

## **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A PERSPECTIVA DOCENTE**

**VITOR GUIMARÃES MORAIS**

Universidade Federal da Bahia  
vitorguimaraesmoraes@gmail.com

**JORGE LUIZ LORDÊLO DE SALES RIBEIRO**

Universidade Federal da Bahia  
jorgeluzdesales@gmail.com

### **RESUMO**

A partir do crescente destaque à qualidade da educação, principalmente diante da polissemia do termo qualidade, empregado na Educação Superior, entende-se que a divergência conceitual entre atores educacionais pode dificultar ações em prol da instituição em que se encontram. O objetivo deste artigo é identificar e compreender as concepções de qualidade de docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para isso, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com 12 professores das diferentes áreas do conhecimento, em seguida, os dados foram analisados com base em duas categorias pré-determinadas, a qualidade crítica e a qualidade instrumental. Com isso, criou-se categorias temáticas de discussão: o conceito de qualidade; relação professor-estudante; estrutura institucional democrática; formação social; relação educação-mercado; percepção sobre avaliações. Observa-se que os entrevistados utilizam, majoritariamente, os aspectos da qualidade crítica, porém, destaca-se a dificuldade em falar sobre qualidade e a divergência entre a função da educação na relação com o mercado, em que uns avaliam a qualidade através da empregabilidade, enquanto outros pensam estratégias de resistência à lógica do mercado.

**Palavras chave:** Qualidade. Conceito de qualidade. Qualidade na Educação Superior. Professor. Universidade.

## 1. INTRODUÇÃO

As práticas de avaliação e regulação da educação superior destacam a importância de centralizar a qualidade dos serviços. Porém, o uso do termo qualidade tem gerado uma confusão conceitual. Devido à gênese subjetiva e polissêmica da palavra ‘qualidade’, o sujeito que esteja envolvido com educação, conceituará de acordo com suas experiências e opiniões. A diversidade de compreensões sobre o que é qualidade pode gerar dificuldades não só na definição do termo aplicado à educação, mas na própria relação das IES com a sociedade (BIANCHETTI, 2008).

Com o aumento do número de IES, nos últimos 30 anos que realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, as práticas de avaliação e regulação se fortalecem, com a justificativa de que a qualidade dos serviços prestados à comunidade deve ser monitorada, cumprindo um importante papel na mercantilização da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010b). Entretanto, apesar da importância em se discutir o que se entende por qualidade, Bianchetti (2008) afirma que a falta de planejamento e discussão a respeito da qualidade perpetua, entre os atores educacionais (docentes, discentes e técnicos), uma concepção ambígua e por vezes, antagônica.

Os resultados das avaliações da educação superior podem indicar as falhas e potencialidades, possibilitando que cada IES possa se desenvolver e se aprimorar continuamente. Para isso, entretanto, é necessário que os indicadores reflitam as exigências de todos os envolvidos com a educação sobre o que é uma IES de qualidade e não apenas de grupos ou classes sociais privilegiadas (DIAS SOBRINHO, 2008).

Tendo em vista os estudos de Santana (2007), Morosini (2014) e Morosini et al (2016), entende-se que, os atores que compõem as IES, precisam estar alinhados na concepção do que é qualidade para planejar e executar mudanças em vista do aprimoramento. Caso contrário, as diferentes concepções de qualidade podem dificultar ações convergentes em prol da instituição. Portanto, o objetivo deste trabalho é identificar e compreender as concepções de qualidade da educação superior na percepção de docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para organizar e planejar os rumos da Educação Superior, tem sido cada vez mais necessário a utilização de instrumentos de avaliação. Desde os anos de 1970, a partir da crise econômica e o aumento das demandas sociais, o Estado aumentou suas ações de controle e fiscalização, fenômeno conhecido como Estado Avaliador (NEAVE; VAN VUGHT, 1994). Com isso, as intervenções do governo, com base nas práticas de avaliação, tiveram o objetivo de assegurar maior eficiência, produzindo mais e gastando menos. Este argumento é utilizado por Dias Sobrinho para defender que não existe avaliação neutra e livre de ideologias e vinculações políticas (DIAS SOBRINHO, 2004 p. 704-708).

Dias Sobrinho (2004) entende ainda que a avaliação desempenha a função de ser transformadora da realidade avaliada, porém, o sentido dessa transformação é influenciado por uma contradição singular, em que de um lado a educação é entendida como direito público e deve contribuir para o desenvolvimento de questões sociais, econômicas e democráticas. E, do outro lado, há a perspectiva de que a educação deve servir como impulsionador do mercado, se adaptando às exigências do mesmo.

Essa dualidade de perspectivas deve ser encarada como um fenômeno social e histórico, afinal, “educação superior e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705). Logo, o autor reconhece que é preciso compreender que não há possibilidade de um instrumento de avaliação universal e simplista em que se identifique

o que é bom ou não, afinal, isso só pode ser definido com base no contexto local, social e histórico observado.

Considerando que esses contextos sofrem alterações constantemente, a avaliação da educação se defronta com o problema de como abranger estas frequentes mudanças. Para Davok (2007), essa discussão diz respeito à concepção de qualidade da educação, tema que tem se tornado uma das principais preocupações dos governos manifestado em suas políticas. Assim, entende-se que para avaliar a educação, é preciso ter definido o que se entende por educação de qualidade, expressão tão frequentemente utilizada por atores educacionais. Morosini (2001) explica que a associação entre educação e qualidade é uma tarefa arriscada, no sentido de que tanto a função da educação quanto o conceito de qualidade são cercados de dissensos, incorrendo na possibilidade de se tornar uma expressão vazia de significado.

No Brasil, a principal política de avaliação da educação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituída pela Lei nº 10861 de 14 de Abril de 2004 e tem como um de seus principais objetivos a melhoria da qualidade. Para Cabrito (2009), a história de criação do Sinaes é marcada pela negociação entre as perspectivas colocadas por Dias Sobrinho anteriormente, em que a educação é vista como direito público ou como mercadoria. E o resultado dessa negociação é uma prática que ou é ingênuo ou perversa (CABRITO, 2009; GHANEM, 2004), do mesmo modo apontado por Barreyro e Rothen (2006), ao dizerem que as políticas de avaliação da educação superior tiveram grande influência da lógica produtivista e mercadológica da educação, avaliando de modo quantitativo e objetivo a eficiência educacional.

A discussão sobre qualidade no contexto da avaliação da educação, por conta de seu caráter polissêmico e subjetivo, serve a ambos os lados ideológicos e políticos. A palavra qualidade tem a capacidade de abranger diversos significados, por isso, quando o Sinaes, atores políticos, instituições de ensino e docentes falam sobre melhorar a qualidade, é preciso buscar entender de que qualidade se fala, quais seus aspectos, atributos e conceitos.

A multiplicidade que cerca a qualidade também se percebe na literatura acadêmica, através de termos como qualidade social, crítica ou cultural, qualidade como melhoria contínua, qualidade formal ou democrática etc., contudo, os conceitos de qualidade podem ser divididos em dois grupos com concepções opostas. O primeiro grupo de conceitos tem conceitos mais relacionados à área empresarial, nele encontram-se autores internacionais (JURAN, 1974; DEMING, 1990) e nacionais (RAMOS, 1992; MEZOMO, 1994), a maioria ligada à definição de qualidade total. O segundo conjunto, da qualidade social, tem orientação academicista e preza pelo desenvolvimento da sociedade democrática (ADORNO, 1995; DIAS SOBRINHO, 2004).

Portanto, pode-se considerar que as discussões sobre a qualidade estão atravessadas pelo antagonismo entre a perspectiva que concebe a educação como direito público e a perspectiva que concebe como mercadoria. A análise da qualidade pode partir desse pressuposto e, assim, ter recursos para identificar os principais aspectos de cada perspectiva. Pensando nisso, ampliamos no capítulo anterior, a categorização de Santana (2007) compreendendo a dualidade conceitual que envolve a qualidade e com elementos específicos que facilitam a análise dos mais variados conceitos e concepções de qualidade.

Baseados nos estudos de Santana (2007), os autores acima definem de um lado a Qualidade Crítica, composta pelos aspectos: a) emancipação e autonomia; b) pluralista; c) equidade social; d) político-participativo; e) avaliação educativa. E no lado oposto, a Qualidade Instrumental, composta pelos aspectos: a) qualidade total; b) transmissão de conhecimento; c) econômico; d) formal; e) avaliação regulatória.

A Qualidade Crítica entende a educação superior como possibilidade de emancipação humana (GHANEM, 2004), comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Tem por finalidade contribuir para a coesão social, com ênfase

na equidade, tanto no sentido de oportunidades de acesso à educação superior, quanto no nível de homogeneidade da educação que é proporcionada pelas instituições (BERTOLIN, 2007). Estas, por sua vez, tem o papel de prezar pelo diferente, e pela relevância e pertinência de sua participação na emergência das especificidades locais (DIAS SOBRINHO, 2002). Dá-se ênfase à capacidade dos sujeitos em se tornar conscientes e participativos na determinação do conhecimento que cada grupo necessita produzir, reconhecendo e utilizando o que já existe que suporte sua produção (DEMO, 2004; DIAS SOBRINHO, 2013). Aliado a este objetivo, propõe-se uma avaliação amplamente participativa, que tenha o intuito de desenvolver, aprimorar e dar suporte ao trabalho proposto (RIBEIRO, 2015).

A Qualidade Instrumental concebe que o principal objetivo da educação é atuar no crescimento econômico e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho (BERTOLIN, 2007). Por isso, utiliza princípios pautados na eficiência e controle dos processos e resultados da educação, visando não só a acumulação de capital, como também a satisfação do consumidor-aluno (PALADINI, 1994; MEZOMO, 1997). Preza pelo desenvolvimento da habilidade de manejar os meios, técnicas e procedimentos diante dos desafios, como caminho necessário à potencialização do sujeito pensando sua empregabilidade (DEMO, 2004). A ênfase do processo de ensino continua sendo baseada na transmissão do conhecimento, na educação bancária (FREIRE, 2011). Deste modo, o processo avaliativo tem caráter tecnocrático e centralizador, com a função de garantir o cumprimento das normas estabelecidas no processo mercantilizado de produção de sujeitos e de conhecimento (RIBEIRO, 2015).

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso descritivo, como define Godoy (1995). A escolha por este caminho se faz pelo interesse de investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, como sugere Yin (2001), especialmente no caso da qualidade na Educação Superior, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A população pesquisada foi composta por docentes da UFBA em regime de trabalho de dedicação exclusiva das diferentes áreas do saber, a composição foi feita por dois docentes de cada área do conhecimento, escolhidos através de sorteio dentre os 1832 professores listados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas da UFBA, totalizando 12 sujeitos. Foram excluídos os docentes que ainda cumprem o estágio probatório, período em que estão se adaptando e efetivando as suas funções.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, no período de Agosto de 2018 a Janeiro de 2019, tendo os áudios gravados e transcritos, com o intuito de captar a concepção de qualidade dos entrevistados acerca da Educação Superior. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo, como define Bardin (1997). Por meio dessa escolha foi possível verificar quais temas aparecem como mais relevantes para o grupo entrevistado, as diferenças entre as respostas e outras possibilidades de exploração dos dados.

A análise dos dados ocorreu em duas fases: a pré-análise, em que a partir do destaque das falas mais relevantes de cada sujeito, foi possível verificar os descritores de qualidade e compreender suas concepções, resultando em uma descrição individual das entrevistas. As falas foram classificadas de acordo com as categorias pré-determinadas, a qualidade crítica e a qualidade instrumental, baseando-se em seus respectivos aspectos. Em seguida, houve a fase de análise, em que falas dos entrevistados foram agrupadas em categorias temáticas, de acordo com os assuntos que emergiram de maior relevância. Desta forma, as falas são discutidas conjuntamente, em cada tema. Além disso, a pesquisa seguiu os princípios da ética em pesquisas científicas, definidos na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em todo o seu planejamento e realização. O número de aprovação do CAAE é: 94005218.5.0000.5686.

## 4. RESULTADOS

A partir da análise individual das entrevistas e da frequência de menções aos aspectos relacionados à qualidade crítica e instrumental, percebeu-se que apenas 25% dos conteúdos colhidos estavam ligados aos aspectos da qualidade instrumental, enquanto que os outros 75% se relacionavam aos aspectos da qualidade crítica. Partindo dessa composição, foi possível determinar mais facilmente por qual viés teórico os docentes entrevistados concebem a qualidade da Educação Superior. Em decorrência dessa análise inicial, foram identificados os principais temas que emergiram durante as entrevistas e que se mostravam mais significativos para o estudo. Assim, o aprofundamento da discussão acerca da composição dos aspectos determinantes da qualidade crítica e instrumental foi feito a partir das seções temáticas seguintes.

### 4.1 O CONCEITO DE QUALIDADE E SEUS DETERMINANTES

A primeira característica da qualidade a ser considerada é a sua capacidade de abarcar diferentes conceitos, referida na literatura como polissêmica ou relativa (MOROSINI, 2016). Logo, a variedade de conceitos de qualidade encontrados entre os docentes era esperada. Porém, houve grande dificuldade para conseguir extrair esse tipo de informação a partir das respostas dos participantes. Percebeu-se que, ao serem perguntados sobre o que é qualidade, os docentes respondiam que era um termo polissêmico, multifacetado, complexo e de difícil definição. Ou então, tentam responder através de uma fala confusa e tautológica, como por exemplo, o S7, que define assim qualidade:

“[...] quando você consegue efetivamente promover práticas dentro de um curso que consiga formar com qualidade os estudantes que estão aqui inscritos, participando desse contexto.”. (S7)

O participante S7 acrescenta a expressão ‘formar com qualidade’, mas, ainda assim, não consegue definir o que é qualidade. De toda forma, é interessante notar que a única definição objetiva do conceito de qualidade, fornecida pelas entrevistas, carrega consigo um teor similar à noção trazida pela qualidade total, em que o foco da qualidade está na satisfação do cliente (ROBBINS, 2000), assim, o S1 conceitua, dizendo que

“[...] qualidade é o que o cliente ou o que o usuário necessita, é você atender aquilo ali. Então a primeira coisa a gente precisa definir quem é o nosso cliente ou nosso usuário, é a sociedade, é o mercado, é o governo?”. (S1)

Uma das possíveis razões para que esta definição tenha surgido, é que a qualidade total tem sua origem na gestão empresarial, campo que lida com a geração de um produto objetivo e palpável, de fácil observação, possibilitando uma definição também objetiva. Por outro lado, a educação tem se mostrado muito mais complexa de ser apreendida e difícil de ser avaliada, dificultando a tarefa de definir a qualidade. (CARVALHO, 2013)

Nota-se duas formas principais de entender a qualidade entre os docentes que são referidas pela literatura. A primeira é qualidade como perfeição ou coerência (HARVEY; GREEN, 1993), ou seja, como um objetivo que deve ser alcançado, principalmente porque há a percepção que a qualidade somente pode existir quando há a comparação, seja entre o mesmo produto longitudinalmente ou com objetos similares.

A segunda forma de entender a qualidade é como transformação (HARVEY; GREEN, 1993) e baseia-se na ideia de desenvolver habilidades nos estudantes, de forma que lhe possibilitem exercer influência tanto no processo de aprendizagem, quanto de transformação das suas realidades. Esse aspecto se torna visível quando o S10 considera que uma educação de qualidade

“[...] é uma educação que tenha perspectiva de abertura de horizontes, [...] assumir responsabilidades, assumir a sua consciência da sua capacidade de mudar a realidade”. (S10)

Percebeu-se que para identificar o que os docentes pensam sobre qualidade da educação superior, é necessário buscar saber quais são os seus principais determinantes. Há alguns elementos que são de ampla aceitação pelos docentes, como possuir um corpo docente tecnicamente qualificado e engajado, mas também com habilidade didático-pedagógica, infraestrutura adequada e um currículo flexível, ampliado e contemporâneo. Outros aspectos menos abordados, mas ainda condizentes entre si, é a necessidade de um espaço democrático que garanta a livre expressão de ideias e que esteja aberto para a diversidade de sujeitos, epistemologias e políticas. Também é consenso que a formação deva ser crítica e que deve preparar os estudantes para lidar com a realidade, alguns docentes pensam através da transformação dessa realidade, outros concebem sujeitos adaptáveis e preparados tecnicamente. Por fim, a maioria dos professores abordam a relação da universidade com o mercado, entretanto, este foi o ponto em que há mais divergências. Alguns docentes pensam em elaborar estratégias de resistência a esse mercado, enquanto outros enxergam no mercado a possibilidade de desenvolvimento do próprio curso e medem a qualidade pela empregabilidade de seus egressos.

#### 4.2 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O ESTUDANTE

Para os docentes entrevistados, o lugar do professor em uma instituição universitária pública é de grande destaque e responsabilidade, mas também é um lugar de contradição e marcado por dificuldades. Há a percepção generalizada entre os entrevistados que o professor é capaz de impactar diretamente na qualidade de um curso e que esse impacto dependerá, muitas vezes, somente da sua vontade de repensar a sua prática e inovar, de modo que beneficie o processo de ensino-aprendizagem. O S7 diz que as ações do professor em prol de uma melhora

“[...] depende muitas vezes de uma vontade dele que está lecionando, não somente do currículo, não somente das estruturas, mas de uma atitude do professor [...]”. (S7)

Porém, apesar do professor ser apontado como o principal ator responsável pela qualidade na educação, ele também é fortemente criticado pelos entrevistados por conta da falta de didática e domínio pedagógico, por uma atitude de fechamento para os estudantes e para os próprios colegas e por serem conservadores.

“Tem professor que vai com um conhecimento objetivo, com conteúdo específico, mas não tem nenhuma preparação pra lidar com gente, por exemplo, pra lidar com a parte didática, com a parte pedagógica, que ainda é importante na universidade”. (S10)

Essa debilidade do professor também é relatada na literatura, Pachane e Pereira (2004) demonstram que a crítica à capacidade didática do professor no ensino superior é generalizada entre as IES brasileiras. Questionam também que a crescente exigência dos títulos de mestrado e de doutorado não garantem bons professores em sala de aula e que há três possíveis motivos para que a tarefa de ensinar e a formação pedagógica não seja colocada em primeiro plano. Primeiro, Pachane e Pereira (2004, p. 1-3) consideram que, historicamente, a formação para a docência era uma atividade menor, baseado na crença de que quem dominasse a práxis, saberia ensinar. Segundo, as atividades de ensino e pesquisa são colocadas como concorrentes, afinal, o professor é conduzido por critérios de avaliação baseados na sua produtividade, prestigiando aqueles que desempenham com excelência a atividade de pesquisa. O terceiro motivo, para as autoras, é inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores,

criticam, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é vista como omissa em relação à formação dos professores universitários.

Outro aspecto relevante sobre a atitude do professor, é a sua capacidade relacional com colegas e estudantes.

“Ele (o professor) se coloca de uma maneira hierárquica muito perversa, ele tem o poder na nota, ele tem o poder da falta, ele tem o poder...ele não interage no sentido de que, já que somos tão democráticos, [...] mas o professor ainda se sente num poder de relação.” (S2)

A atividade docente no ensino superior é tida, historicamente, como uma atividade de prestígio, o que fortalece a manutenção de uma postura rígida e inadequada diante das mudanças de perfil da própria universidade e de seu alunado, mas também da sociedade. Sobre isso, o S2 ainda complementa,

“O nosso problema é que o nosso corpo de pesquisadores, são bons pesquisadores, mas sem maturidade do lugar que ele está, ele não tem a maturidade de pesquisador, é uma pesquisa mesquinha, é uma pesquisa de esconder.” (S2)

Ou seja, a transparência na relação do docente com o conhecimento que ele produz e na relação com os seus colegas e alunos é visto como um indicador de qualidade, espera-se, pela perspectiva dos entrevistados, que a atitude do professor não seja tão hierárquica quanto nos séculos anteriores, incentiva-se, então, a adaptação desse corpo docente. A necessidade dos professores se abrirem para o diálogo entre pares e estudantes, é apontada como possibilidade de crescimento e, portanto, de aprimoramento do trabalho docente.

Estudos como os de Serow (2000) nos EUA, Garcia (1999) e Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) na Espanha, demonstram que o despreparo para a formação docente está presente na história do ensino superior e que também nesses lugares, os professores novatos recebem pouco ou nenhum treinamento para a atividade que irão exercer. Para os entrevistados, o professor tem grande importância na garantia da qualidade do ensino, principalmente no que tange a sua autonomia em trabalhar as ementas dos cursos com liberdade.

Em contrapartida, o conservadorismo docente é apontado como um problema dentro das instituições de ensino:

“Se um professor tem um projeto conservador de educação, ele vai reproduzir isso quantas vezes a cada semestre que ele dá aula? É muito mais perigoso, digamos assim, o conservadorismo docente.” (S4)

O conservadorismo docente é colocado como o oposto da transformação, segundo Dias Sobrinho (2010a, p. 196-197), essa transformação viria a partir da crescente responsabilidade da Educação Superior em solucionar problemas tão diferentes e importantes, como o desenvolvimento de tecnologias, da cultura, a promoção da cidadania, formação de novos profissionais e pesquisadores, apoio ao desenvolvimento local e atendimento às carências de saúde da população. Portanto, quando o conservadorismo é visto como uma ameaça à qualidade da educação, é por entender que frente às demandas sociais, culturais e econômicas, a universidade precisa estar disposta a buscar respostas e, para isso, precisa adotar uma postura de abertura para a mudança.

Entretanto, o conservadorismo não é apenas encarado como um elemento negativo e como sinônimo de resistência à mudança, mas também como elemento necessário para que haja o equilíbrio entre conservar e transformar. Para o S4, toda instituição, seja ela universitária, família ou igreja, carrega algo de conservador e de transformação, associando a universidade à teoria das instituições totais (GOFFMAN, 1897, p. 11), entendida como um

“Local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período

considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.  
(S4)

Dessa forma, o professor inserido na universidade, precisa encontrar o balanço entre a manutenção de tradições e estratégias de ensino e a perspectiva ampliada de futuro, investindo na elaboração de novas ações de enfrentamento da realidade.

Em última análise, a perspectiva dos docentes sobre o lugar e função do professor universitário está fortemente associada ao aspecto da emancipação e autonomia da qualidade crítica, que compreende o professor no lugar de facilitador na elaboração do conhecimento, reconhecendo que cada sujeito tem capacidade de determinar o tipo de conhecimento que lhe é necessário produzir e estando aberto para acolher os mais variados tipos de saber.

#### 4.3 ESTRUTURA INSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA

Um dos principais aspectos garantidores da qualidade, elencado pelos docentes entrevistados, é a existência da universidade como um espaço democrático. Isso significa permitir a livre expressão de ideias, epistemologias, perspectivas teóricas e políticas, é possibilitar que o debate na Educação Superior seja amplo.

“Isso é o que enriquece a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão dentro do ensino superior, porque fora disso acho que há um esvaziamento do que a gente pode pensar sobre formação [...]”. (S3)

Mais uma vez a perspectiva preponderante dos docentes é a da qualidade crítica, e dessa vez, através do aspecto da equidade, pois entendem que é dever da Educação Superior desenvolver a coesão social e prezar pela igualdade de oportunidades de acesso. Morosini (2009) destaca que do ponto de vista das políticas de governo, a expansão das IES e consequentemente o aumento da oferta de vagas, pode ser erroneamente percebido como uma ação a favor da equidade, pois, a expansão não reduziu significativamente as desigualdades quanto ao acesso (SANTIAGO et al, 2008). Essa crítica pode ser entendida ao considerar que no processo de democratização do ensino superior, há a inclusão de estudantes oriundos de classes socioeconômicas mais baixas, por isso, é necessário garantir também a permanência desses estudantes e que somente desta forma seria possível chegar à equidade (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1226).

Por conseguinte, quando os docentes entrevistados demonstram a necessidade de um espaço democrático, pensam a diversidade dos sujeitos que estão presentes e suas respectivas demandas, e que somente através da variabilidade de sujeitos é que é possível atingir a qualidade, concentrando os esforços institucionais para a permanência dos mesmos. Sobre isso, o S5 explica:

“Eu acho que isso (o acesso) compromete a qualidade porque quando você interfere ou dificulta a diversidade do público discente, isso empobrece o próprio debate acadêmico, essa diversidade étnica, diversidade de gênero, é uma garantia de pensamento plural, experiências diferentes, trajetórias de vidas diferentes, às vezes até sistemas de pensamento diferentes, então enquanto isso tá sob ameaça, eu leio como uma ameaça também à qualidade do ensino que corre o risco de recair novamente naquele perfil mais monotemático, até mono-cultural, mono-cromático, de caráter possivelmente mais elitista, então isso também é um tema que envolve a qualidade.”(S5)

Pensar a universidade como uma organização democrática não significa dizer que não haverá disputa entre perspectivas e sujeitos, pelo contrário, o S3 coloca que

“A universidade que não tem atrito, não é universidade. Se não a gente não consegue expressar os diferentes lugares, nós somos muito heterogêneos dentro de uma universidade.”. (S3)



A garantia de uma estrutura democrática tem sido colocada como essencial para alcançar uma educação entendida como bem público, porém, os entrevistados criticam que há uma dificuldade de diálogo entre os docentes, porque entendem que a estrutura hierárquica de poder dentro da universidade ainda é muito forte. Como explica Dias Sobrinho, as hierarquias tem se aprofundado nos diferentes modelos organizacionais que constituem o sistema da educação superior, sem causar modificações nas práticas pedagógicas ou inovações curriculares, por isso, considera que “a universidade não está sabendo dizer a si mesma e à sociedade que tipo de instituição deve e é capaz de ser, para responder com alguma coerência e eficácia às múltiplas demandas desconexas e contraditórias que lhes são postas” (DIAS SOBRINHO, 2010b, P. 1241).

Percebe-se que uma organização democrática, apesar de fundamental importância, não é capaz por si só de resolver os problemas da Educação Superior, mas é um pré-requisito para que a discussão entre os atores institucionais e a produção de novos saberes possam ocorrer. O S3 afirma que

“Se a universidade não tem democracia, se os espaços colegiados eles não são democráticos pra expressar essas diferentes vozes, o processo de conhecimento ele não avança.” (S3)

Assim, enfatiza-se a necessidade de investir no fortalecimento do diálogo horizontalizado entre os próprios docentes e entre a própria comunidade acadêmica.

#### 4.4 FORMAÇÃO CRÍTICA, SOCIAL E TRANSFORMADORA

A formação universitária é tema de destaque para os entrevistados quando se pensa sobre qualidade. Está relacionada aos objetivos da educação e aos resultados esperados, mas, para abordar esse assunto, é necessário partir de alguma concepção de qualidade. Percebeu-se que apenas o S9 demonstrou ter uma concepção levemente diferenciada dos demais participantes. Enquanto o S9 abordava a formação por um viés mais formal, técnico e pragmático, o restante do grupo de participantes demonstrou um discurso mais filosófico, social e crítico. Apesar da diferença de abordagem, todos explicitaram ter objetivos similares, como apresentado a seguir.

“Todos nós concordamos que a autonomia pra montar o plano de curso com a liberdade de escolher a bibliografia, o conteúdo programático, a gente tinha que garantir mesmo que a gente tivesse divergências teóricas ou até mesmo políticas, diferenças políticas, que é garantir a autonomia é, ou seja, é algo que não se toca, algo que não se questiona.” (S8)

O aspecto formal da qualidade instrumental, percebido e sustentado nas falas do S9, entende que a educação superior tem o papel de formar profissionais capacitados para resolver problemas e que através dessa formação, tenham condições de exercer uma atividade que lhe dê sustento.

“(Qualidade) É aquela que na saída o discente tenha condições de exercer uma atividade que lhe dê sustento, de uma maneira competente, [...] no geral é que ele tenha capacidade de exercer uma atividade.” (S9)

A valorização do aspecto formal é compreendida pela perspectiva de Demo (2001, p. 14), em que define uma qualidade como formal sendo “a habilidade de manejar meios, instrumentos, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, entretanto, é preciso lembrar que esse aspecto, para o autor, interage dialeticamente com o aspecto político da qualidade, que seria a capacidade de participação dos próprios sujeitos na determinação de suas trajetórias histórica e política. Compreende-se que, para Demo, é necessária a presença desses dois aspectos quando se trata de qualidade e que um aspecto não é melhor que o outro, afinal, são complementares.

No que tange ao aspecto político, os discursos dos demais entrevistados estão do lado oposto. Os principais termos associados à formação por esse grupo, são transformação, emancipação, compromisso social e criticidade. Os demais entrevistados entendem que a formação deve objetivar um profissional que seja capaz de atuar na sociedade em que vive, tanto através do aspecto formal como através do aspecto técnico.

“[...] uma universidade pública não existe somente para gerar profissionais inscritos dentro de uma lógica de mercado, a universidade também precisa preparar profissionais capazes de pensar essa sociedade.”. (S7)

Percebe-se que pensar a sociedade não é somente a capacidade de analisá-la teoricamente, mas promover mudanças reais através da emancipação desses estudantes, possibilitando-os autonomia na elaboração de novos conhecimentos e práticas dentro da realidade em que vivem.

“[...] o aluno não vem aqui só pra aprender um conteúdo, aprender a pensar ou a construir alguma coisa, ele vem também pra construir isso a partir de uma inscrição dentro de um contexto social, dentro de uma comunidade, dentro de uma sociedade, isso não tá descolado, porque a gente vive num mundo, a gente trabalha no mundo, então a formação do nosso estudante deve ter isso em consideração.” (S7)

Ainda em contraposição ao aspecto formal, o S9 pensa a empregabilidade de seus estudantes pelo aspecto político, a partir de um posicionamento crítico e entende que uma formação de qualidade é aquela que busca o compromisso social, assim, ele diz que o perfil dos seus egressos tem mudado.

“São estudantes que tão muito mais imersos numa visão crítica, né, é um estudante tem procurado um comprometimento maior com os debates sociais contemporâneos e buscado mais se inserir nos espaços públicos, do ponto de vista da empregabilidade.”. (S9)

A dialética entre os aspectos formal e político concebe o ensino implicado com a transformação e emancipação dos sujeitos, portanto, para o S10, é esse objetivo que é capaz de dar sentido à toda técnica que possa ser investida na educação. Sem os princípios da emancipação e do compromisso social como base da formação universitária, a valorização de técnicas e infraestruturas se torna vazia de sentido.

“[...] por mais que a gente possa ter um ensino tecnicamente bem sucedido, muitos laboratórios, tudo, mas se a gente não tá comprometido em mudar a realidade e emancipar esses sujeitos...pra mim, educação é isso.”. (S10)

O sentido do compromisso social, para Dias Sobrinho (2010b, p. 1225), é basilar na concepção de educação, pois considera que “é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo (o compromisso social) adequadamente é dever indeclinável do Estado.”. Além disso, o autor entende que estando a formação vazia de sentido, atenderia prioritariamente ao indivíduo e a interesses exclusivos, marcados mais por aspectos operacionais e instrumentais, e menos por aspectos sociais e voltados ao bem comum.

A partir da série de elementos apresentados pelos entrevistados, pode-se aproximar da definição de qualidade crítica apresentada anteriormente, que entende a educação como possibilidade de emancipação, comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Além disso, demonstra prezar pelo diferente e pela relevância e pertinência da educação na emergência das especificidades locais.

“Então é pensar uma [...] formação holística como o oposto do utilitarismo, do conhecimento que se aplica às situações específicas com retorno imediato, mas que tem uma reflexão sobre impactos sociais, impactos ambientais, impactos filosóficos, éticos, morais. Então é pensar o conhecimento nessa totalidade das relações humanas,

[...] formação nesse sentido abrangente, que a gente só consegue se a gente tiver livre das amarras do mercado, livre dos condicionamentos políticos, ideológicos deste ou daquele governo, se a gente tiver livre de fundamentalismos, religiosos ou mesmo epistemológicos.” (S5)

#### 4.5 RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O MERCADO

O modo de interação com o mercado é o principal fator que diferencia a qualidade crítica da instrumental, enquanto uma entende a educação como direito público, a outra concebe como produto. Apesar dessa cisão representar pontos opostos, percebeu-se que são separados por uma linha tênue e que pelos discursos dos entrevistados, é complexa a tarefa de não misturá-los. Sobre a relação da Educação Superior com o mercado, destacam-se dois pontos de discussão: a) empregabilidade como indicador de qualidade; b) formação não direcionado ao mercado e estratégias de resistência.

A empregabilidade é entendida como a boa colocação dos estudantes egressos no mercado de trabalho, mas também pode ser acrescida dos resultados desses egressos em avaliações externas, como as provas de proficiência necessárias para exercer a profissão, a exemplo de Ciências Contábeis e Direito. Baibich e Sommer (2012, p. 93), em pesquisa com pró-reitores de graduação, também encontraram a empregabilidade como um indicador de qualidade e apontam que as instituições de ensino tem se dobrado à lógica avaliativa externa, seja ela definida pelo Estado ou pelo mercado.

A lógica avaliativa do mercado pode ser entendida através da fala do S1, ele explica que no caso específico dos cursos de engenharia, é através do mercado que se obtém um *feedback* das ações desenvolvidas, ele diz que

“Nomeadamente, uma escola de engenharia tem que desenvolver tecnologia, e essa tecnologia tem que ter alguma função, algum resultado. E como é que vou medir esse resultado? Pela aceitação do mercado, geração de uma patente, tá certo?” (S1)

Apesar disso, fica claro que, para os entrevistados, a empregabilidade é apenas um indicador possível, mas não necessariamente é visto como o melhor ou o mais expressivo da qualidade, pois entendem que não é função da Educação Superior formar para o mercado, da mesma forma,

“Não é papel da universidade seguir o que uma determinada empresa quer, [...] eu to formando conhecimento, eu to desenvolvendo conhecimento e por tabela eu to formando mão-de-obra, mas a função da universidade é ta na linha de frente, na ponta.”. (S1)

Carvalho (2013) mostra que a tendência à mercantilização da educação não se restringe ao caso brasileiro e que a transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências da globalização. Contudo, no Brasil, os efeitos dessa globalização são negativos no sentido de que não contribuem no desenvolvimento de uma sociedade crítica e democrática. Para Dias Sobrinho (2010b, 1224), uma “educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar.”, além disso, “a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende”, por outro lado, a “educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação”.

A exemplo da lógica da educação-mercadoria, o S9 faz uma leitura que pode ser considerada utilitarista do ensino superior, afirmando que não basta os seus egressos estarem inseridos no mercado de trabalho, eles também precisam desenvolver funções relacionadas à sua área de formação, caso contrário, a universidade teria falhado como sistema:

“Quando ele (o estudante) termina o curso dele, ele desiste e vai estudar pra concurso pra ser [...] oficial de justiça da Bahia, então isso pode ser indicador [...] de que nesse caso aí, eu, como sistema, falhei, porque eu formei um cidadão durante 5 anos e pretensamente ele ia atuar em alguma atividade pra que ele foi formado e ele

simplesmente tá desviado. Então isso é um indicador, eu tive recursos ali que não surtiram, supostamente, o efeito que eu queria.” (S9)

Em síntese, os docentes entrevistados demonstram que a empregabilidade e o *feedback* do mercado podem servir como indicadores de qualidade, mas não necessariamente devem se render às imposições e demandas desse mercado. A Educação Superior é colocada como desenvolvedora de tecnologias e recursos humanos, sendo a universidade a criadora de tendências, não o mercado.

Outros aspectos importantes na relação da educação com o mercado, apontado pelos entrevistados, é o currículo e as estratégias de resistência ao mercado. A formação humanística, é vista como ganho pessoal para o estudante além da possibilidade de emprego na área estudada.

“A gente tem que ver sempre a perspectiva do curso que você tá oferecendo em relação ao mercado que vai absorver. Por outro, a formação em artes cênicas, eu acho que é uma formação humanística muito boa, principalmente pela questão do autoconhecimento, o ator tem que passar por esse processo de autoconhecimento, de reconhecimento dos seus limites, potencialidades e tal, então isso faz dele um sujeito muito preparado pra trabalhar com gente de uma forma geral.” (S10)

A literatura indica que cada vez mais a ideia de uma formação humanística tem sido substituída pelas noções de adaptabilidade e utilidade para o mercado. Georgen (2010, p. 900) diz que as ações das universidades-empresas passam a ser negociadas no mercado internacional, de acordo com o potencial de lucros aferidos com os serviços que prestam e que esses serviços não são valorados pela perspectiva acadêmica ou formativa, mas pelo retorno financeiro. Esses ainda são possíveis efeitos da globalização referidos anteriormente e também do avanço das políticas neoliberais.

O posicionamento apresentado pelos entrevistados é de resistência ao avanço dessas políticas, eles compreendem que obedecer a lógica do mercado é deixar de atender a sociedade e consideram prejudicial o avanço da noção de educação-mercadoria.

“Eu defendo que a formação não pode ser orientada para o mercado, eu acho que nós precisamos dar as bases filosóficas daquela área de conhecimento pra que o aluno tenha sim condições de se adaptar a qualquer mercado. Eu acho que o currículo tem que pensar dessa forma.” S3

#### 4.6 A PERCEPÇÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES

Avaliar a qualidade da educação tem sido uma prática cada vez mais comum no Brasil, mesmo que ainda cercada de dúvidas de como deve ser realizada. Na literatura, encontra-se facilmente inúmeros trabalhos que propõem indicadores, parâmetros e modelos, entretanto, para Cabrito (2009, p. 181), avaliar tem se tornado uma obsessão, no sentido de que a oferta pública de educação é escrutinada continuamente, comparada com a produção privada desse tipo de serviço por entidades que não tem como objetivo a satisfação das necessidades coletivas, mas a obtenção de um lucro financeiro.

Para os docentes entrevistados, avaliar a qualidade dos seus cursos é uma prática que ainda não parece estar bem ajustada, mas reconhecem a necessidade de uma avaliação específica para cada realidade. Isso porque os instrumentos atuais, oferecidos pelo Sinaes, são considerados insuficientes pelos docentes. Os parâmetros oferecidos são claros, mas não garantem uma melhora do curso avaliado, servindo apenas como diretrizes para um modelo padrão, ou seja, o Sinaes exige uma qualidade mínima.

“O MEC quer que seja assim e assim. Você quer ter um curso bem avaliado? Siga aqueles parâmetros. [...] Os parâmetros do MEC, eles são diretrizes pra um padrão, [...] não vejo porque não seguir, qual o problema?”. (S9)

Na compreensão dos entrevistados, caso o objetivo da avaliação seja a melhoria da realidade observada, é necessário buscar outros indicadores. Para o S4, que teve experiência na coordenação de seu curso e que também já avaliou outros, acha

“Que aquilo (o Sinaes) é muito pouco. [...] Esses parâmetros eles ajudam, mas eles não suficientes.”. (S4)

É consenso para os entrevistados que a avaliação deve ser diagnóstica, com a função de levantar questões e partir, antes de mais nada, da avaliação interna, capaz de identificar os pontos fracos que precisam enfrentar.

Sobre as características da avaliação idealizada pelos docentes entrevistados, destaca-se dois elementos: o foco nas especificidades locais e um processo democrático.

“É importante a gente também pensar qualidade a partir da nossa cultura, da nossa sociedade, né. [...] O que é qualidade pra gente? Não tem que ser igual que nem de suíço, alemão, americano, cubano.”. (S4)

Para Ghanem (2000), o grande problema da qualidade é justamente a tendência à comparação entre realidade distintas, para ele, quando se trata de uma instituição educativa ou de um curso em específico, este, deve ser comparado apenas com ele mesmo ao longo do tempo.

O segundo elemento é a avaliação inserida em um processo democrático, no sentido de que as decisões, a partir dos resultados da avaliação e durante o seu desenvolvimento, devem ser tomadas a partir do diálogo entre os pares. Os entrevistados percebem que há cada vez menos espaço para atitudes impositivas e centralizadoras por parte dos docentes em cargos de chefia. Em contrapartida, não significa que o processo democrático seja fácil, afinal, foi apontado a falta de maturidade dos docentes em relação à produção de conhecimento e a manutenção de uma estrutura de poder hierárquica.

“O que é que dificulta a nossa articulação? O diálogo. Como é difícil dialogar com o seu par, o seu colega. A maturidade para discutir concepção filosófica...porque alguns não sabem o que é isso, não sabem nem entender o que eu estou falando pra você. Então fica difícil fazer esse diálogo, porque nós somos formados pra sermos um profissional técnico, então uma grande maioria dos professores aprende a fazer e não a pensar, e não a conhecer e levar o aluno a conhecer e a pensar. Então...é essa grande dificuldade.” (S7)

Assim, coloca-se como essencial a capacidade de diálogo e a existência de um espaço capaz de acolher as diferentes perspectivas no processo avaliativo. Para Dias Sobrinho (2008, p. 197), a avaliação “deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação.”. É justamente por se constituir como um momento de reflexão, que a avaliação necessita de perspectivas distintas, e para os docentes entrevistados, a homogeneidade de perspectivas teóricas, epistêmicas e políticas é prejudicial à constituição universitária. A heterogeneidade é apresentada como um aspecto crucial para a existência da universidade e para o alcance da qualidade.

“Se você não tem espaço onde essas tensões apareçam, a gente enfraquece a qualidade da produção de conhecimento e esse é um elemento fundamental da universidade.”. (S3)

## 5. CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar a concepção de docentes do ensino superior sobre os conceitos de qualidade aplicados à educação. A partir da análise das entrevistas realizadas com os docentes das diversas áreas de conhecimento da Universidade, foi possível constatar a concepção de qualidade predominante desses docentes e de que forma os

seus discursos se relacionam com temas centrais na Educação Superior. Verifica-se que diante da diversidade de perspectivas, a maioria dos docentes entrevistados se posicionam numa perspectiva de qualidade, que caracterizamos como qualidade crítica, isso significa que expressões como formação social e democrática, emancipação, equidade e diversidade estão presentes nas falas dos entrevistados, sustentando a ideia que têm de qualidade. Entretanto, há grande dificuldade por parte desses docentes em expressar clara e objetivamente o que se pensa sobre qualidade. Percebe-se que é um tema complexo e que, frequentemente, os docentes entrevistados buscavam outras questões e analogias, que os ajudassem na definição de qualidade.

Mesmo com a difícil tarefa de falar sobre qualidade da educação, foi possível elencar os pontos principais que, para os entrevistados, ou são determinantes da qualidade, ou é a sua expressão, na prática. Assim, destaca-se o papel central do professor na formação acadêmica, a ele são atribuídas diversas funções, seja de tomar decisões colegiadas com seus pares, seja de execução de medidas determinadas externa ou internamente à universidade, além disso, o professor é considerado o principal determinante da qualidade de um curso. A principal crítica apontada pelos entrevistados à prática docente atual, é a dificuldade de lidar com questões didático-pedagógicas em virtude da ampliação do perfil do alunado nas instituições públicas de ensino.

Os entrevistados consideram que na medida em que alunos de classes socioeconômicas mais baixas começaram a ingressar no ensino superior, os docentes precisaram adaptar suas práticas, visto que estavam historicamente acostumados a lidar com estudantes socialmente privilegiados. De toda forma, essa dificuldade não é vista como negativa, os docentes entrevistados consideram que a ampliação da diversidade, dentro da universidade, é extremamente positiva, dessa forma, se aproximam do aspecto da equidade e da emancipação e autonomia, da qualidade crítica, ao garantir a presença e inclusão de todos como importantes para a qualidade, e por reconhecerem que a função docente é prezar pelo aprendizado transformador para o estudante. Os docentes também reconhecem que é preciso uma política institucional de formação continuada, de modo que tenham o auxílio necessário para desenvolverem uma prática condizente com o cenário que desejam construir.

Verificou-se, também, que a qualidade da Educação Superior, está estreitamente relacionada com uma formação social, crítica e democrática, de forma que prepare o estudante para o convívio social. Essa formação, para os docentes entrevistados, deve ser capaz de emancipar os sujeitos e possibilitá-los à transformação da sociedade, principalmente ao nível local, aproximando-os, mais uma vez, da qualidade crítica. Além disso, a qualidade da formação também aparece associada a aspectos humanísticos, compreendendo que não deve ser pensada em função exclusivamente das relações mercadológicas. A influência cada vez maior do mercado no campo da educação é vista como prejudicial ao bem comum e ao desenvolvimento da sociedade, entendem que a formação deve ter, também, o aspecto pluralista, prezando pelo desenvolvimento econômico, mas conseqüentemente, cultural, social e democrático. Por isso, os docentes compreendem que educação de qualidade é aquela que elabora estratégias de resistência aos avanços das políticas neoliberais que atingem, diretamente, a Educação Superior, ao tentarem mercantilizar a educação e desresponsabilizar o Estado.

Por fim, os docentes concordam que há a necessidade de se avaliar a qualidade e consideram que os instrumentos atuais, oferecidos pelo Sinaes são úteis, aplicáveis e objetivos, porém, somente quando se deseja alcançar um padrão mínimo. Para promover o desenvolvimento e melhoria de um curso, verificou-se que esses instrumentos são insuficientes. Neste ponto, os docentes aceitam a existência avaliação regulatória, aspecto da qualidade instrumental, porém, indicam a necessidade da avaliação educativa, que busque o contínuo aprimoramento. Portanto, eles apontam a necessidade da elaboração de práticas internas de avaliação, pensadas para cada realidade específica e capazes de determinar os pontos fracos dos

cursos. Mais uma vez, reconhecem que esse processo também deve ser democrático e baseado no diálogo com os atores educacionais envolvidos.

Os entrevistados foram estratificados e selecionados de acordo com suas áreas do conhecimento, esperava-se, antes do início do estudo, que pudesse haver diferenças significativas, por exemplo, entre os docentes das ciências exatas, área I, e professores da saúde, área II. Entretanto, os resultados mostraram que as concepções de qualidade são distintas mesmo entre docentes da mesma área. Seria interessante, em estudos futuros, utilizando instrumentos de coleta de dados quantitativos, investigar, com maior número de participantes, a existência ou não de padrões característicos das áreas de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BAIBICH, Tânia Maria, SOMMER, Luís Henrique. Responsabilidade institucional com a qualidade do ensino de graduação: pró-reitores em cena. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. 2012. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219122238005>> ISSN 1414-4077

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, 18 Jul/Set, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783012>>

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Out. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=en&nrm=iso)>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, Mar. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso)>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação E Transformações Da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão Ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso)>.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Dez. 2010b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso)>.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso)>.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. D. M. Leite, Trad. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, set. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300013&lng=pt&nrm=iso)>.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment; Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F.A. **Prometeo encadenado**: Estado y educación superior en Europa. Barcelona: Gedisa, 1994.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio 2018.

PACHANE, G.Giusti. PEREIRA, E. Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana De Educación**, 35(1), 1-13. 2004. Disponível em <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>>.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000

SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. *Higher Education* v. 40. n. 4. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

.