



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

COSTA MOROSINI, MARILIA; BARBOSA FERNANDES, CLEONI MARIA; LEITE,
DENISE; DAL PAI FRANCO, MARIA ESTELA; DA CUNHA, MARIA ISABEL; AGUIAR
ISAIA, SILVIA MARIA

A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores

Revista Brasileira de Educação, vol. 21, núm. 64, enero-marzo, 2016, pp. 13-37

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27543071002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores

MARILIA COSTA MOROSINI*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

CLEONI MARIA BARBOSA FERNANDES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

DENISE LEITE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

MARIA ISABEL DA CUNHA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

SILVIA MARIA AGUIAR ISAIA

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

RESUMO

Este artigo sintetiza algumas reflexões sobre a qualidade da educação superior realizadas no Projeto Observatório da Educação Superior, desenvolvido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES/CAPES/INEP. A metodologia, com diferentes procedimentos quantitativos, aponta a complexidade de serem propostos indicadores de avaliação que assumem o caráter contextualizado e temporal da universidade e a multirreferencialidade como valor. A análise dos dados é acompanhada de interpretação teórica geral do projeto e específica de eixos que relacionam qualidade da educação superior aos temas de internacionalização, gestão, ensino de graduação, inovação, formação e desenvolvimento profissional docente. Constrói-se, assim, indicadores que auxiliam a percepção sobre a qualidade e oferecem contribuições.

PALAVRAS-CHAVE

educação superior; qualidade; universidade; indicadores; Observatório de Educação CAPES/INEP.

* Autoras pesquisadoras do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Marília Costa Morosini, Cleoni Maria Barbosa Fernandes, Denise Leite, Maria Isabel da Cunha e Silvia Maria Aguiar Isaia.

QUALITY OF HIGHER EDUCATION AND THE COMPLEX EXERCISE OF PROPOSING INDICATORS

ABSTRACT

This article provides reflections on the quality of higher education carried out on the Observatory of Higher Education Project, developed by the South Brazilian Network of Researchers in Higher Education – RIES/CAPES/INEP. The methodology, involving different quanti-qualitative procedures, points to the complexity of proposing evaluation indicators which assume university's contextualized and temporal character and take multireferentiality as a value. Data review is accompanied by the project's general theoretical interpretation and by specific interpretations of axes relating the quality of higher education to themes of internationalization, administration, undergraduate teaching, innovation, professional teacher training and development. Thus, indicators are constructed aiding the perception of quality and contributions offered.

KEYWORDS

higher education; quality; university; indicators; Observatory of Higher Education CAPES/INEP.

CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL COMPLEJO EJERCICIO DE PROPONER INDICADORES

RESUMEN

Este artículo sintetiza algunas reflexiones acerca de la calidad de la educación superior realizadas por el Projeto Observatório da Educação Superior, desarrollado por la Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES/CAPES/INEP. La metodología, con diferentes procedimientos cuanti-cualitativos, apunta la complejidad de proponerse indicadores de evaluación que asumen el carácter contextualizado y temporal de la universidad y la multirreferencialidad como valor. La análisis de los datos es acompañada de interpretación teórica general del proyecto y específica de ejes que relacionan la calidad de la educación superior a los temas de internacionalización, gestión, enseñanza de grado, innovación, formación y desarrollo profesional docente. De esta manera, se construyen indicadores que auxilian la percepción acerca de la calidad y ofrecen contribuciones.

PALABRAS CLAVE

educación superior; calidad; universidad; indicadores; Observatorio de Educação CAPES/INEP.

Para iluminar a reflexão sobre a qualidade da educação superior e dos possíveis indicadores que podem orientar sua avaliação, procuramos olhar o fenômeno contextualizando o cotidiano de nossas práticas acadêmicas e os discursos nela produzidos. Não há dúvida de que o conceito de qualidade sofre o impacto da regulação decorrente das políticas educacionais e da representação da sociedade, com especial destaque ao que se manifesta nos meios de comunicação social. Entretanto, é preciso destacar que a cultura acadêmica é também um importante fator a determinar compreensões da qualidade da educação superior. As palavras de Milton Santos (2000, p. 76) revelam essa condição:

A tirania da informação não é apenas da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade.

Essas considerações são estimuladoras porque, no âmbito das reflexões sobre a educação superior, ouvimos frequentemente as sentenças “para uma educação de qualidade” e/ou “uma instituição de ensino de excelência”. Essas expressões parecem abarcar entendimentos múltiplos. Quando se fala em educação de qualidade, parece não ser necessário o complemento, pois o termo “qualidade”, assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor.

Entretanto, o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, axiológica. Rios (2001, p. 68) ressalta o fato de que o termo “qualidade” já carrega a ideia de algo bom. Entretanto, qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas a uma propriedade que se encontra nos seres, nas ações ou nos objetos. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem, o que significa que a qualidade é autorreferenciada, pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis.

Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade. Ao pontuar essas ideias, queremos chamar atenção para o desafio de propor indicadores de qualidade em um âmbito mais amplo do sistema educacional. Mesmo com esse reconhecimento e considerando os limites desse exercício, tentamos levantar dimensões que vêm sendo legitimadas no campo da cultura e das políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º, parágrafo IX, informa que a educação deve garantir o padrão de *qualidade*. Todavia, não define claramente

o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores. Em vários parágrafos de seu Capítulo IV – Da Educação Superior, a LDBEN explicita o entendimento de *qualidade*, caracterizando-a por seus compromissos (Brasil, 1996).

Depreende-se uma posição que favoreça o desenvolvimento, pelo aluno, do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mesmo com os méritos dessa explicitação, os indicadores de qualidade apresentam grande complexidade, dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem colocados em prática. Envolvem condições subjetivas e, ao mesmo tempo, assumem positivamente a complexidade do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores aí enredados. Entretanto, favorecem uma definição de padrões sujeita a lógicas políticas e econômicas conjunturais.

Esses são os pressupostos que sustentaram o estudo interinstitucional que descrevemos a seguir, sendo nós, autoras, provocadas e estimuladas pela integração no projeto dirigido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) no programa Observatório da Educação, lançado por parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A RIES, Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX/CNPq/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS),¹ objetiva a configuração da educação superior como campo de produção conhecimento.

Este artigo traz uma síntese da etapa final do projeto “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior”, que contou com pesquisadores e grupos de pesquisa (GP) dos programas de pós-graduação em educação de quatro universidades: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A equipe vem trabalhando o tema desde 2006, com estudos, investigações e práticas acadêmicas. Ao envolver a formação de mestres e doutores, bem como favorecer estágios de pós-doutorado, amplia sua atuação, atingindo outras universidades. Entre as iniciativas realizadas no contexto do projeto, merece destaque a publicação da Série “Qualidade da Educação Superior”, Observatório da Educação CAPES/INEP, composta de livros originados de seminários realizados pela RIES.

Reafirmamos que a metodologia de construção do projeto foi amplamente participativa, resguardando a autonomia de cada pesquisador e de cada GP. Também envolveu a avaliação dos processos e resultados do projeto por pares internacionais. Para facilitar a compreensão dos estudos desenvolvidos, será pontuada cada uma das dimensões que foram objeto do trabalho dos GPs.

¹ O PRONEX resulta de parceria entre o CNPq e a FAPERGS.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização, no cerne do ente universitário, é fator de legitimação da circulação do conhecimento e da formação de recursos humanos. Entretanto, seria um mito (Knight, 2011) a relação direta entre qualidade universitária e internacionalização? Seria possível uma internacionalização que, não excluindo *standards* basilares, desse conta da colaboração à equidade? Ou, em outras palavras, poderíamos combinar a noção de qualidade isomórfica com a qualidade da equidade e da diversidade (Morosini, 2009)?

Na busca da construção de indicadores de qualidade para a internacionalização (Morosini, 2012), adotamos a metodologia apoiada em estados de conhecimento, entendidos como a produção em livros e artigos científicos qualificados disponíveis *on-line*, tendo *experts* internacionais como juízes. Uma primeira constatação é a da presença de indicadores de internacionalização da educação superior na literatura internacional de diferentes regiões desenvolvidas, tais como União Europeia, Estados Unidos da América, Canadá e Japão. Após a seleção do *corpus* de análise, a bibliografia anotada foi categorizada segundo a amplitude: indicadores de dimensão transnacional, nacional (de Estado) e institucional.

A dimensão *transnacional* exige complexas negociações diante da soberania dos Estados. Assim, identificamos, no máximo, indicadores regionais de qualidade da educação superior, como no caso da União Europeia e do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Na dimensão de *Estado* (nacional), destacam-se indicadores de desempenho que permitem a comparabilidade da qualidade entre instituições de educação superior (IES). São os ligados à garantia da qualidade e ao processo de acreditação, tais como indicadores voltados ao percentual de presença de alunos e professores estrangeiros no país e de alunos em programas internacionais (Sarriço, 2010). Nos indicadores de Estado, registra-se uma diminuição na tensão entre os que credenciam (acreditação) e os que buscam a melhoria (avaliação), “sendo hoje razoavelmente consensual que a avaliação e acreditação são dois processos indissociáveis – constituem-se como as duas faces de uma mesma moeda” (Santos, 2010, p. 3).

A dimensão *institucional* abarca duas subdimensões: a das redes (internacional) e a da instituição propriamente dita. Os indicadores de redes, considerados emergentes, têm como foco a pesquisa. Os indicadores da instituição, considerados tradicionais, predominantes na literatura estrangeira, abarcam também o ensino e principalmente a gestão, reflexo do paradigma da modernização universitária.

Os indicadores institucionais estão divididos entre os que avaliam a internacionalização universitária na instituição como um todo – visão total – e os que avaliam um foco da instituição universitária – visão pontual. O exame desses indicadores ainda nos pode levar ao modelo de internacionalização periférica ou internacionalização central, ou seja, a internacionalização em toda a IES (Wit, 2002).

Os indicadores de visão institucional total (Ching; Chin, 2012) avaliam a inter-relação de indicadores em diferentes níveis: indicadores promotores da internacionalização (núcleo); indicadores articuladores da internacionalização; indicadores ultraperiféricos (linha de frente). São eles: compromissos institucionais, planejamento estratégico, financiamento, políticas institucionais e diretrizes, infraestrutura

organizacional e recursos, ofertas acadêmicas e curriculares, presença da internet, desenvolvimento docente e de funcionários, estudantes e bolsistas estrangeiros, estudar no exterior, vida no *campus* e avaliação de desempenho e prestação de contas.

Há também indicadores institucionais (Reeb-Gruber, 2009) que se constituem em um *check list*, avaliando redes e acreditação, liderança, mobilidade e intercâmbio, relações corporativas e intervenções, docentes, estudantes, pesquisa e transferência de conhecimento, conteúdo, pedagogia e facilidades do currículo, desenvolvimento internacional e expansão. Nessa mesma metodologia há indicadores da internacionalização das funções universitárias (Madera, 2006): docência, pesquisa, extensão e desenvolvimento organizacional.

Robson (2011, p. 619) considera o conceito de *internacionalização transformadora*, que exige uma abordagem holística em que as universidades tornam-se comunidades de espírito internacional, com probabilidade de “transformação da consciência”, quando a pesquisa é “reflexiva, interativa e construtiva, distribuída e transformadora para auxiliar, estudantes e pessoal acadêmico, a desenvolver habilidades, valores e disposições necessárias para adotar uma perspectiva internacionalista” (*idem*, p. 614).

Há indicadores que consideram a realidade latino-americana e caribenha em uma perspectiva de solidariedade, como aponta Didriksson (1998) acerca da cooperação internacional horizontal. Destacam-se:

política de diálogo e intercambio de información para crear un ambiente de colaboración y responsabilidades compartidas; trabajo en redes; aportes de los organismos multilaterales de la región; solidaridad internacional y el mutuo reconocimiento; movilidad académica y estudiantil, en la óptica de la confianza mutua y las equivalencias de calidad; colaboración en todos los niveles para mejorar las condiciones de enseñanza e investigación; capacitación para una cooperación horizontal compartida; reuniones para articular acciones académicas comunes; y participación en foros para garantizar la vigencia del servicio educativo como responsabilidad de toda la sociedad. (*idem*, p. 23)

Nessa proposta, a internacionalização tem a potencialidade de exercer um papel de auxílio à construção de uma identidade local e ao desenvolvimento socioeconômico. É importante que pensemos em uma tipologia que conteemplace essa realidade local. Com base no anteriormente citado, podemos nos utilizar de alguns indicadores mais tradicionais e *standard*, mas a estes devem ser incluídos outros.

Os indicadores *quantitativos* estariam direcionados às funções da IES: ensino – que abarcaria alunos, professores, organização didática (currículo, em especial); regulação – tanto na graduação como na pós-graduação; pesquisa – que abarcaria redes, financiamento, integrantes, produção acadêmica; extensão – outras funções a serem especificadas de acordo com a missão da IES; e gestão – local, internacional, avaliação, financiamento.

Indicadores *qualitativos*, que analisem os princípios, os atores, as estratégias, as relações e o foco da internacionalização, não englobariam somente a internacionalização Sul-Norte, mas estariam voltados à internacionalização Sul-Sul. Seriam

indicadores preocupados com a capacitação dos atores (alunos, docentes e funcionários) e a construção de redes, baseados em uma política de diálogo estendida às IES, com inclusão democrática, participação da sociedade e confiança mútua, na captação e compartilhamento de recursos.

É de ressaltar que podemos levantar indicadores de internacionalização relativos a processo e a produto. Os primeiros aferem a internacionalização segundo três perspectivas de abrangência:

- i) em termos espaciais, a preponderância da internacionalização total ou pontual, ocorrendo isolada ou concomitante nos diferentes níveis (transnacional, nacional, institucional);
- ii) com relação às dimensões, a intensidade da internacionalização dos componentes acadêmicos, aplicando-se a aspectos como organização/gestão, currículo, mobilidade, recursos humanos, egressos;
- iii) com relação ao sistema, a internacionalização sendo promovida de forma contínua (procedimentos planejados e claros) ou esporádica (procedimentos intermitentes).

Tanto indicadores de processo como de produto têm como fundamento a visão da relação universidade-sociedade. Porém, para os últimos, essa visão torna-se um princípio orientador, definindo seu *éthos*. Assim, os indicadores de produto apontam a presença e a intensidade do equilíbrio: (i) em termos espaciais, entre os sentidos Sul-Norte e Sul-Sul da internacionalização, nos diferentes níveis (transnacional, nacional e institucional); e (ii) em relação às dimensões, entre a internacionalização e os demais componentes da educação superior, no nível do planejamento estratégico, das políticas educacionais, da infraestrutura, da oferta acadêmica, nos diferentes níveis (transnacional, nacional e institucional).

A proposição de indicadores que avaliem a relação entre internacionalização universitária e qualidade não é clara, e torna-se ainda mais complexa com a expansão flexível e acelerada da educação superior neste século. É necessário (Brandenburg; Wit, 2011, p. 15) o afastamento de conceitos dogmáticos e idealistas de internacionalização e globalização e a compreensão desses processos em seus significados puros, não como objetivos em si mesmos, mas como meios para um fim. Também é preciso reconsiderar a preocupação excessiva com os instrumentos e meios e investir mais tempo em questões de princípios e resultados.

QUALIDADE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Refletir sobre a gestão da educação superior implica confrontos que adentram formatos assumidos pelas instituições e que encontram respaldo nas políticas públicas, nos movimentos de internacionalização, nas demandas sociais e no avanço científico-tecnológico. A questão torna-se mais complexa devido aos valores e às lógicas que impregnam o trinômio gestão-educação superior-qualidade. É o que circunscrevem, neste trabalho, os indicativos/indicadores e categorias de qualidade na gestão da educação superior.

O conhecimento ocorre em uma rota de colaboração *com/entre* grupos e de diálogos entre conhecimentos. Acresentam-se produções e políticas ancoradas em trajetórias do conhecimento científico (Tight, 2003), bem como políticas brasileiras de educação superior e de Ciência e Tecnologia (C&T), entre elas, pela força indutora, as ligadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São privilegiados os estudos de olhar metateórico, como os *estados de conhecimento*, entendidos como agregadores analíticos de produções acadêmicas sobre educação superior.

O conceito de gestão é expressivo de práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos. A ideia de indicativos suplanta o normativo ao disponibilizar um conjunto textual para que as instituições se revelem.

A configuração de indicativos de qualidade e sua transposição para indicadores contemplaram ações de GPs,² cujo trabalho coletivo, em etapas sucessivas, foi submetido ao ajuizamento de pares. Os indicativos abasteceram-se em fontes variadas de diálogos com especialistas, entre elas:

- i) a Jornada Vozes da Comunidade: qualidade e gestão da universidade (2008), Observatório CAPES/RIES, promovido pela Rede GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade – UFRGS/UFPel/UPF) e GP Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval/CNPq/UFRGS);
- ii) o *workshop* sobre Qualidade na Gestão da Educação Superior (Rede GEU e Grupo InovAval, em 2010), no qual cerca de trinta professores e alunos de pós-graduação discutiram o tema, o que substanciou a formulação de indicativos;
- iii) o IX Seminário Internacional de Qualidade na Educação Superior: indicadores e desafios (2010), com um painel sobre dimensões de qualidade na gestão.

As declarações construídas nesse processo foram sintetizadas por Franco, Afonso e Longhi (2011) em categorias de indicativos de qualidade na educação superior. Dois tipos de princípios perpassaram a construção: os de qualidade metodológica e os de qualidade institucional. Nos primeiros, destaca-se o conhecimento contextualizado; nos segundos, o compromisso social e a integração pesquisa/ensino/extensão. Os indicativos direcionaram a formatação de indicadores, sob os seguintes procedimentos:

² GPs vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade de Passo Fundo (UPF).

- i) revisão dos indicativos, sua localização categorial e convergências subcategoriais, por membros da equipe;
- ii) discussão focal, visando ajustes, inserção e adequação como indicadores;
- iii) submissão dos indicadores ao ajuizamento de especialistas enquanto parte de validação qualitativa de conteúdo;
- iv) organização de instrumento em escala ordinal;
- v) aplicação da “Enquete de Indicadores de Qualidade na Gestão da Educação Superior” a sessenta docentes e técnicos de diferentes tipos de universidade.

O instrumento gerado no processo agrupa 100 indicadores ligados às atividades processuais e finalísticas, distribuídos em 7 categorias e 31 subcategorias. Um primeiro olhar sobre as respostas, mesmo antevendo análises estatísticas, sinaliza que as categorias, em seus indicadores, mencionam políticas institucionais estabelecidas, programas indutores de ações e algum tipo de aferição de resultados. Além destes, têm presença as opções valorativas e definições institucionais, os compromissos sociais da universidade, a inserção internacional, a presença de um sistema político-decisório articulado com as especificidades de segmentos, unidades, finalidades e processos, a construção de sistemas de divulgação sobre a universidade e a adoção de meios tecnológicos informacionais. São sinalizados, ainda, o caráter protagonista e indutor da IES, a participação da comunidade acadêmica e social, a gestão democrática, o espaço de parcerias, a sustentabilidade ambiental e a institucional. O Quadro 1 descreve as categorias e pontua as subcategorias e o número de indicadores.

Fica claro, ao longo das ações, que no compromisso e na colaboração pode ser encontrado o sentido para a busca da universidade com/de qualidade. As tensões que interferem mostram a importância da constituição de espaços para compartilhar os entendimentos da academia e da comunidade acerca da universidade com qualidade. A qualidade exige um “exercício permanente de autorreflexão” que atenda a referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se.

QUALIDADE DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

De maneira geral, tendo em vista uma compreensão universal, a natureza da educação universitária tem sido explicitada pelo conceito da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Há a consciência de que essa condição constitui o ponto principal da qualidade. Entretanto, a literatura internacional indica (Barnett, 2008) que são poucos os esforços e as investigações que têm como meta entender como a indissociabilidade é compreendida pelas comunidades epistêmicas que constituem a universidade.

Tentando avançar na compreensão desse fenômeno, tomamos esse tema como mote de uma investigação (Cunha, 2009) que, articulada em oito eixos, procurou consultar a literatura e os interlocutores acadêmicos sobre o conceito de indissociabilidade e de como ela se manifesta na prática acadêmica. Os eixos

Quadro 1 – Indicadores de qualidade na gestão da educação superior: categorias e subcategorias temáticas

Categorias temáticas	Subcategorias e Número de indicadores (entre parênteses)
1. Qualidade na gestão do projeto e do planejamento institucional – trata da identidade, missão e compromissos da IES e de ações direcionadas para a sustentabilidade e otimização institucional. (23 indicadores e 7 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Projeto institucional (5) Gestão democrática (4) Sustentabilidade institucional (3), de planejamento (3), da estrutura física (2) e dos quadros de pessoal (4) Estrutura informacional (2)
2. Qualidade na gestão financeira – compreende a sustentabilidade e a autonomia em procedimentos financeiro-orçamentários. (6 indicadores e 2 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Sustentabilidade financeira (3) Autonomia em procedimentos financeiros (3)
3. Qualidade na gestão da formação e do ensino – abrange políticas decisórias nas estratégias de formação e de articulação entre níveis, conhecimentos, qualificação docente, carreira e empregabilidade de egressos e seus impactos. (15 indicadores e 6 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Sistema político-decisório de formação (6) Articulação de níveis e conhecimentos (2) Estratégias de formação/ensino (2) Qualificação do corpo docente (2) Construção carreira/empregabilidade (2) Impacto econômico e social (1)
4. Qualidade na gestão da pesquisa – compreende a articulação do conhecimento e transformações globais e locais, o desenvolvimento de tecnologias responsivas às demandas, a aproximação entre universidade e sociedade e a melhoria da qualidade de vida. (19 indicadores e 4 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Sistema político-decisório (5) Desenvolvimento da pesquisa (5) Sustentabilidade da pesquisa (4) Socialização do conhecimento (5)
5. Qualidade na gestão da extensão e de serviços da universidade – efetiva-se na compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa. (20 indicadores e 5 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Sistema político-decisório (9) Responsabilidade social (1) Compromisso social (3) Políticas e práticas de inclusão (5) Cooperações e parcerias (2)
6. Qualidade na gestão do atendimento ao aluno – envolve o que permite ao estudante ingressar, permanecer na IES e concluir o curso. (7 indicadores e 4 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Acesso/permanência do estudante na IES (3) Programas de mobilidade estudantil (1) Políticas/programas de inclusão (2) Políticas formação continuada – egressos (1)
7. Qualidade na gestão da avaliação da universidade – referente aos processos de avaliação da atuação da IES e o seu sistema político-decisório institucional ligado à avaliação (interna e externa e autoavaliação) da universidade. (10 indicadores e 3 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> Sistema político-decisório institucional de avaliação (4) Avaliação institucional interna/externa (5) Autoavaliação da universidade (1)
Total: 7 categorias	31 subcategorias e 100 indicadores

Fonte: Banco de dados da pesquisa 2011.
Elaboração das autoras.

foram: a literatura e os intelectuais que escrevem sobre a universidade; os gestores universitários; os pesquisadores seniores; os bons professores (na opinião dos pares e alunos); os estudantes; os professores universitários iniciantes; os responsáveis pela educação a distância (EaD); e os representantes da sociedade que recebem os egressos da educação superior.

Os resultados do estudo são polissêmicos e múltiplos, mas é possível observar algumas constâncias. A mais evidente é que o conceito de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão é pouco aprofundado no ambiente universitário, confirmando a posição da literatura internacional. A segunda é que há, pelo menos, quatro compreensões do termo: visão epistemológica e capacidades acadêmicas; visão institucional e distribuição do conhecimento; visão metodológica nas formas de produção do conhecimento; visão política e de impacto social. De cada uma delas deriva uma compreensão de como esse conceito impacta a qualidade da educação superior. Essa nebulosidade conceitual certamente tem efeitos na gestão e nas políticas institucionais, podendo gerar diferentes indicadores de qualidade.

A partir dos dados deste estudo, e instigadas pelos objetivos do Projeto Observatório/RIES, construímos um instrumento usando a escala Likert com cinco variações para apreender, com objetividade crescente, os indicadores de qualidade do ensino de graduação, na opinião de docentes universitários. A análise quantitativa desse instrumento indicou duas grandes matrizes que redundam em indicadores de qualidade do ensino de graduação: a *referenciada em produtos* e a *referenciada em processos*. Nesse sentido, é possível apontar alguns indicadores no Quadro 2.

Quando a *qualidade está referenciada em processos*, diz respeito a indicadores que apontam para as questões de natureza pedagógica e acadêmica, estribadas em uma concepção epistemológica compatível com a transição paradigmática vivida na contemporaneidade. Podemos então conferir os indicadores no Quadro 3.

O exercício de debruçar-se sobre os indicadores de qualidade do ensino de graduação constituiu, no contexto do Projeto Observatório, um desafio. A não proposição de indicadores universais foi intencional e decorre da compreensão multirreferenciada do conceito de qualidade. Essa condição, entretanto, não significa a não formulação de indicadores, mas denota que estes devem ser legitimados pelas condições culturais e políticas específicas, quer de cada instituição, quer de um conjunto delas que tenha filiações comuns.

Se a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma condição que leva em conta as dimensões universais e as condições locais. Preserva, sobretudo, a liberdade que permita, acima de tudo, educar para a cidadania, como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000). Esse foi o intuito do estudo, e foi nessa direção que pretendemos avançar.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Vários momentos e distintos trabalhos caracterizaram a procura de indicadores sobre as relações entre universidade e sociedade. Relações múltiplas exigem

Quadro 2 – Indicadores de qualidade no ensino de graduação: a perspectiva dos produtos

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Qualidade da instituição	<ul style="list-style-type: none"> • infraestrutura envolvendo instalações adequadas • laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes • biblioteca atualizada e com acesso irrestrito • assunção de processos representativos na administração universitária • projeto institucional orientador das ações acadêmicas
	<ul style="list-style-type: none"> • titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
	<ul style="list-style-type: none"> • programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
	<ul style="list-style-type: none"> • carreira e progressão estruturada
	<ul style="list-style-type: none"> • regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão
2. Qualidade do corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte)
	<ul style="list-style-type: none"> • programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios
	<ul style="list-style-type: none"> • programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	<ul style="list-style-type: none"> • oportunidade de participação em programas de iniciação científica
	<ul style="list-style-type: none"> • programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
3. Qualidade do corpo discente	<ul style="list-style-type: none"> • programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Fonte: Banco de dados da pesquisa 2011.

Elaboração das autoras.

Quadro 3 – Indicadores de qualidade no ensino de graduação: a perspectiva dos processos

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Qualidade do currículo	<ul style="list-style-type: none"> • currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento em uma estrutura rígida e disciplinar
	<ul style="list-style-type: none"> • explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes)
	<ul style="list-style-type: none"> • articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender
	<ul style="list-style-type: none"> • oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação
	<ul style="list-style-type: none"> • presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes
2. Práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> • familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> • flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura
	<ul style="list-style-type: none"> • estímulo à produção científica integradora, por meio de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação
	<ul style="list-style-type: none"> • estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico
3. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem
	<ul style="list-style-type: none"> • privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização
	<ul style="list-style-type: none"> • valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem

Fonte: Banco de dados da pesquisa 2011.

Elaboração das autoras.

múltiplos olhares. Entre esses olhares, os mais conhecidos ocorrem normalmente de dentro para fora da academia. Houve, então, a preocupação em inverter a direção do processo e escutar a voz das pessoas que estão fora da academia para entender o que elas esperam da instituição.

Questões relativas ao sistema de educação superior, aos egressos, à ética, à cidadania, à democracia, à participação e à pedagogia da universidade incluem-se na busca do conhecimento que embasou a formulação de indicadores (Bertolin; Leite, 2008; Machado, 2010; Schaedler, 2010). Preocupou-nos que os indicadores não estivessem comprometidos diretamente com o que está posto como parâmetro de avaliação oficial da universidade. Ou seja, desejava-se que eles fossem novos indicadores ou marcadores.

Ao pensar a qualidade da educação superior e os indicadores de avaliação que pudessem mostrá-la, pensamos no compromisso da universidade com a sociedade, com o mundo do trabalho, com o “mundo da vida”, de tal sorte que o acontecimento pedagógico entre quatro paredes, nos espaços de ensino e aprendizagem, e fora das quatro paredes, em outros ambientes e contextos, pudesse ser traduzido em linguagem marcada pela inovação pedagógica.

A nosso ver, os indicadores de processo pedagógico inovador incluem-se entre aqueles relativos à prestação de contas da universidade para a sociedade. Expressam equações que dizem: “o que se faz na relação áulica desta universidade, os alunos farão em suas aulas futuras”; “os valores aqui veiculados têm a ver com os valores que amanhã estarão no circuito de atuação profissional dos egressos desta instituição”. Avaliar o ensino, a pesquisa e a extensão exige avaliar sua pedagogia em seu grau de inovação, de medida do não tradicional, de ruptura com a reprodução conservadora. Dessa forma, debruçamo-nos sobre inovação pedagógica (Leite; Fernandes, 2011, 2012) e elegemos essa temática como prioridade para dar conta dos objetivos do Projeto RIES – Etapa V: Validação de indicadores.

As dimensões ou categorias principais, seus analisadores, referentes, suas evidências ou marcadores, que foram pesquisados e validados, são elencados no Quadro 4. Realizamos o estudo-piloto para a validação das dimensões e marcadores por meio de um instrumento baseado nesse quadro. O instrumento foi enviado a 130 docentes convededores ou estudiosos de inovação pedagógica. Destes, 86 responderam ao convite. Os respondentes foram selecionados de forma intencional, docentes e pesquisadores de vinte universidades do país e do exterior. O instrumento foi elaborado com apoio da ferramenta Google Docs.

As respostas indicam que os respondentes tanto confirmaram quanto rejeitaram algumas dentre as evidências ou marcadores que lhes foram apresentados no instrumento de validação. Testes de significância ainda não foram realizados. Foram contabilizados, até o momento da escrita deste artigo, os percentuais dos itens com os quais os respondentes concordaram totalmente, valor cinco da escala Likert do instrumento, ou rejeitaram totalmente, valor um da escala.

A dimensão Memória Pedagógica Educativa foi aceita por 70% dos respondentes, segundo o referente enunciado como “vivências trazidas pelo docente e seus alunos para dentro dos processos de ensinar-aprender”. A dimensão Prota-

Quadro 4 – Indicadores de qualidade da educação superior na inovação pedagógica

Dimensões	Analisadores	Referentes	Evidências ou marcadores
1. Memória Pedagógica Educativa	Teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante dos processos de ensinar e aprender	Vivências trazidas em processos de ensinar-aprender	Recortes de vivências trazidos pelos sujeitos; representação de realidades e significados; recortes reinterpretados na dialética universidade, conhecimento e vida.
			Trajetórias de professores e alunos explicitadas e trazidas para construção de território comum; marca de diferenças, teia de relações construída com histórias de alunos e professor.
			Vínculos significativos entre alunos, alunos e professor, por meio das experiências que trazem de si e da vida; conflitos abertamente enfrentados.
2. Protagonismo	Participação consciente e autônoma de alunos e professores nos processos formativos	Autoria (origem + principal) e protagonismo (principal + lutador) para construção da autonomia intelectual e ético-existencial	Exercício da autoria em decisões de sala de aula, elaboração de trabalhos, reorganização de grupos, pesquisas, escrita de textos.
			Desenvolvimento da capacidade argumentativa.
			Desenvolvimento da capacidade para tomar decisões de forma independente e justificada.
			Decisões partilhadas em processo pedagógico de escolhas, no nível pessoal e coletivo.
			Experiências ensinar-aprender com apropriação da realidade como processo não apontado.
3. Territorialidade	Circulação, ocupação e apropriação de diferentes espaços formais e não formais da vida acadêmica	Configuração e reconfiguração de espaços com vistas ao ensinar-aprender	Diferentes configurações tecidas por vínculos construídos no e pelo trabalho.
			Decisão do professor para que território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da universidade; sala de aula como intencionalidade de ensinar e aprender.
			Professor e alunos expandem fronteiras; relações socioculturais com o conhecimento e com a vida cotidiana, além do limite físico da sala de aula.

(continua...)

(continuação...)

Dimensões	Analisadores	Referentes	Evidências ou marcadores
4. Ruptura	Ruptura epistemológica	Busca de outras epistemes	Diferentes epistemes na compreensão de conhecimento, ciência e mundo.
			Diferentes rationalidades além da cognitivo-instrumental.
			Superação do conhecimento como conteúdo estático – “cadáver de informação – corpo morto de conhecimento” (Freire; Shor, 1987).
			Formas de ensinar-aprender que ultrapassem o modo reproduutivo positivista.
			Superação do individualismo e compreensão da construção social do conhecimento.
5. Historicidade do Conhecimento	Modos de produção do conhecimento e suas relações com espaço/tempo sociocultural e político e estruturas de poder	Valores implicados na produção histórica do conhecimento	Manifestação de rompimento com crença mítica de superioridade do conhecimento científico.
			Manifestação de acolhida a diferentes interpretações da realidade.
			Reconhecimento da intencionalidade e dos interesses que forjam a história do conhecimento.
			Reconhecimento de valores implicados na produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social.
			Compreensão reflexiva do conhecimento datado e situado; construção individual e coletiva da humanidade.
6. Democracia Pedagógica	Relação pedagógica partilhada	Contrato de decisões partilhadas para desenvolvimento do processo pedagógico	Relação de confiança construída por atitudes de respeito, acolhida, nos limites das relações humanas possíveis.
			Relações entremeadas de afeto e disponibilidade para o diálogo.
			Condição construída por professores e alunos-alunos em conjunto.
			Condição construída em processos de ensinar-aprender que transitam entre o individual e o social.

Fonte: Banco de dados da pesquisa 2011.
Elaboração das autoras.

gonismo aparece com pontuação dispersa entre os cinco itens da escala, havendo uma discordância total de 10% a 14% dos respondentes. A dimensão Territorialidade foi assinalada por 77,35% dos respondentes em evidências ou marcadores que sugerem: “no Território, docentes e alunos expandem as fronteiras do conhecimento [...].” A dimensão Ruptura obteve respostas assinaladas com *concordo totalmente* pelos respondentes. Os índices oscilaram entre 77,25% e 87,15% e confirmaram a totalidade das evidências ou marcadores sugeridos pelo instrumento. A dimensão Historicidade do Conhecimento foi assinalada por 80,75% dos respondentes pelo analisador proposto; sua evidência ou marcador foi aceita por 77,75% dos respondentes, como: “A Historicidade do conhecimento revela os valores implicados nos processos de produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social”. A dimensão Democracia Pedagógica foi assinalada por 69,75% dos respondentes pelos analisadores propostos no instrumento e por 79,1% pela evidência ou marcador principal: “A Democracia pedagógica é uma condição ética entre o pessoal e o social construída por docentes e alunos-alunos em conjunto”.

A validação dos marcadores de inovação pedagógica revela tendências. Uma das questões que se coloca na validação é a rejeição à dimensão Protagonismo como parte da inovação pedagógica. Em contrapartida, os respondentes confirmaram o entendimento das dimensões Memória, Ruptura e Democracia Pedagógica como categorias ou dimensões que ajudam a entender a inovação pedagógica.

Nossa convicção é de que, ao avaliar com o uso de indicadores ou marcadores, também estamos a transpor as fronteiras do não convencional, com a finalidade exclusiva de melhor organizar processos avaliativos que permitam revelar a(s) qualidade(s) do que se passa em nossas universidades.

QUALIDADE EM FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Na busca por indicadores da formação e do desenvolvimento profissional docente, contemplou-se a seguinte questão investigativa: Qual a compreensão dos professores da educação superior quanto à realidade da formação e do desenvolvimento profissional em suas instituições, tendo como referências indicadores de qualidade?

Realizou-se, assim, um estudo exploratório-descritivo de cunho quantitativo com cem professores atuantes na educação superior. O instrumento utilizado foi uma enquete educativa e de uma escala do tipo Likert. A gestão de dados e análise contou com o apoio do *software* aplicativo científico SPSS. Identificaram-se as seguintes categorias: docência universitária, ambiência institucional/docente, aprendizagem docente e interatividade, inclusão e diversidade (ver Quadro 5). O diálogo com os resultados foi organizado com base no cotejo entre a perspectiva teórica e as categorias de análise decorrentes do estudo.

Quadro 5 – Indicadores de qualidade da educação superior na formação e desenvolvimento profissional

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Docência universitária	Os docentes engajados no processo formativo pelo qual são responsáveis atendem às demandas dos campos acadêmicos e profissionais nos quais atuam.
	Os docentes conscientes da docência como profissão aceitam os desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação.
	Os docentes demonstram compreensão autêntica dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências referentes às suas respectivas áreas profissionais.
	Os docentes das diversas áreas de formação e seus estudantes recombinam experiências e conhecimentos para uma atuação profissional autônoma.
	A docência universitária envolve espaços e tempos de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional.
	O modo como é vivida a trajetória docente determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo.
2. Ambiência institucional/docente	A instituição investe na construção de pedagogias universitárias, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.
	A instituição promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica.
	A instituição promove políticas e espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, favorecendo o bem-estar e a realização profissional.
	A organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade do processo formativo.
	A criação de redes interativas favorece a interlocução entre pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
3. Aprendizagem docente e interatividade	A aprendizagem docente efetiva-se por meio de colaboração e reflexão entre pares, repercutindo em autonomia profissional.
	Os docentes gerativos desenvolvem a si mesmo e ao seu grupo de alunos, na interlocução com outros do mundo acadêmico.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais com seus estudantes como componentes dos processos de ensinar e aprender.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais como componentes da formação e desenvolvimento como pessoa e profissional.
	Os processos de reflexão individual e grupal favorecem a conscientização da prática educativa, promovendo o desenvolvimento profissional docente.
4. Inclusão e diversidade	As políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente consideram as demandas da diversidade dos estudantes, dos contextos e do mundo do trabalho.
	As instituições de ensino superior estão preparadas para atender às demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.
	Os docentes estão preparados para atender às demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.

Fonte: Banco de dados da pesquisa 2011.

Elaboração das autoras.

A categoria *docência universitária* envolve uma atividade complexa e singular, abarcando uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes; é um trabalho interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; engloba a interação de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os achados evidenciaram que os professores participantes concordavam parcialmente que docentes engajados no processo formativo pelo qual são responsáveis atendem às demandas dos campos acadêmicos e profissionais nos quais atuam. Valorizam, ainda, a compreensão autêntica dos conhecimentos, dos saberes, das destrezas e das competências referentes às suas respectivas áreas profissionais. Em relação à concordância plena, mostraram-se conscientes da docência como profissão, aceitando os desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação.

A categoria *ambiência institucional/docente* caracteriza-se como unidade dialética interna/externa que traduz o impacto das condições em que se exerce a docência, envolvendo experiências que remetem a uma percepção do ambiente acadêmico como favorável ou limitador. Evidencia também os níveis de implicação na profissão docente, desde o ingresso na educação superior à prospecção dos próximos anos (Maciel, 2009; Maciel; Isaia; Bolzan, 2009). Os docentes concordaram plenamente que a instituição precisa investir na construção de pedagogias universitárias, contemplando processos de reflexão individual e grupal. Além disso, indicaram a concordância parcial com que a instituição promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e ao doutorado na área específica de atuação docente, além de considerar o bem-estar e a realização profissional. Nessa mesma direção, reforçaram também a ideia de que a organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade do processo formativo, determinando, assim, os propósitos pessoais, grupais e institucionais.

A categoria *aprendizagem docente e interatividade* implica o processo interpessoal/intrapessoal, envolvendo a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao ensino superior, que estão vinculados à atividade docente, desenvolvida em diferentes domínios profissionais. É entendida com base em uma óptica de reflexão sistemática inter e intrapessoal, constituindo-se em um componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente (Bolzan; Isaia, 2008, 2010; Isaia, 2008).

Os sujeitos, em grande parte, concordaram plenamente que a aprendizagem docente efetiva-se por meio de colaboração e reflexão entre pares, repercutindo em autonomia profissional. Outra assertiva plenamente aceita foi a de que os docentes gerativos desenvolvem a si mesmos e ao seu grupo de estudantes na interlocução com outros do mundo acadêmico. Eles não apenas executam as atividades docentes, mas sentem-se comprometidos em realizá-las da melhor maneira possível (Isaia, 2006). Concordando parcialmente, os professores demonstraram priorizar as relações interpessoais como componentes indispensáveis tanto aos processos de ensinar e de aprender quanto à formação e ao desenvolvimento como pessoa e profissional, docente e discente. Entende-se, assim, que a interação permeia o processo de aprender e de ensinar, dando-lhes a base necessária para a sua constituição.

A categoria *inclusão e diversidade* compreende: as políticas claras de inclusão; uma ambiência institucional favorável à inclusão acadêmica dos grupos sociais discriminados; a importância de docentes preparados para interagir com a diversidade. Os professores participantes do estudo concordaram parcialmente que as políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente consideram as demandas da diversidade dos estudantes, dos contextos e do mundo do trabalho e que as IES estão preparadas para atender às demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e permanência dos estudantes no contexto acadêmico. Indicam, ainda, a necessidade de os docentes estarem preparados para atender a tais demandas. Pode-se perceber que, ao concordarem parcialmente, indicam que em suas instituições esses quesitos estão em processo de aquisição/construção, sendo, portanto, necessário um maior investimento para sua efetiva realização.

O estudo caracterizou-se pela exploração inicial dos achados apresentados, indicando a necessidade de as IES reconhecerem os docentes como principais protagonistas no processo de inovação pedagógica. Constatou-se a importância de apoiar as iniciativas de aprendizagem docente, priorizando as condições físicas, materiais e humanas para que a diversidade e a inclusão sejam parte indispensável dos projetos pedagógicos de curso e das práticas formativas.

EM SÍNTESE...

A tarefa de produzir indicadores remeteu a desdobramentos em dois planos interligados: o das problematizações conceituais e o das metodologias. No plano conceitual, é inegável que eles guardam a face da objetividade, pois estão ancorados em situações concretas institucionais e em seus marcos regulatórios, resultando na inclusão de indicadores construídos em jornadas longas e criteriosas de estudo sobre aspectos da educação superior materializados em documentos e outros produtos. Entretanto, têm também uma face subjetiva, que resulta dos valores e experiências presentes no movimento entre o global e o local e o individual. Levam, assim, a novas possibilidades de configurações da qualidade nas IES, no entorno de suas especificidades, servindo, pois, à realidade brasileira.

No plano da metodologia, afirmamos que, no decorrer do estudo, aprendemos a fazer fazendo. Ouvimos colegas de outros países e universidades em onze seminários internacionais e produzimos teses e dissertações, livros e artigos. A questão da qualidade foi revisada à exaustão. As publicações da pesquisa, parte delas *on-line*, reconhecem que os conceitos envolvidos neste debate são multidimensionais e complexos e, portanto, exigem investimentos e constante reflexão. No entendimento da qualidade, além da produção e reflexão oportunizada pela pesquisa em grupo, foi aprimorada a escuta às demandas externas, aquelas do mundo globalizado, postas em diálogo com GPs do Brasil e grupos investigativos internacionais dos Estados Unidos, México, Inglaterra, Portugal, Espanha, Argentina e Uruguai, que estiveram presentes nos seminários e trouxeram suas perspectivas de análise.

Em ambos os planos, concluímos que o diálogo estimula e fortalece a produção de qualidade, entendendo que foram seus desdobramentos problematizadores que favoreceram a possibilidade das sínteses. Parafraseando Milton Santos (2000,

p. 76), reafirmamos nossa aprendizagem de que o *diálogo* é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o trabalho for livre e *compartilhado*, mais educaremos para a cidadania.

Estudamos indicadores de internacionalização universitária, gestão da educação superior, ensino de graduação, inovação pedagógica e formação e desenvolvimento profissional docente, em relação à compreensão de sua qualidade.

Reafirmamos que a internacionalização está no cerne do ente universitário e é fator de legitimação da circulação do conhecimento e da formação de recursos humanos. A proposição de indicadores que avaliem a relação entre internacionalização universitária e qualidade não é clara – e torna-se mais complexa com a expansão flexível e acelerada das negociações econômicas transnacionais para considerar a educação superior como serviço. No plano do Estado, os indicadores ainda são rarefeitos, pois o processo de internacionalização inicia-se no país. É no plano da IES que os indicadores apresentam maior presença, sendo propalados como símbolos de qualidade.

Em relação à gestão da educação superior, dois tipos de princípios perpassaram a construção dos indicadores: os de qualidade metodológica e os de qualidade institucional. No primeiro grupo, destaca-se o conhecimento contextualizado, e, no segundo, o compromisso social e a integração pesquisa/ensino/extensão. Estão presentes as opções valorativas e as definições institucionais, os compromissos sociais, a inserção internacional, o caráter protagonista e indutor da IES, a participação da comunidade acadêmica e social, a gestão democrática, as parcerias, a sustentabilidade ambiental e a institucional.

Duas grandes matrizes organizam os indicadores de qualidade do ensino de graduação: a referenciada em produtos e a referenciada em processos, evidenciando que as dimensões objetivas e subjetivas estão presentes nos processos de ensinar e aprender. As duas precisam ser articuladas para responder ao padrão de qualidade.

A validação dos marcadores de inovação pedagógica revelou rejeição à dimensão Protagonismo do Aluno como referente de inovação e confirmou as dimensões Memória, Ruptura e Democracia Pedagógica como categorias que ajudam a avaliar a inovação pedagógica. Essa condição trouxe um tensionamento com a perspectiva da gestão institucional, que entende o protagonismo como um valor e um indicador de qualidade da gestão.

A dimensão Desenvolvimento Profissional Docente explicitou a importância do apoio às iniciativas de aprendizagem docente, priorizando as condições físicas, materiais e humanas para que a diversidade e a inclusão sejam parte indispensável dos projetos pedagógicos de cursos e das práticas formativas.

Consideramos que os indicadores apresentados (ver Quadro 6) são uma alternativa ao que está posto como medida de conhecidos rankings internacionais, porque, distintamente destes, sua concepção origina-se da prática cotidiana da universidade. Essa condição raramente tem sido abordada na literatura que organiza indicadores, até mesmo porque são temas subjetivos, cuja restrita objetividade dificulta sua matematização.

A não proposição de indicadores universais foi intencional e decorre da compreensão multirreferenciada do conceito de qualidade. Essa condição, entretanto,

não significa a inexistência de formulação de indicadores. Ela pretende denotar que eles devem ser legitimados pelas condições culturais e políticas específicas, quer de cada instituição, quer de um conjunto delas com filiações comuns. Se a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma conjugação que leva em conta dimensões globais e condições locais. Preserva sobretudo a liberdade que permite, acima de tudo, educar para a cidadania, como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000). Esse foi o intuito do estudo e foi nessa direção que pretendemos avançar.

Quadro 6 – Indicadores gerais de qualidade da educação superior

Dimensão	Subcategorias
Internacionalização	Transnacional
	Nacional
	Institucional
Gestão	Projeto e planejamento institucional
	Financeira
	Formação e ensino
	Pesquisa
	Extensão e serviços
	Atendimento ao aluno
	Avaliação
Ensino	Instituição
	Produtos corpo docente
	Corpo discente
	Curriculum
	Processos de práticas pedagógicas
	Avaliação
Inovação Pedagógica	Memória educativa
	Protagonismo
	Territorialidade
	Ruptura
	Historicidade do conhecimento
	Democracia pedagógica
Desenvolvimento Profissional Docente	Docência universitária
	Ambiência institucional/docente
	Aprendizagem docente e interatividade
	Inclusão e diversidade

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração das autoras.

REFERÊNCIAS

BARNETT, R. (Ed.). *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

- BERTOLIN, J. G.; LEITE, D. Quality evaluation of the Brazilian higher education system: relevance, diversity, equity and effectiveness. *Quality in Higher Education*, London: Taylor & Francis, v. 14, n. 2, p. 121-133, jul. 2008.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008. Itajaí. *Anais...* Itajaí: Univali-Itajaí, 2008.
- _____. ; _____. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUC-PR, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.
- BRANDENBURG, U.; WIT, H. The end of internationalization. *International Higher Education*, Boston: CIHE, n. 62, p. 15-16, 2011. Disponível em: <<http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- CHING, G. S.; CHIN, J. M. S. Managing higher education institution internationalization: contemporary efforts of a university in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Management*, Malabon: Consortia Academia, v. 1, n. 1, p. 3-16, Apr. 2012.
- CUNHA, M. I. (Coord.). *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e o desenvolvimento profissional docente*. São Leopoldo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Projeto de Pesquisa.
- DIDRIKSSON, A. *Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC; UNESCO, 1998.
- FRANCO, M. E.; AFONSO, M. R.; LONGHI, S. M. Indicativos de qualidade na gestão da universidade: dimensões e critérios em questão. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 292-318. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 4). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/EDIPUCRS/qualidadedaaeducacaosuperior4.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: INEP; MEC, 2006. v. 2, p. 375-377.
- _____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.
- KNIGHT, J. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, Boston: CIHE, n. 62, p. 14-15, 2011. Disponível em: <<http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

- LEITE, D.; FERNANDES, C. M. B. Indicators of pedagogical innovation in the university/Indicadores de inovação pedagógica na universidade. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Quality in higher education: reflections and investigative practices/Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 303-312. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 3). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/EDIPUCRS/qualidadedaeducacaosuperior3.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- _____, _____. (Orgs.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 6)
- MACHADO, G. R. *Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2010. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 63-77.
- _____, ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercuções da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2009.
- MADERA, I. Un sistema de gestión de la internacionalización y la cooperación en la universidad APEC como eje transversal de la dinámica institucional. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Universidad 2006, 5., 2006; SIMPOSIO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2006. Anales... Havana. Havana: MES; Universidades de la República de Cuba; UNESCO, 2006.
- MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.
- _____. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Orgs.). *Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.
- REEB-GRUBER, S. *Checklists program internationalization*. Haarlem: Inholland University, 2009. Disponível em: <<http://www.nuffic.nl/international-organizations/docs/quality-assurance-and-internationalization/checklistis-program-internationalization-english-21-07-2009.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2012.
- RÍOS, T. A. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROBSON, S. Internationalization: a transformative agenda for higher education? *Teachers and Teaching*, London: Taylor & Francis, v. 17, n. 6, p. 619-630, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.625116>>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, S. M. *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES, 2010. Disponível em: <http://si.esgt.ipsantarem.pt/esgt_si/web_gessi_docs.downloadfile?p_name=F277086999>. Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2012.

SARRICO, C. *Indicadores de desempenho para apoiar os processos de avaliação e acreditação de cursos*. Lisboa: GEA; A3ES, 2010. Disponível em: <http://si.esgt.ipsantarem.pt/esgt_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F326257361/Estudo_IndicadoresDesempenho_Cláudia Sarrico.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SCHAEDLER, L. I. *Por um plano estético da avaliação nas residências multiprofissionais: construindo abordagens avaliativas SUS-implicadas*. 2010. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TIGHT, M. *Researching higher education*. London; Berkshire: Society for Research into Higher Education; Open University Press; McGraw – Hill Education, 2003.

WIT, H. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Press, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

MARILIA COSTA MOROSINI é doutora em ciências humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

CLEONI MARIA BARBOSA FERNANDES é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

E-mail: cleofernandes@terra.com.br

DENISE LEITE é doutora em ciências humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.

E-mail: denise.leite@pq.cnpq.br

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.

E-mail: medpf@orion.ufrgs.br

MARIA ISABEL DA CUNHA é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

E-mail: cunhami@uol.com.br

SILVIA MARIA AGUIAR ISAIA é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: sisaia@terra.com.br

*Recebido em abril de 2013
Aprovado em maio de 2014*