

ANÁLISE DAS MÉTRICAS DE QUALIDADE DO ENSINO NOS RANKINGS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

GABRIELA ANDRADE DA SILVA

Universidade Federal do Sul da Bahia

gabriela.silva@ufsb.edu.br

CAIO RUDÁ

Universidade Federal do Sul da Bahia

caio.ruda@ufsb.edu.br

RESUMO

Os recentes processos de globalização têm desencadeado intensas transformações nos sistemas de educação superior nacionais. Uma delas é o uso de *rankings*, geralmente priorizando produção científica e reputação acadêmica, como ferramentas de avaliação e gestão institucionais. O presente texto objetiva analisar as métricas de qualidade do ensino destes *rankings*, dimensão tradicionalmente colocada em segundo plano. Trata-se de estudo documental e descritivo. Foram acessados os documentos que descrevem as metodologias das edições mais recentes dos *rankings* Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities e Ranking Universitário Folha 2018. Indicadores de qualidade do ensino foram analisados qualitativamente, identificando como foram obtidos e sua adequação para mensurar esse constructo. Paralelamente, observou-se, em aspecto quantitativo, o peso dos indicadores de qualidade do ensino em relação à pontuação global. Os resultados evidenciam que, a despeito de alguns avanços metodológicos, ainda predominam indicadores vinculados à produção científica e reputação. Sugere-se, portanto, o desenvolvimento de indicadores e instrumentos de mensuração da qualidade do ensino com estudos científicos de validade, bem como sua aplicação na avaliação das instituições de ensino superior.

Palavras chave: educação superior; ranking; avaliação de qualidade; ensino.

1. INTRODUÇÃO

Para analisar as avaliações do ensino superior, é preciso responder a três perguntas: (1) o que fundamenta a avaliação? (2) para que ela serve? e (3) que questões tem sido levantadas diante das iniciativas de avaliação oficiais e da iniciativa privada? (SGUISSARDI, 1995). Entretanto, ignorando tais reflexões (propositalmente ou não), públicos diversos têm feito uso das avaliações elaboradas pelo Estado, como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004), e por instituições mercadológicas para construir opiniões a respeito das IES brasileiras, sobretudo as públicas.

O programa FUTURE-SE, cuja proposta foi recentemente lançada pelo governo federal, inclui em seu eixo de internacionalização: “Art. 21. Ato do Poder Executivo disciplinará a política de internacionalização de conhecimento, dispondo sobre a organização e gestão dos processos, de modo a assegurar: I – o fluxo contínuo de intercâmbio de professores, fomentando a pesquisa e uma melhor colocação nos índices e rankings internacionais;” (BRASIL, 2019). Considerando-se que não há uma explicação do motivo pelo qual essa meta foi sinalizada, pode-se inferir que a elevação das posições nos *rankings* é um fim em si mesmo. Almeja-se o *status* de se vencer uma competição.

No entanto, o exercício de usar os *rankings* a favor do desenvolvimento das IES brasileiras encontra obstáculos. Um dos mais relevantes é que os rankings, sobretudo internacionais, foram desenvolvidos para finalidades diversas, as quais não necessariamente se alinham com as políticas educacionais brasileiras. A função das universidades varia conforme o contexto em que se inserem e, mesmo dentro de um mesmo país, pode haver IES com finalidades diversas. No Brasil, é comum que as universidades públicas tenham objetivos sociais, alinhados com a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais. Assim, os indicadores de qualidade propostos deveriam considerar a diversidade regional e cultural, além dos tradicionais indicadores de produção científica (GOLDEMBERG, 2018).

Portanto, faz-se necessário investigar em que medida os *rankings* acadêmicos se aproximam ou se afastam das políticas públicas educacionais brasileiras e das metas estabelecidas por cada IES, possibilitando avaliar tais avaliações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996), sinalizando a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão.

Devido ao desenvolvimento da bibliometria, instrumentos para avaliar a produtividade em pesquisa são abundantes na literatura. No entanto, mensurar o impacto das ações de extensão e a qualidade do ensino nas IES é mais complexo. O objetivo do presente estudo foi analisar como *rankings* de educação superior avaliam a qualidade do ensino nas universidades e em que medida estas contribuem para a pontuação e, consequentemente, o posicionamento das instituições nos *rankings*.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora seja complexo determinar quando surgiram as primeiras universidades, sabe-se que instituições dessa natureza são milenares e passaram por diversas reformulações, ao longo de séculos, contemplando as mudanças de paradigma dos contextos políticos, econômicos e sociais em que se inserem (RUDÁ, 2019). Tais adaptações, fundamentais para a

perpetuação das universidades e de sua relevância no mundo atual, são decorrentes do pensamento crítico, em geral por parte da própria comunidade acadêmica, que, por sua vez, responde às demandas de diferentes setores da comunidade não acadêmica. Assim, considerando-se a velocidade das mudanças na sociedade contemporânea globalizada, é fácil compreender por que a avaliação institucional passou a ser tão discutida e aplicada ao contexto das Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 195),

todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global.

O sentido das avaliações deve ser compreendido de acordo com os interesses dos agentes que as promovem. São vários os grupos com interesse nas Instituições de Ensino Superior (IES), como por exemplo: a própria comunidade acadêmica, as instituições que com elas se relacionam e os mantenedores – pessoas físicas (indivíduos ou grupos, no caso de IES com capital aberto) ou jurídicas (o Estado, instituições religiosas ou comunitárias). Tais públicos, por sinal, podem incluir grupos não somente diversos, mas que mantêm entre si históricas rivalidades. Assim, a primeira decisão inerente às avaliações institucionais – de forma explícita ou implícita – é quanto aos propósitos da avaliação, que estão em intrínseca relação com o interesse dos agentes avaliadores – o qual, via de regra, entrará em conflito com interesses de outros grupos com os quais a universidade igualmente se relaciona (SGUISSARDI, 1995).

No Brasil, pode-se considerar que avaliações assistemáticas com diferentes propósitos já ocorriam desde a primeira metade do século XX (SGUISSARDI, 1995). No entanto, a cultura da avaliação institucional sistemática do ensino superior se evidenciou na década de 1970, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciou o processo de avaliação dos programas de pós-graduação. Na década seguinte, surgiram os primeiros programas de avaliação do Ministério da Educação (MEC) voltados para o nível de graduação (BARREYRO; ROTHEN, 2006; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

Tais programas se intensificaram no final da década de 1990, impulsionados por uma importante mudança na política de educação superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) abriu a possibilidade de IES terem fins lucrativos e, portanto, do ensino superior se tornar um negócio promissor (DIAS SOBRINHO, 2010). Como mecanismo compensatório de uma possível precarização do ensino, decorrente da privatização, o Estado brasileiro tomou para si a função de regulação de cursos, sendo responsável pelos atos de autorização, credenciamento e credenciamento – todos eles dependentes de avaliação institucional. Uma das formas mais famosas de avaliação surgidas nesse período foi o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, obrigatório para concluintes dos cursos de graduação. Apesar de criada por órgãos públicos, com finalidade regulatória, o mercado rapidamente se apropriou desse instrumento, dando ampla cobertura na mídia para as notas obtidas pelas IES e pelos cursos (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006). Assim, embora estivessem previstas punições em casos de resultados negativos no Provão, na prática houve impacto apenas de divulgação midiática, efeito típico da lógica de autorregulação do mercado (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Em 2003, uma nova equipe no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), baseada em discussões com a sociedade civil organizada e a

comunidade acadêmica, formulou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14/04/2004 (BRASIL, 2004) e que substituiu os mecanismos de avaliação anteriores (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006). As finalidades do SINAES, alinhadas com os objetivos das políticas públicas relativas ao ensino superior brasileiro que o implantaram, são amplas:

(...) 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. (BRASIL, 2004).

Desta forma, o SINAES apresenta metodologia complexa, valendo-se de múltiplas fontes de dados: as informações são provenientes tanto da avaliação externa, quanto da interna (auto-avaliação). O sistema compreende três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (por meio do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE). Pretende-se que os resultados das avaliações subsidiem a gestão das IES, contribuindo para seu planejamento e desenvolvimento de políticas internas (LACERDA, 2015; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006). Assim, considera-se que

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o *ranking* e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a auto-avaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006, p. 434).

Entretanto, Barreyro e Rothen (2006) consideram que, na verdade, as características do SINAES são híbridas, correspondendo duplamente e contraditoriamente aos modelos de avaliação emancipatório/formativo e de controle/regulação. Sinalizam que ao mesmo tempo em que a lei 10.861 afirma que o objetivo da avaliação é formativo, o agente da avaliação é o Estado e sua finalidade é regulatória. As incongruências do SINAES também foram observadas por Lacerda (2015), que apontou a polarização entre seu objetivo, alinhado com o modelo holandês de avaliação institucional, baseado epistemologicamente em Kant, e a sua operacionalização, baseada no modelo anglo-americano cartesiano, quantitativo e expresso em *rankings* (LACERDA, 2015, p. 100). Tais contradições expressam a ausência de consenso quanto à política educacional e, conseqüentemente, de um referencial do que se espera das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Enquanto agentes públicos discutem as finalidades e métodos de avaliação das IES, o setor privado tem criado, sem reflexões mais aprofundadas, iniciativas nacionais e internacionais de construção de *rankings*, que ganham cada vez mais visibilidade. Em 2003, período em que se discutia a implantação do SINAES no Brasil (efetivada no ano seguinte), foi lançado, na China, o *ranking* da *Shanghai Jiao Tong University* (ARWU), financiado pelo governo chinês e baseado no modelo estadunidense de universidades de elite, marcado pela ênfase na dimensão de pesquisa e na disputa por prêmios, tais como o Nobel. Em 2004, no Reino Unido, foi lançado o *Times Higher Education* (THE), que além dos indicadores de pesquisa, incluiu indicadores de reputação – importantes no cenário britânico, em que

universidades disputam estudantes, sobretudo internacionais, com finalidade de obter recursos provenientes das anuidades. Em países da União Européia, seguiu-se uma discussão sobre os paradigmas que norteiam tais *rankings*, bem como no que se acredita serem vieses metodológicos. Assim, em 2011, surgiu, por iniciativa de universidades da Alemanha e Holanda, o U-MULTIRANK. Sua principal inovação foi permitir ao usuário criar seu próprio *ranking*, a partir de uma grande variedade de indicadores disponíveis, provenientes de múltiplas fontes: bancos de dados pré-existentes, um questionário respondido por estudantes da instituição e dados fornecidos pela própria IES (AXEL-BERG, 2018). No Brasil, instituições da área de comunicação também criaram formas de avaliação das IES, tais como o Guia do Estudante, desde 1984, o extinto “Melhores Faculdades do Brasil” da Revista *Playboy*, de 1982 a 2000, e o *Ranking* Universitário Folha (RUF), desde 2012 (RANIERI, 2018).

No mundo globalizado, ranqueamentos de IES têm sido amplamente usados como forma de comparação da qualidade das instituições – embora o constructo “qualidade” não tenha sido definido, ao menos de forma explícita. Diversas finalidades têm sido atribuídas aos *rankings*, tais como: ampliar a transparência e a prestação de contas, subsidiar a seleção pelos estudantes da IES em que irão estudar, nortear as decisões da gestão das instituições (que muitas vezes objetivam, justamente, ampliar seu desempenho nos *rankings*), dar visibilidade e fomentar o *marketing* de IES, ou determinar processos decisivos voltados a investimentos financeiros do Estado ou outro mantenedor, seja nas IES ou nos programas de internacionalização, nos quais o ranqueamento das universidades pode ser tomado como critério para definição daquelas que receberão estudantes (CALDERÓN; FRANÇA, 2018; DOĞAN; AL, 2019; NENNINGER et al., 2018).

Ao mesmo tempo, fortes críticas têm recaído sobre os *rankings*, do ponto de vista de seus objetivos, de suas metodologias e de seus impactos sociais. A literatura tem apontado o reforçamento do paradigma da competitividade em detrimento da cooperação entre as IES; a escolha arbitrária de indicadores e seus pesos; a volatilidade metodológica; o uso de indicadores de reputação acadêmica, que se retroalimentam pela própria divulgação de posicionamentos em *rankings*; o impacto de estratégias reducionistas na comparação de instituições complexas; e o direcionamento das políticas internas das IES para objetivos mensurados pelos indicadores de *rankings*, visando a melhorar seu posicionamento e, conseqüentemente, sua reputação (DILL; SOO, 2005; DOĞAN; AL, 2019; HAZELKORN, 2007; MARGINSON; VAN DER WENDE, 2014).

Tem sido apontada, ainda, a excessiva confiança por parte dos elaboradores de *rankings* em dados previamente disponíveis, em detrimento de dados realmente relevantes (SCOTT, 2013; ORDORIK; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2010). Tal característica tem direcionado a uma valorização excessiva da atividade científica como indicador de qualidade da educação superior, frequentemente avaliada em função do número de artigos publicados (KEHM, 2014; PUSSER; MARGINSON, 2013). Aliado ao tradicional prestígio científico nos meios acadêmicos, a relativa facilidade e objetividade de obtenção/compilação de dados de publicação tem levado à sobrevalorização da função de produção do conhecimento, à qual parece se encontrar reduzido o propósito da educação superior.

Nesse sentido, suas duas outras clássicas funções – o ensino e a extensão – frequentemente se veem diminuídas na equação da qualidade acadêmica (BERNARDINO; MARQUES, 2010; HAZELKORN, 2007; ALTBACH, 2006). Essa compreensão equivocada acerca da gama de objetivos da educação superior acaba provocando pressões nas IES para adequarem-se ao modelo hegemônico da *research university*, o que pode apresentar um

impacto negativo, especialmente do ponto de vista social de sua relação com a comunidade local. O caso da universidade latino-americana é bastante representativo desse quadro. Tradicionalmente, tais instituições têm exercido um papel importantíssimo de extensão à sua comunidade – em boa medida carente pela falta de atuação direta do Estado –, seja através de programas sociais, assistência à saúde, promoção dos esportes ou atividades culturais (ORDORIKÁ; LLOYD, 2013), e a corrida por melhores posições nos *rankings* representa um perigo à autonomia das finalidades comunitárias e culturais.

Finalmente, *rankings* de educação superior têm sido fatores de construção de reputação. Aos públicos que acessam as informações sobre posicionamento de universidades nos *rankings*, o posicionamento das universidades tende a ser interpretado como indicador de qualidade global, sem a preocupação de compreender o que, verdadeiramente, representam. Embora o aspecto posicional não seja o único em consideração, é mais importante do que a qualidade de ensino, por exemplo. “Reputação institucional é conhecida, a qualidade do ensino, na maioria das vezes, não” (MARGINSON, 2006, p. 3, tradução nossa).

De fato, embora a função de ensino das universidades seja reconhecida por sua enorme importância, indicadores e instrumentos de avaliação de sua qualidade são pouco ou nada desenvolvidos (RAMSDEN, 1991). Conforme Días, Horiguela e Marchelli (2006, p. 461), “A concepção de avaliação da organização didático-pedagógica parece ser a que menos sofreu avanços, reproduzindo um modelo em que os indicadores são passíveis de inúmeras críticas quanto à sua consistência.”.

Algumas metodologias têm sido sugeridas para essa finalidade, como por exemplo: a aplicação de questionários de avaliação da qualidade do ensino das instituições de ensino superior aos estudantes (RAMSDEN, 1991); a quantidade de alunos por hora de trabalho do professor (DIAS, HORIGUELA e MARCHELLI, 2006); e a diferença entre o desempenho observado dos estudantes no ingresso e na conclusão do curso (DIAS, HORIGUELA e MARCHELLI, 2006; RAMSDEN, 1991). Esta última metodologia foi aplicada no Brasil, durante os anos 2004 a 2011, com a aplicação do Enade a ingressantes e concluintes (LACERDA; FERRI, 2015). Atualmente, usa-se o Indicador de Diferença de Desempenho (IDD), que é obtido por meio do cálculo da diferença entre a nota do Enade dos concluintes e uma projeção, a partir da nota do Enem ao ingressar no curso, da nota esperada no Enade (POLIDORI, 2009). O presente trabalho, portanto, objetiva levantar quais métodos têm sido adotados para avaliar a qualidade do ensino em *rankings* universitários nacional e internacionais, bem como o peso atribuído a esses indicadores para calcular o posicionamento das instituições.

3. METODOLOGIA

Trata-se de estudo documental, com caráter exploratório e descritivo. Foram acessados os documentos que descrevem as metodologias das edições mais recentes dos *rankings* THE, ARWU e RUF. A versão mais recente do THE foi o *World University Rankings* 2019 (disponível em: https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/the_2019_world_university_rankings_methodology_pwc.pdf, acesso em 26/07/2019); Academic Ranking of World Universities 2018 (disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html>, acesso em 26/07/2019); e Ranking Universitário Folha 2018 (disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/ranking-universidades/>, acesso em 26/07/2019).

Em seguida, descreveram-se os indicadores dos *rankings* e suas respectivas fontes de dados e metodologias de cálculo. Aqueles que mensuram constructos semelhantes em *rankings* distintos foram agrupados, ainda que as metodologias tenham sido diferentes. Os indicadores foram classificados em três categorias definidas *a priori*: 1. qualidade do ensino, 2. qualidade da pesquisa e 3. qualidade da extensão, podendo-se criar categorias emergentes. A classificação não seguiu, necessariamente, aquela adotada pelo documento que explica a metodologia do *ranking*, mas a sua adequação para a mensuração dos constructos.

Foi realizada análise qualitativa dos indicadores de qualidade do ensino, identificando de que forma foram obtidos e o quanto são adequados para mensuração desse constructo. Paralelamente, foi observado, em aspecto quantitativo, o peso dos indicadores de qualidade do ensino em relação à pontuação global nos *rankings*.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os indicadores dos *rankings*, seus pesos e sua respectiva classificação em categorias foram apresentados na Tabela 1. Os indicadores classificados na categoria Ensino foram apresentados no Quadro 1, com a descrição de sua metodologia de obtenção.

Observou-se que indicadores de qualidade do ensino tiveram pesos baixos no ARWU (10%) e no THE (30%), inferiores aos de pesquisa e produção intelectual (80% e 60%, respectivamente). No ranking nacional RUF, a qualidade do ensino teve maior peso (52%), entretanto, é importante salientar que optamos por considerar o indicador “Mercado” – mensurado por meio de questionários aplicados a profissionais de recursos humanos sobre suas preferências de contratação – na categoria de qualidade de ensino, visto que empregadores tendem a contratar pessoas de instituições que acreditam que oferecem melhor formação. Esse indicador tem peso de 18% no *ranking*, de modo que, sem ele, a qualidade do ensino corresponderia a apenas 32% do total.

Tabela 1 – Indicadores de em *rankings* acadêmicos e seus respectivos pesos.

Indicadores	Pesos		
	RUF	THE	ARWU
Ensino	52	30	10
Nota no Enade	4		
Número de estudantes egressos da instituição que ganharam Prêmios Nobel ou Fields Medals			10
Proporção de professores com doutorado e mestrado	4		
Proporção de professores em regime de trabalho de dedicação integral e parcial	4		
Razão entre o número de diplomações de doutorado e o número de diplomações de bacharelado		2,25	
Razão entre o número de doutorados concluídos e o número de docentes	2	6	
Razão número de docentes / número de estudantes		4,5	
Receita da instituição		2,25	
Reputação entre acadêmicos	20	15	
Reputação entre profissionais de recursos humanos	18		
Pesquisa e produção intelectual	40	60	80
Citações por docente	7		20
Citações por publicação	4		
Docentes da instituição ganhadores de prêmios Nobel ou Fields Medals			20
Número de artigos na Nature & Science			20
Número de artigos publicados	7	6	20
Número de citações	7	30	
Número de publicações em revistas nacionais brasileiras	3		
Proporção de professores bolsistas de produtividade do CNPq	2		
Questionário de reputação		18	
Razão do número de publicações por pesquisador	7		
Recursos para pesquisa recebidos pela instituição	3	6	
Internacionalização	4	7,5	0
Citações internacionais por docente	2		
Colaboração internacional em pesquisa	2	2,5	
Proporção de docentes internacionais		2,5	
Proporção de estudantes internacionais		2,5	
Transferência de conhecimento	4	2,5	0
Parceria com empresas	2		
Patentes	2		
Recursos recebidos da indústria pela instituição		2,5	
Performance acadêmica per capita	0	0	10
Ponderação dos outros indicadores do <i>ranking</i> pelo tamanho da instituição.			10

Quadro 1 – Indicadores de Ensino em *rankings* acadêmicos, seus respectivos pesos e descrição metodológica.

Pesos (%)				Descrição da metodologia		
	RUF	THE	ARWU	RUF	THE	ARWU
PESO TOTAL	52	30	10			
Reputação entre acadêmicos	20	15		Pesquisa feita pelo Datafolha com docentes avaliadores do MEC.	Pesquisa de reputação das instituições no ensino, por meio de questionário <i>online</i> , com amostra aleatória selecionada pela Elsevier.	
Reputação entre profissionais de recursos humanos	18			Pesquisa feita pelo Datafolha com profissionais de RH sobre preferências de contratação.		
Razão número de docentes / número de estudantes		4,5			Número de docentes dividido pelo número de estudantes da instituição.	
Razão entre o número de diplomações de doutorado e o número de diplomações de bacharelado		2,25			Número de diplomas de doutorado dividido pelo número de diplomas de graduação outorgados.	
Razão entre o número de doutorados concluídos e o número de docentes	2	6		Número de teses defendidas em 2016 pelo número de docentes, de acordo com a Capes.	Número de diplomas de doutorado dividido pelo número de docentes, normalizado por área.	
Receita da instituição		2,25			Montante de recursos recebidos, em relação ao número de funcionários e normalizado por poder de compra.	
Número de estudantes egressos da instituição que ganharam Prêmios Nobel ou Fields Medals			10			Número total de egressos (graduação, mestrado ou doutorado) da instituição que ganharam Prêmio Nobel ou Fields Medals.
Proporção de professores com doutorado e mestrado	4			Percentual de professores com doutorado ou mestrado, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016.		

Pesos (%)				Descrição da metodologia		
	RUF	THE	ARWU	RUF	THE	ARWU
Proporção de professores em regime de trabalho de dedicação integral e parcial	4			Percentual de docentes que trabalham em regime de dedicação integral ou parcial, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016.		
Nota no Enade	4			Nota média da universidade no Enade de 2014, 2015 e 2016.		

A análise qualitativa dos indicadores mostrou que as medidas de qualidade do ensino foram obtidas por meio de variáveis *proxy*, isto é, aquelas que substituem as de difícil mensuração, por guardarem suposta relação de pertinência (MCCORMICK, 2016; HAZELKORN, 2013). O nível de proximidade com o constructo de qualidade do ensino é variável.

O ARWU, *ranking* que menos valorizou o ensino como medida da qualidade global da instituição, usou para essa finalidade apenas um indicador: o número de egressos que ganharam Prêmios Nobels ou Fields Medals. Além de serem prêmios reservados a pouquíssimos pesquisadores, eles se restringem às áreas de ciências exatas e medicina.

O THE e o RUF distribuem a maior parte do peso de qualidade do ensino para indicadores de reputação, medida a partir de pesquisas com questionários aplicados a públicos de interesse. No entanto, a reputação de uma instituição na função de ensino não necessariamente guarda associação real com a qualidade do ensino, podendo ser meramente resultado do *efeito halo*, isto é, uma espécie de viés cognitivo que pode conduzir a um julgamento distorcida ou equivocada (BERNADINO; MARQUES, 2010). Um clássico exemplo deste tipo de viés é o episódio, ocorrido nos Estados Unidos, em que um *survey* destacou *Princeton University* como uma das melhores escolas de Direito do país, embora esta não seja uma das unidades acadêmicas da universidade (MARGINSON, 2007). Assim, entende-se que, via *efeito halo*, a reputação pode impactar a avaliação acerca da qualidade de ensino, tanto positiva quanto negativamente. Além disso, o posicionamento de uma instituição no *ranking* pode contribuir para a formação de sua reputação, tendo impacto nos resultados das edições futuras, gerando um círculo vicioso em que instituições historicamente bem posicionadas nos rankings assim se mantêm a despeito de reveses na qualidade institucional.

Outros indicadores usados foram dados estatísticos das instituições, que se acredita terem relação com a qualidade do ensino, tais como a razão entre o número de docentes e de estudantes, titulação e regime de trabalho do corpo docente, diplomações em nível de doutorado ou número de teses e recursos financeiros. Faz-se necessário, portanto, investigar o quanto tais indicadores realmente se associam com a qualidade do ensino das instituições de ensino superior.

O único indicador que mediu empiricamente o desempenho de estudantes foi a nota no Enade, usada pelo RUF, embora com peso de apenas 4%. No entanto, há controvérsias sobre a correspondência entre desempenho e aprendizagem, sobretudo considerando-se que o nível de educação dos estudantes ao ingressar nas instituições não é o mesmo – e tende a ser maior

quanto mais elevada é a concorrência pelo curso (DIAS, HORIGUELA e MARCHELLI, 2006).

5. CONCLUSÃO

Os *rankings* de educação superior ARWU, THE e RUF medem de forma muito precária a qualidade do ensino, que é uma das principais funções das instituições de ensino superior. As variáveis *proxy* usadas para tal finalidade carecem de comprovação, com base em evidências científicas, de sua verdadeira relação com o constructo.

Entretanto, a apresentação dos posicionamentos das instituições nos *rankings* gera a ideia de que estes refletem a qualidade geral de uma universidade, sendo que, na verdade, a maior parte do peso está sendo atribuída à função pesquisa e/ou à reputação. Portanto, a avaliação das universidades brasileiras por meio de *rankings* internacionais potencialmente fará com que estas invistam mais fortemente em pesquisas, mas empenhem menos recursos em ensino e extensão, que são missões igualmente importantes em uma universidade.

Em segundo plano, esta realidade pode tornar as IES reféns da opinião pública e a eventuais manipulações midiáticas, de modo que, em alguns casos, a qualidade real não obtenha o devido reconhecimento e que, em outros, os investimentos em propaganda se sobreponham à qualidade. Por fim, como efeito a longo prazo da manutenção e acirramento deste cenário, especula-se uma possível precarização da formação, que se desdobra sobre a atuação profissional e sobre o desempenho científico, com sérios impactos sobre o desenvolvimento sustentável do país, potencialmente carente de profissionais qualificados para o avanço do conhecimento científico, a execução de políticas públicas e ocupação de posições no mundo do trabalho.

Portanto, recomenda-se investir no desenvolvimento de indicadores e instrumentos de mensuração da qualidade do ensino com estudos científicos de validade, bem como sua aplicação na avaliação das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. The dilemma of ranking. **International Higher Education**, v. 42, p. 2-3, 2006.
- AXEL-BERG, J. Indicadores para efeito de comparação internacional no ensino superior brasileiro. In: MARCOVITCH, J. **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 31-44.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.
- BERNARDINO, P.; MARQUES, R. C. Academic rankings: an approach to rank Portuguese universities. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 29-48, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.861. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 29 Abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). Proposta de alteração legal “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE”. Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Programa+Future-se/c762b108-c424-4b03-8bee-f521e7c5e3f0?version=1.0>. Acesso em 29 Jul. 2019.

CALDERÓN, A. I.; FRANÇA, C. M. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 448-466, 2018.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. D. L.; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 32, n. 3, 2006, p. 435-464.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DILL, D.; SOO, M. Academic quality, league tables and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems. **Higher Education**, v. 49, n. 4, p. 495-533, 2005.

DOĞAN, G.; AL, U. Is it possible to rank universities using fewer indicators? A study on five international university rankings. **Aslib Journal of Information Management**, v. 71, n. 1, p. 18-37, 2019.

GOLDEMBERG, J. Ciência, Desenvolvimento e Universidade. In: MARCOVITCH, J. **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 21-29.

HAZELKORN, E. The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making. **Higher Education Management and Policy**, v. 19, n. 2, p. 87-110, 2007.

HAZELKORN, E. World-class universities or world-class system? Rankings and higher education policy choices. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. (Orgs.). **Rankings and accountability in higher education: uses and misuses**. Paris: UNESCO, 2013, p. 71-94.

KEHM, B. Global university rankings: impacts and unintended side effects. **European Journal of Education**, v. 49, n. 1, p. 102-112, 2014.

LACERDA, L. L. V. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 87-104, 2015.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 129-145, Jan./Apr. 2015

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. **Higher Education**, v. 52, n. 1, p. 1-39, 2006.

MARGINSON, S. Global University Rankings: Implications in general and for Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 29, n. 2, p. 131-142, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13600800701351660>. Acesso em 29 jul. 2019.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 306-329, 2014.

MCCORMICK, A. The intersection of rankings with university quality, public accountability and institutional improvement. In: HAZELKORN, E. (Org.). **Global rankings and the geopolitics of higher education**. New York: Routledge, 2016, p. 205-215.

NENNINGER, E. H. E. et al. Moving from international rankings to Mexican higher education's real progress: a critical perspective. **Cogent Education**, v. 5, n. 1507799, 2018.

ORDORIK, I.; LLOYD, M. A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and accountability in higher education: uses and misuses**. Paris: UNESCO, 2013. p. 209-231. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220789>. Acesso em: 29 jul. 2019.

ORDORIK, I.; RODRÍGUEZ GÓMES, R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, v. 32, n. 129, p. 8-29, 2010. Disponível em: http://www.dgei.unam.mx/ranking_time.pdf. Acesso em 29 jul. 2019.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2019.

PUSSEY, B.; MARGINSON, S. University rankings in critical perspective. **The Journal of Higher Education**, v. 84, n. 4, p. 544-568, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2013.11777301>. Acesso em 29 jul. 2019.

RAMSDEN, P. A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. **Studies in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 129-150, 1991.

RANIERI, N. Universidades e rankings globais: tensões jurídicas. In: MARCOVITCH, J. **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 147-163.

RUDÁ, C. Do Studium Generale à educação superior globalizada: uma reflexão acerca da missão universitária. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, e2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32784>. Acesso em 29 jul. 2019.

SCOTT, P. Ranking higher education institutions: a critical perspective. In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013. p. 113-127. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220789>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, 1995.