Educação – Governo Federal**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>>. Acesso em: 17 ago 2020.

BRASIL. Gov.br MEC - **Ministério de Educação – Governo Federal**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>>. Acesso em: 17 jun 2021a.

BRASIL. Indicadores Analisados por Eixo do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) para o Ato Autorizativo de Autorização de Curso. Brasília: **MEC - Ministério de Educação e Cultura**, 2018. Disponível em <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/65/o/03\\_Indicadores\\_Analisados\\_Autoriza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/65/o/03_Indicadores_Analisados_Autoriza%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL, **Lei n.º 378**, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n° 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369, 1068.

BRASIL. **Lei n° 8.405**, de 09 de janeiro de 1992. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n° 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Diário da União, 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n° 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília: Diário da União, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n° 13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm)>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Brasília: **Portal MEC**, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores – Brasília: **Ministério do Planejamento (MP)**, 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/content/guia-referencial-para->

medi%C3%A7%C3%A3o-de-desempenho-e-manual-para-constru%C3%A7%C3%A3o-de-indicadores>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 776/97**. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CES, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 583/01**. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 0136/03**. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CES, 2003.

BRASIL. – **PNE** - Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC - Ministério de Educação e Cultura, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em 08 ago. 2020.

BRASIL. **Portal CAPES. Assessoria de Comunicação Social, 2010**. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/36-noticias/4301-lula-envia-ao-congresso-o-projeto-de-lei-com-as-metas-para-2011-2020>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/competencias>>. Acesso em: 18 mai. 2020a.

BRASIL. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/processo-de-avaliacao>>. Acesso em: 19 mai. 2020 b.

BRASIL. **Portaria nº 245**, de 29 de maio 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-245-de-29-de-maio-de-2019-149881091>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 102**, de 10 de maio de 2019. Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União nº 90, de 13 de maio 2019.

BRASIL. **Portaria FNDE nº 307**, de 20 de maio de 2019. Dispõe sobre a reabertura de prazo para a realização de aditamento de suspensão temporária e sobre a definição de prazo para a realização de aditamento extemporâneo de contrato de financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Diário Oficial da União nº 3, de 30 de maio 2019.

BRASIL. **Portaria INEP nº 165**, de 20 de abril de 2021. Institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e da avaliação das Escolas de Governo. Diário Oficial da União, 22/04/2021, Ed. 74, Seção 1, p. 181, 2021.

BRASIL. **Portaria INEP nº 417**, de 14 de maio de 2019. Institui o Banco de Colaboradores dos Censo Educacionais do INEP. Diário Oficial da União nº 93, de 16 de maio 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 840**, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Diário Oficial da União, 27/08/2018, Ed. 165, Seção 1, p. 99, 2018.

BRASIL. **Portal e-MEC**, 2020. Disponível em: <[https://emec.mec.gov.br/modulos/visao\\_comum/php/login/comum\\_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE=&\\_ga=2.100037980.335049609.1605543833-809786509.1576249806](https://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/login/comum_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE=&_ga=2.100037980.335049609.1605543833-809786509.1576249806)>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Presidência da República Federativa do Brasil. Brasília: **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: **Relatório do Primeiro Ano**, 2008. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Brasília: **MEC/SESU**, 1994.

BRASIL. **RAIS/CO** – Rede de Apoio à Implementação do SISAN na região Centro-Oeste. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS/SESAN. <<https://raisco.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em 08 ago. 2020.

CARDOSO, S. C. M. Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público. [Tese de Doutorado]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009 In SOARES. A. A dos S. **Gestão da Qualidade no Ensino Superior**: desafios para os modelos de regulação e avaliação no Brasil e em Portugal. [Tese de Doutorado]. Vila Real: Universidade De Trás-Os-Montes e Alto Douro – UTAD, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/84615375.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CARVALHO, C. **A Educação que nos convém**: o Ipes e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. São Paulo: EccoS Revista Científica, Universidade Nove de Julho, pp. 369-385, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71590207.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CATANI; OLIVEIRA; DOURADO. A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil em Questão. In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHUA, C. **Perception of Quality in Higher Education. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004**. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CHUVICA, L. W. K.; SILVA, G. M. S. Percepção dos alunos sobre a qualidade dos serviços no ensino superior: Aplicação dos modelos SERVPERF e HEDPERF na FEUJES. Araraquara: **Anais Gestão da Qualidade de Serviços no Ensino Superior – Centro Universitário de Araraquara**, 2016. Disponível em: <[https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/25-Livio-Wander-Chuvica\\_Percepcao-dos-alunos.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/25-Livio-Wander-Chuvica_Percepcao-dos-alunos.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CID, M., SARAIVA, M., PEREIRA, D., SAMPAIO, A., BONITO, J. **Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal)**. Lisboa: Millenium, pp. 19-53, 2010.

CONTERA, C. Modelos de Avaliação da Educação Superior. In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

D'HAINAUT, L. **Educação - Dos Fins aos Objectivos**, Coimbra: Livraria Almedina, pp. 19-71, 1980.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. São Paulo: **EccoS – Revista Científica**, vol. 10, pp. 67-94, 2020b.

\_\_\_\_\_. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, nº 88, 2004. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302004000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300004)>. Acesso em: 25 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 3, n. 113, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Dilemas de Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. Campinas/Sorocaba: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 13. n. 03, 2008a.

D'HAINAUT, L. **Educação – Dos Fins aos Objetivos**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

DREIFUSS, R. A. **A Conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DURHAM, E. R. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ENQA. **Quality Assurance of Higher Education in Portugal**. Disponível em: <<https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/EPHEreport.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2020.

ESTEVES, M. A Análise de Conteúdo. In LIMA, J.; PACHECO, J. (Org.). **Fazer investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses**. Porto: Porto Editora, pp. 105-126, 2006.

FAIST, T. **The Mobility Turn: a new paradigm for the social sciences?** *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, nº 11, pp. 1637-1646, 2013. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01419870.2013.812229?needAccess=true>>. Acesso em 20 ago.6 2021.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 28, pp. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FELIX, G. T. Regulation and Quality Assurance in Higher Education: a category of historical analysis. Campinas: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 23, nº 3, pp. 776-794, 2018.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The Interview: from structured questions to negotiated text. In DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. (Eds.), **Handbook of qualitative Research**. London: Sage, pp. 645-672, 2000.

FORBES, J. A Psicanálise do Homem Desbussolado – As reações ao futuro e o seu tratamento. São Paulo: **Psiquie Ciência&Vida**, n. 53, pp 14-15, 2010. Disponível em: <[http://www.psicanaliselacanianana.com/mural/textos/documents/JorgeForbes\\_Psique53\\_p14-15.pdf](http://www.psicanaliselacanianana.com/mural/textos/documents/JorgeForbes_Psique53_p14-15.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Relatório Global de Riscos 2020**. 15ª Edição Disponível em: <<https://www.zurich.com.br/-/media/project/zwp/brazil/docs/grr/relatorio-global-de-riscos-2020--sumario-executivo.pdf?la=pt-br&hash=99F46FB294F3B61AA33B8E4875E36529>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. C. Quando Nós Somos o Outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRER, A. T. **La Evaluación y la Calidad**: dos cuestiones sometidas a discusión. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 7, n. 22, pp. 25-46, jan./mar. 1999.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, pp. 45-59, 2002.

GIDDENS, A. **O Mundo em Descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/soare/Downloads/Mundo\\_em\\_descontrole\\_o\\_que\\_a\\_globalizaca.pdf](file:///C:/Users/soare/Downloads/Mundo_em_descontrole_o_que_a_globalizaca.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2021.

GODSON, I. F. 1997. In: BASTOS, Mª Helena C. **O Currículo Escolar como Construção Histórica**. São Paulo: Caderno de História da Educação, nº 4, pp. 201-202, 2005.

GÓIS, P.; MARQUES, J. C. **Processos de admissão e de integração de imigrantes altamente qualificados em Portugal e a sua relação com a migração circular**. Lisboa: ACIDI, 2014. Disponível em <<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/41511/1/Processos%20de%20Admiss%C3%A3o%20e%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20Imigrantes%20Altamente%20Qualificados%20em%20Portugal%20e%20a%20Sua%20Rela%C3%A7%C3%A3o>>.

%20com%20a%20Migra%C3%A7%C3%A3o%20Circular.pdf>. Acesso em 20 ago 2021.

GOMES, A. M. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: um modelo analítico. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, 2003.

GUERRA, M. das G. G. V. Avaliação da Educação Superior em Portugal: entrevista com Alberto Amaral. João Pessoa: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, 2020.

HAMMARFELT, B., RIJCKE, S de. WOUTERS, P. From Eminent Men to Excellent Universities: university rankings as calculative devices. Published online: **Minerva** 55, 391–411, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-017-9329-x>>. Acesso em: 06 set. 2021.

HAZELKORN, E. **Rankings and the Reshaping of Higher Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. Disponível em: <[https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230306394\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230306394_2)>. Acesso em: 06 set. 2021.

HEGEL, G. W. F. **A Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

INEP. **A Fase Inep Avaliação e o Avaliador**. Brasília: MEC, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: INEP, v. 3, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação In Loco: o instrumento de avaliação – Conceituação, lógica e uso**. Brasília: MEC, 2018a.

JACÓ-VLELA, A. M. Os Primórdios da Psicologia Jurídica. In BRITO, Leila Maria Torraca de. **Temas de Psicologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1999.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LACAN, J. **Télévision**. Paris: Seuil, 1974.

LEAVY, P. **Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches**. London: The Guilford Press, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, K. R. S. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos do Neoliberalismo. In: SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO D. (orgs). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, pp. 27-42, 2006.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Florianópolis: **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. Controvérsias Paradigmáticas, Contradições e Confluências Emergentes. In DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. (Org). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Ícone, 1992.

MARINHO, S. V.; POFFO, G. D. Diagnóstico da Qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. Campinas; Sorocaba: **Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)**, vol. 21, nº 2, pp. 455-477, 2016.

MOROSINI, M. C., et al. Quality of Higher Education and the Complex Exercise of Proposing Indicators. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 21 nº 64, pp. 13-37, 2016.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. São Paulo: **Acta Cir. Bras.** Vol. 17, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod\\_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2011.

MELO, C. A. de A. **Processo Político e Participação**. 1984. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181528/000407114.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 15 set. 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MORGAN, D. **Focus Group as Qualitative Research**. Qualitative Research Methods Series. 16ª Ed. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric Theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

OCDE. **Reviews of National Policies for Education. Tertiary Education in Portugal.** 2006. Disponível em: <[http://mctes.pt/docs/ficheiros/OCDE\\_124\\_paginas\\_pdf,2006](http://mctes.pt/docs/ficheiros/OCDE_124_paginas_pdf,2006)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Education at a Glance 2021 - OECD Indicators. Paris: **OECD Publishing**, 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1632328375&id=id&accname=guest&checksum=DE5279041AB31E6C266B318F2FBF9EC7>. Acesso em: 22 set. 2021.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora LDA, 2002.

PACHECO, J. A.; VIEIRA, A. P. Europeização do Currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: MOREIRA, A.; PACHECO, J. A. (org.). **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, pp. 87-126, 2006.

PAIVA, G. Apresentação. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

PATACHO, P. M. Mercantilização da educação: tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. Lisboa: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 561-587, 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/patacho.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

PEREIRA, E. M. de A.; CORTELAZZO, A. L. Flexibilidade Curricular: a experiência em desenvolvimento na UNICAMP. Campinas: **4th International Conference on Education - Athens Institute for Education and Research - AT.IN.E.R.**, vol.7, n. 4, pp.115-128, 2003.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para as Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2003.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lisboa: **Lei nº 38/2007, de 16 de agosto**. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/637179>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: **Lei nº 5/1973, de 25 de julho**. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-5-73-de-25-de-julho>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: **Lei nº 46/1986, de 14 de outubro**. Disponível em: <[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 402/1973, de 11 de agosto**, Diário da República n.º 188/1973, Série I de 1973-08-11.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei 365/1975**, de 11 de julho, Diário do Governo n.º 158/1975, Série I de 1975-07-11.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 781/1976**, de 28 outubro, Diário da República n.º 253/1976, Série I de 1976-10-28.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 513-T/1979**, de 26 de dezembro. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/a/429973>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 42/2005**, de 22 de fevereiro, Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 49/2005**, de 30 de agosto, Diário da República n.º 1667/2005, Série I-A de 2005-08-30.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 74/2006**, de 24 de março, Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 147/2006**, de 31 de julho, Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-07-31.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Lei nº 62/2007**, de 10 de setembro, Diário da República n.º 174/2007, Série I de 2007-09-10.

PORTUGAL. Ministério da Administração Interna. Lisboa: **Lei nº 239/2009**, de 16 de setembro, Diário da República n.º 180/2009, Série I de 2009-09-16.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 369/2007**, de 05 de novembro de 2007. Diário da República n.º 212/2007, Série I de 2007-11-05. Disponível em: <<https://dre.pt/application/conteudo/629433>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 107/2008**, de 25 de junho, Diário da República n.º 121/2008, Série I de 2008-06-25.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 230/2009**, de 14 de setembro, Diário da República n.º 178/2009, Série I de 2009-09-14.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Decreto-Lei nº 36/2014**, de 10 março, Diário da República n.º 48/2014, Série I de 2014-03-10.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: **Lei nº 37/2003**, de 22 de agosto. Diário da República n.º 193/2003, Série I-A de 2003-08-22.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **PERIN** - Portugal in Europe Research and Innovation Network, out. 2020. Disponível em: <[https://perin.pt/PERIN\\_estrategia\\_para\\_discussao\\_publica\\_30%20OCT2020.pdf](https://perin.pt/PERIN_estrategia_para_discussao_publica_30%20OCT2020.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2021.

QUEIRÓ, J. F. **O Ensino Superior em Portugal**. Lisboa: Fundação Manoel dos Santos, 2017. Disponível em: <<https://books.google.pt/books?id=Ky8xDwAAQBAJ&pg=PT16&lpg=PT16&dq>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

REVISTA ÉPOCA. Oito Polêmicas das Políticas de Bolsonaro para a Educação. **BBC News Brasil**, Revista online, 14 de maio de 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/oito-polemicas-das-politicas-de-bolsonaropara-educacao-alvo-de-protestos-nesta-quarta.html>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, E. A. As Atuais Políticas Públicas de Avaliação para a Educação Superior e os Impactos na Configuração do Trabalho Docente. Campinas/Sorocaba: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 02, 2012.

ROTHEN, J. C. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. Belo Horizonte: **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 15. n. 27, pp. 119-137, 2006.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. S. Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. Sorocaba: **Periódicos UNISO**, pp. 9-24, 1999. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1058/1054>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SANTOS, S. M. **Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade**. Lisboa: A3ES *Readings* Nº 1, 2011.

SARRICO, C S.; ROSA, M. J.; TEIXEIRA, P. N; MACHADO, I.; BISCAIAR. **A Eficiência Formativa e a Empregabilidade no Ensino Superior**. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, 2013.

SAVIANI, D. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Poíesis Pedagógica – v.8, n.2 ago/dez. 2010; p. 4-17. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 12/06/2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do Regime Militar. Campinas: **Caderno Cedes (UNICAMP)**, vol. 28, n. 76, pp. 291-312, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SERRANO, G. **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes – I. Métodos.** Madrid: Ed. La Muralla, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teorias do Currículo.** Porto: Porto Editora, 2000.

SOARES, R. P. F. O Cinema como uma Linguagem Mediadora da Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma investigação da prática pedagógica e sua dinâmica. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: **Universidade da Madeira – UMa**, 2013.

SOUSA, J. M. Currículo-como-vida. In: PARAÍSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Desafios Contemporâneos sobre o Currículo e Escola Básica.** Curitiba: Editora CRV, pp. 13-24, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo, Fronteiras e Migrações. In: MORGADO, J. C.; ET AL (Orgs.). **Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos.** Braga: CIEd - Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 41-51, 2018.

\_\_\_\_\_. Discutindo Conceitos em torno do Currículo. São Cristóvão: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 10, ISSN: 1983-6597 (versão impressa), 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação: textos de intervenção.** Funchal: O Liberal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Qual a Relação entre a Teoria e o Método.** 2009. Disponível em <<https://docplayer.com.br/56832797-Qual-a-relacao-entre-a-teoria-e-o-metodo.html>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. O que resta da investigação em educação em Portugal? In: FRAGA, N. S.; KOT-KOTECKI, A. F. (Orgs.). **A Escola Restante.** Funchal: CIE-Uma, pp. 146-172, ISBN: 978-989-95857-6-8, 2015.

\_\_\_\_\_. Scenario Planning and the Teacher's Future Role. In: **Asian Journal of Management Sciences & Education (AJMSE)**, vol. 5, pp. 12-21, ISSN: 2186-8441, 2016.

SOUSA, J. M.; FERNANDES, J. S.; FERNANDO, A. C.; LOPES, H. Crítica às Outras Posições: A Controvérsia. In: SNESUP (Coord.). **Pensar a avaliação do ensino superior. Propostas para um debate indispensável**. Porto: Vida Económica Editorial, SA., pp. 155-168, ISBN: 978-989-768-163-9, 2015.

\_\_\_\_\_. Resposta às Críticas: continuação da controvérsia. In: SNESUP (Coord.). **Pensar a avaliação do ensino superior. Propostas para um debate indispensável**. Porto: Vida Económica Editorial, SA., pp. 205-214, ISBN: 978-989-768-163-9, 2015a.

\_\_\_\_\_. Uma Primeira Análise sobre a Avaliação do Ensino Superior: abrindo o debate. In: SNESUP (Coord.). **Pensar a avaliação do ensino superior. Propostas para um debate indispensável**. Porto: Vida Económica Editorial, SA., pp. 69-93, ISBN: 978-989-768-163-9, 2015b.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. O Pecado Original do Currículo. Funchal: **Atas do XII Congresso da SPCE**, 2014.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: aspectos históricos. Santarém: **Revista Exitus**, v. 02, nº 01, Jan./Jun. 2012.

STOER, S. R. **Educação e Mudança Social em Portugal: 1970 – 1980, uma década de transição**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

TEIXEIRA, A. Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 17, nº 46, p. 70-80, 1952.

UFRJ. Uma Breve História da UFRJ. Rio de Janeiro: **Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 9 de outubro de 1998.

UNESCO. **Examen de políticas y garantías de calidad en la educación superior**. Disponível em: <<https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/examen-politicas-calidad>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

UNIÃO EUROPIEIA. **Declaração de Bolonha. Bolonha: 1999**. Disponível em: <[http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs02\\_DeclaracaoBolonha.pdf](http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs02_DeclaracaoBolonha.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2020.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCgM8Svv4XpskKMV5DZPN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 set. 2021.

VERHINE, R. E. O Novo Alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Belo Horizonte: **Autêntica**, pp. 632-650, 2010.

WALTER, S.; NETO, P.; PRADO, P.; TONTINI, G. Percepção da Qualidade de Ensino em uma Instituição Pública de Ensino Superior: um estudo multimétodos. Lisboa: **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, vol. 10, n.º. 3, pp. 48-59, 2011.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks Report 2021**, 16th Edition. Genebra: Marsh McLennan, SK Group, Zurich Insurance Group, 2021.

YOUNG, M. What are Schools for? Porto: **Revista Educação, Sociedade e Cultura** / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), n. 32, pp. 145-155, 2011. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32\\_Arquivo.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32_Arquivo.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2021.