



CENTER FOR STUDIES ON INEQUALITY AND DEVELOPMENT

TEXTO PARA DISCUSSÃO .169 - 2022

DISCUSSION PAPER .169 - 2022

**Qualidade da educação superior: para que serve, o que é,  
como é medida e como deveria ser**

ALICE SACCARO

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

BRUNA CATALDO

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FÁBIO WALTENBERG

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

<http://cede.uff.br/>

<https://www.ie.ufrj.br/cede>

# Qualidade da educação superior: para que serve, o que é, como é medida e como deveria ser

*Alice Saccaro, Bruna Cataldo e Fábio Waltenberg <sup>1</sup>*

Departamento de Economia e Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE)

Universidade Federal Fluminense

Janeiro de 2022

**Resumo:** A discussão sobre qualidade da educação superior não pode prescindir de uma discussão sobre a qualidade dos próprios instrumentos mobilizados para medir a qualidade da educação. Após uma breve reflexão sobre as razões pelas quais é importante aferir a qualidade da educação superior, a etapa seguinte é resolver questões conceituais e práticas: como definir qualidade da educação superior, e como medi-la? A seguir, compara-se um ideal de qualidade e de mensuração de qualidade com a forma como isso se faz de forma concreta, ao redor do mundo e no Brasil, seja por rankings, seja por instrumentos de regulação e avaliação oficiais. A análise revela deficiências e limitações dos instrumentos usados no mundo todo, e no Brasil em particular, e aponta algumas consequências preocupantes do seu uso. Como instituições de educação superior têm múltiplos propósitos e são muito heterogêneas, concluímos que os encaminhamentos mais promissores envolvem: (a) recorrer a painéis de indicadores (em lugar de indicadores sintéticos), e (b) circunscrever comparações a instituições agrupadas segundo naturezas e propósitos (em lugar de comparações de todo o universo de instituições com métrica única).

---

<sup>1</sup> Alice Saccaro e Bruna Cataldo são doutorandas em Economia na Universidade Federal Fluminense, e pesquisadoras do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE-UFF). Bruna Cataldo agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Fábio Waltenberg é professor associado do Departamento de Economia da UFF, pesquisador do Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE-UFF).

## 1. Por que é importante aferir qualidade da educação superior?

A tentativa de justificar a necessidade de se aferir qualidade da educação superior a partir da ciência econômica convencional pode conduzir ao debate entre as teorias do capital humano e da sinalização, familiar na economia da educação, arejado pela abordagem das capacidades de Amartya Sen.

A primeira vê a educação como um meio para se atingir certos fins. Do ponto de vista individual, uma educação de melhor qualidade estaria associada a vantagens no mercado de trabalho e em outras esferas da vida. Coletivamente, uma força de trabalho mais qualificada seria mais produtiva, impulsionando o crescimento econômico e ajudando a equilibrar as contas da seguridade social (Barr, 2020). Benefícios coletivos poderiam superar uma mera soma dos benefícios individuais, visto que há potenciais externalidades diretas (mais conhecimento ou destreza de uma pessoa tornar mais fácil o trabalho de outra) e indiretas (ao ganhar mais, indivíduos podem pagar maiores montantes de impostos e beneficiar seus concidadãos).

Esses efeitos individuais e coletivos seriam potencialmente mais marcantes na educação superior, por ser uma etapa elevada de formação de recursos humanos. Além disso, universidades podem ser vistas como firmas multiproduto, isto é, embora a educação superior seja um processo ou serviço de ensino-aprendizagem, ela também provê bens públicos diversos como pesquisa, atendimento em hospitais universitários e projetos de extensão. Se uma educação superior de maior qualidade for capaz de proporcionar um maior volume de benefícios individuais e coletivos, então fará sentido preocupar-se com o assunto.

Uma visão distinta é fornecida pela ótica da sinalização, que enxerga o sistema educativo como uma imensa produtora de informações, que são usadas por candidatos a empregos para “sinalizarem” suas qualificações a potenciais empregadores (Belfield, 2000; Jenkins; Wolf, 2005). Para que esse sistema de provisão de sinais funcione corretamente, mitigando os impactos negativos da falha de mercado conhecida como informação assimétrica, é preciso assegurar que as certificações outorgadas pelo sistema educativo sejam tão precisas quanto possível. Recentemente, em processo de massificação da educação superior ao redor do mundo, a quantidade de estudantes multiplicou-se várias vezes, bem como a diversidade das áreas de formação, com suspeitas de que a qualidade não tenha acompanhado a expansão da quantidade

(Green, 1994; Holmes; Mayhew, 2016).<sup>2</sup> Daí a importância de aferição da qualidade da educação superior para os teóricos da sinalização, a qual não advém de um reconhecimento de algum valor intrínseco e instrumental da educação, como faz a teoria do capital humano, mas sim da necessidade de uma certificação precisa, que assegure um bom pareamento entre oferta e demanda no mercado de trabalho.

Mesmo dentro dos limites da ciência econômica, é possível encontrar uma visão não instrumental da educação. No quadro conceitual de Amartya Sen (1999), a educação pode ser meio e fim: abre oportunidades, expande potencialidades e aumenta liberdades, ao passo que é também, *per se*, uma realização valiosa.<sup>3</sup> Esses meios e fins podem ter relação com o mercado de trabalho, externalidades ou crescimento econômico, assim como podem não ter nada a ver com esses temas caros à ciência econômica convencional. Expandir as liberdades dos indivíduos, tais como definidas pelos próprios em suas comunidades, seria o objetivo último de uma sociedade – a rigor, a própria métrica do desenvolvimento das nações na visão de Sen (Sen; 1999; Kerstenetzky, 2012). Nessa perspectiva, se uma educação de melhor qualidade proporciona mais liberdade, então vale a pena atentar para a questão.

Apenas limitando-se às três visões esboçadas acima, aferir a qualidade da educação superior pode ser considerado importante por seu valor instrumental ou intrínseco, estritamente relacionado ao mercado de trabalho ou numa perspectiva mais ampla, de uma ótica individual ou coletiva. Desde já, fica claro que não há visão única do sentido e do propósito da educação superior, o que dificulta sobremaneira a definição do que é qualidade nesse campo e de como medi-la.

## 2. O que é qualidade no ensino superior?

Segundo Barr (2020), um bom sistema de educação superior é capaz de atingir bons resultados em quatro quesitos, um dos quais é qualidade, compreendida em um sentido amplo. Deveria transmitir conhecimentos e desenvolver a capacidade de reflexão dos estudantes, com liberdade

---

<sup>2</sup> O Brasil enquadra-se nessa situação. A matrícula total passou de menos de 3 milhões, em 2000, para cerca de 8,5 milhões, em 2018 (INEP; 2001; INEP, 2019f).

<sup>3</sup> Sen (1999) foca sua análise em “funcionamentos” (resultados concretos e relevantes alcançados pelos indivíduos) e “capacitações” (oportunidades reais para se alcançar resultados relevantes, uma medida da liberdade real do indivíduo). É possível interpretar a educação como funcionamento e capacitação.

e diversidade intelectual de docentes e discentes, assegurando a oferta de cursos em várias áreas do conhecimento.<sup>4</sup>

Harvey e Green (1993) ponderam que qualidade significa coisas diferentes para grupos distintos. Uma abordagem mostra que ela pode ser vista como excelência. Outra vê a qualidade em termos de consistência, com ênfase em processos. Por fim, pode ser vista como algo transformativo. Dicker *et al.* (2018) definem esse termo como multidimensional e dinâmico, enquanto Hazelkorn, Coates e McCormick (2018) apontam que ainda não existe uma definição consensual do que seja qualidade no ensino superior, nem de desempenho e *accountability*, termos muitas vezes confundidos.

A qualidade na educação geralmente se refere a ensino e aprendizado, apesar de poder ser relacionada também a pesquisa, engajamento e liderança institucional. Pode ser entendida como algo além de questões internas da educação superior, ao encontro de necessidades e demandas da sociedade. A qualidade pode considerar temas como a produção de novo conhecimento e capacidade de inovação, resultado de aprendizado dos estudantes, empregabilidade, formação de profissionais qualificados em diferentes níveis educacionais – entre tantas outras (Hazelkorn; Coates; McCormick, 2018).

Segundo Harvey e Askling (2003), nos anos 1990, a qualidade da educação superior ganhou destaque. A preocupação de governos com o crescimento de economias baseadas em conhecimento e a atribuição, à educação superior, do papel de aumentar a competitividade em uma economia globalizada, levaram ao reconhecimento da necessidade de maior qualificação de mais pessoas, influenciando a expansão do setor. No entanto, os recursos públicos pareciam escassos para promover tais investimentos. Dessa forma, foram introduzidos mecanismos visando aumentar a eficiência. A qualidade transformou-se em um mecanismo de controle, em que processos externos de *accountability* acabam não tendo relação com a essência do aprendizado. Nesse contexto, surgem rankings internacionais, tais como o ARWU, o QS e o THE, discutidos mais adiante neste texto.

Para Felix (2008), os mecanismos de avaliação no Brasil passaram por quatro ciclos. O primeiro, de 1986 a 1992, é marcado por iniciativas de organizar um processo de avaliação. Surgem nesse momento avaliações isoladas. Dentre essas iniciativas, duas se destacam: o

---

<sup>4</sup> Os quatro quesitos são: quantidade, qualidade, eficiência e igualdade de oportunidades. Para uma discussão adaptada ao caso brasileiro, enfocada no financiamento da educação superior pública, veja-se Waltenberg (2019), que se apoia em Barr (2012).

Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983 e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), de 1986. O segundo ciclo, que tem início em 1993 e termina em 1995, ficou marcado pela formulação de políticas, enquanto o terceiro, que vai de 1995 a 2003, é caracterizado pela consolidação ou implementação das propostas governamentais. Esse período é marcado pela implantação de sistemas de avaliação em nível nacional e larga escala de todos os níveis de educação, sendo os principais: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) em 1993, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, em 1995, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 (Dias Sobrinho, 2003; Calderón *et al.*, 2011).

Por fim, o quarto ciclo, que começa em 2003, é marcado pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo propósito era desenvolver uma avaliação que considerasse as especificidades das instituições do país. Atualmente, a avaliação da educação superior no Brasil é realizada em grande medida pelo governo federal através de diversos indicadores compostos - esforço que tem seus méritos, mas está sujeito a falhas, algumas das quais indicadas na seção seguinte deste texto.

À luz do que se discutiu na seção 1, nem mesmo no plano mais abstrato da teoria econômica há uma concepção única do propósito da educação superior, de modo que, ao nos deslocarmos para o estudo da qualidade da educação superior nesta seção 2, não é surpreendente não haver definição única, consensual e definitiva.

### 3. Desafios para se medir qualidade no ensino superior

Como visto, não é fácil definir qualidade. E não será surpresa constatar que mensurá-la não é simples, como apontam, por exemplo, Schindler *et al.* (2015). Para os autores, existem duas estratégias para defini-la: a primeira se dá pela construção de uma definição geral, que foca em um resultado central, como cumprir uma determinada visão ou missão; a segunda consiste na identificação de indicadores específicos que refletem insumos e resultados desejáveis, como qualidade dos professores e empregabilidade dos alunos, respectivamente. Esta última tem sido mais utilizada nos últimos anos. Em seguida, os autores apresentam alguns dos indicadores de qualidade adotados. Há os administrativos, que abrangem desde obtenção de recursos até o desenvolvimento de visão e missão relevantes. O segundo conjunto trata da disponibilidade e oferta de serviços de apoio a estudantes. O terceiro refere-se ao ensino, medindo a relevância de conteúdo educacional e as qualificações e competências dos professores. Por fim, há os de

desempenho dos estudantes, que tratam do acréscimo no conhecimento e habilidades que levam a uma boa colocação no mercado de trabalho.

São propostas variadas formas de mensurar a qualidade nesse sistema, porém, não há consenso sobre as melhores práticas. Hill *et al.* (2003) tentam identificar a qualidade da educação superior através da percepção de estudantes norte-americanos. As principais conclusões são de que boas aulas e um sistema eficaz de apoio a estudantes são os fatores que mais influenciam na percepção da qualidade - prioridades possivelmente diferentes das que seriam apontadas por professores, gestores de instituições, ou mesmo potenciais empregadores. Materu (2010) busca avaliar a qualidade da educação superior na África Subsaariana através de questionários aplicados a alunos, empregados das universidades e empregadores. Enquanto alunos e membros das instituições acreditam que os métodos usados no ensino influenciam na qualidade do ensino, esse fator não é relevante na visão dos empregadores<sup>5</sup>. Warn e Tranter (2001) buscam mensurá-la através do desenvolvimento de atributos dos alunos ao longo do curso em uma instituição australiana. Questionários revelam baixa correlação entre o desenvolvimento de competências e a afirmação de que o curso frequentado era tão bom quanto o de outras instituições. Para os autores, a diversidade de compreensão sobre a qualidade é parte da explicação para esses resultados.

A tentativa de se encontrar um denominador comum para medir a qualidade da educação superior conduziu à elaboração de *rankings* universitários, que em geral coletam uma bateria de informações e as sintetizam em uma medida unidimensional. Vanz (2018) aponta que essa característica é valorizada por alunos, inclusive estrangeiros, porque facilitaria a escolha da instituição. Segundo Shin e Toutkoushian (2011), apesar de haver preocupações com o uso de *rankings* como ferramenta para medir a qualidade de uma universidade, diversos líderes institucionais e formuladores de políticas baseiam-se neles para elaborar ações relacionadas ao setor.

Shin e Toutkoushian (2011) alertam que ordenar universidades em uma escala única é desafiador, pois as instituições possuem missões particulares e oferecem programas acadêmicos diferentes, além de serem distintas em tamanho e quantidade de recursos disponíveis. Por fim, cada país tem sua própria história e sistema de educação, o que impacta na estrutura de suas

---

<sup>5</sup> Os modelos descritos neste parágrafo baseiam-se em questionários submetidos a agentes envolvidos no processo de educação. Mitchell e Martin (2018), no entanto, evidenciam um problema dessa abordagem ao alertar para vieses em avaliações de docentes baseadas em percepção de alunos. Mais especificamente, apontam para um viés de gênero que desfavorece docentes mulheres.

instituições e no quão comparáveis entre si elas são. Hazelkorn (2013) crítica os *rankings* por não levarem em conta que as universidades são organizações complexas, originárias de contextos diferentes, e que atendem demandas específicas de populações que são muito heterogêneas. A autora aponta que pode haver priorização de medidas que promovam uma melhora na colocação da instituição nesses *rankings*, um desvio das atividades-fins das instituições.

Como forma de reação, muitas instituições começaram a desenvolver seus próprios sistemas internos de avaliação da qualidade do ensino e aprendizado, o que permitiria levar em conta as particularidades locais e regionais (Downing, 2013). Porém, o inconveniente dessas alternativas locais, institucionais, é que se torna difícil a comparação interinstitucional, que tem sua razão de ser, como explicado anteriormente. Já se pode constatar a esta altura que haverá uma tensão permanente nos esforços de avaliação de qualidade da educação entre essas duas necessidades legítimas, porém antagônicas: de um lado, respeitar as particularidades de cada instituição; de outro, proporcionar mecanismos de comparação entre as instituições que atendam à demanda por informação do público que busca escolher entre elas para sua formação.

O SINAES foi implementado em 2004 pelo governo federal. Alguns anos mais tarde, foram criados novos indicadores, como o Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC). Ao contrário dos *rankings* internacionais, que incluem apenas universidades brasileiras fortes em pesquisa, estes indicadores têm a vantagem de abrangerem uma quantidade maior de instituições, visto que têm também natureza regulatória, o que, no modelo brasileiro, exige que todas sejam avaliadas. Além disso, por serem elaborados pelo governo federal, não sofrem com a interferência direta do mercado ou de outros atores que podem ter interesses em determinados resultados. No entanto, eles também apresentam deficiências.

Assim como não há concepção consensual do propósito da educação superior (seção 1), nem do que vem a ser qualidade da educação superior (seção 2), tampouco podemos afirmar, nesta seção 3, que haja uma forma simples de resolver a tensão entre o respeito às particularidades de cada instituição e a demanda por comparação entre as instituições.

#### 4. Na prática, como se mede a “qualidade” da educação superior?

Como mostrado até aqui, a despeito das dificuldades e desafios de definir e medir a qualidade no ensino superior, a expansão do setor trouxe pressões por fazê-lo sob a justificativa de que aumentariam transparência, prestação de contas, fornecimento de informações e contribuição



para interesses sociais e econômicos dos países. O resultado foi o surgimento de diversas métricas ao longo do tempo, cada uma com sua própria metodologia de cálculo e indicadores. A expansão na quantidade de métricas ocorreu tanto por meio da criação de mecanismos regulatórios associados à garantia de qualidade, caso do SINAES, como de maneira externa com novos *rankings*.

O resultado é que não há mais um problema de falta de métricas de qualidade da educação superior, que são muitas e diversas. Um questionamento maior é que tipo de informação elas produzem, como gerar maior transparência sobre a influência da metodologia escolhida sobre o resultado, e até que ponto elas de fato contribuem para os elementos que originaram a demanda por sua existência. A compreensão desses pontos fica mais clara ao analisar os principais *rankings* e indicadores de qualidade existentes atualmente.

#### 4.1. *Rankings* internacionais e nacional

Dentre os muitos *rankings* internacionais, os mais conhecidos e difundidos são o *Times Higher Education World University Ranking*, o *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* e o *QS World University Rankings*. Para entender os motivos pelos quais o debate evoluiu de uma preocupação com a qualidade da educação superior para incluir uma preocupação com a qualidade dos próprios *rankings*, é necessário explicitar o funcionamento geral de cada um deles (Quadro 1).

No quadro, pode-se observar as semelhanças entre os três *rankings*. Apesar de diferentes indicadores, há certo consenso entre os organizadores dos *rankings* de que ensino, pesquisa e reputação institucional são as informações de interesse sobre qualidade. No entanto, as metodologias são consideravelmente diferentes, bem como as métricas dos indicadores de cada categoria. Ao examinar o resultado dos *rankings*, contudo, isso não fica claro de imediato, porque eles costumam ser apresentados na forma de indicadores sintéticos.

Com relação a questionamentos mais específicos, os três possuem elementos sujeitos a críticas. O *THE* mede a receita de pesquisa por acadêmico através da paridade do poder de compra (PPC), o que é controverso porque pode ser influenciado pelo contexto econômico do país em que a instituição está localizada. No caso do *QS*, a qualidade do ensino é medida pela proporção entre alunos e professores a partir da suposição que a qualidade aumenta com turmas menores. Já o *ARWU* possui uma metodologia restritiva ao associar qualidade da pesquisa e do ensino apenas à conquista de prêmios como o Nobel e a medalha *Fields*, critério criticado por

Marginson (2007), segundo o qual mérito científico não é o único determinante na conquista deste tipo de prêmio, mas outras motivações, inclusive políticas, podem influenciar o resultado.

**Quadro 1: Composição de três *rankings* internacionais**

THE	ARWU	QS
<b>Ensino</b>	<b>Qualidade da educação</b>	<b>Reputação</b>
Reputação (15%)	Alunos vencedores do Nobel ou Medalha Fields (10%)	Acadêmica (40%)
Doutorado/bacharelado (2,25%)		Empregador (10%)
Renda institucional (2,25%)		
Funcionários/aluno (4,5%)		
Doutorandos formandos/ funcionários acadêmicos (6%)		
<b>Pesquisa</b>	<b>Qualidade da Instituição</b>	<b>Ensino</b>
Reputação (18%)	Professores vencedores do Nobel de física, química, medicina e economia ou da Medalha Fields (20%)	Professores/Alunos (20%)
Receita de pesquisa (6%)	Pesquisadores selecionados pela Clarivate Analytics como “Highly Cited Researchers” (20%)	
Produtividade da pesquisa (6%)		
<b>Transferência de Conhecimento</b>	<b>Resultados da Pesquisa</b>	<b>Pesquisa</b>
Citações (30%)	Trabalhos publicados na <i>Nature</i> e <i>Science</i> em determinado período (20%)	Citações/professores e pesquisadores (30%)
	Trabalhos indexados <i>Science Citation Index - Expanded</i> and <i>Social Science Citation Index</i> em dado ano (20%)	
<b>Perspectiva Internacional</b>	<b>Desempenho Per Capita</b>	
Colaboração (2,5%)	Ponderação dos outros indicadores pelo número de professores e pesquisadores em tempo integral	
Proporção de alunos internacionais (2,5%)		
Proporção de funcionários internacionais (2,5%)		
<b>Receita da Indústria</b>		
Disposição à pagar pelos serviços (2,5%)		

Fonte: *Quacquarelli Symonds* (2020), *Shangai Ranking Consultancy* (2019) e THE (2020).

De forma mais geral, os *rankings* fazem uso de *proxies* imperfeitas para qualidade e as apresentam na forma de indicadores compostos com metodologias pouco transparentes no momento da divulgação, questão apontada como um problema dos *rankings* por Odorika e

Lloyd (2013). A restritividade de certos critérios prejudica a capacidade de oferecerem informação sobre o setor em seu conjunto, já que cobrem proporção baixa do total de instituições. Segundo Vanz (2018), os *rankings* internacionais contemplam apenas entre 1% e 3% do total de universidades.

No Brasil, o ranking mais difundido é o Ranking Universitário da Folha (RUF), desenvolvido pelo jornal Folha de São Paulo (Quadro 2), e parte das críticas gerais se aplica a ele. Apesar de possuir categorias mais abrangentes, alcançou apenas 197 instituições na sua edição mais recente. Também sofre com o problema da falta de clareza por trás da construção do resultado, pois se apoia em indicadores compostos. No entanto, possui pelo menos uma divulgação específica para cada uma das cinco categorias, o que contribui para maior transparência metodológica que seus equivalentes internacionais e maior capacidade de diferenciação e oferta de informação para estudantes e demais agentes interessados.

#### Quadro 1: Composição do RUF

Reanking Universitário da Folha
<b>Pesquisa</b>
Total de Publicações (7%)
Total de Citações (7%)
Publicações/Docente (7%)
Citações/Docente (7%)
Citações/Publicação (4%)
Publicações em Periódicos Nacionais (3%)
Valor Médio de Recursos Obtidos por Docente (3%)
Percentual de Docentes Produtivos pelo Critério CNPq (2%)
Teses/Docente (2%)
<b>Ensino</b>
Opinião dos Docentes (20%)
Proporção de Docentes Mestres e Doutores (4%)
Percentual de Docentes em Dedicção Parcial e Integral (4%)
Nota média da Instituição no ENADE (4%)
<b>Mercado</b>
Preferência dos Empregadores para Contratação (18%)
<b>Inovação</b>
Patentes Pedidas (2%)
Estudos em Parceria com o Setor Privado (2%)
<b>Internacionalização</b>
Média de Citações Internacionais dos Docentes (2%)
Trabalhos em Coautoria Internacional (2%)

Fonte: Folha de São Paulo (2019).

As limitações que se aplicam a esses e outros *rankings* são em muito motivadas pela subjetividade na escolha das variáveis que servirão de base para a construção dos indicadores e na natureza multiproduto da educação superior. Em sua análise do Chile, Ganga-Contrera *et al.* (2020) montam metodologia de classificação de *rankings* pelo grau de subjetividade das métricas. Constatam que quatro dos sete avaliados eram híbridos, e um deles era totalmente subjetivo. Esses apontamentos são indícios de que a subjetividade é parte intrínseca do processo. Segundo Hazelkorn (2013b), isso ocorre porque a escolha depende fundamentalmente de valores e opiniões de organizações que são diferentes entre si e que ainda estão sujeitas ao viés de disponibilidade de dados, visão compartilhada pelos autores do estudo do caso chileno. A autora também critica o descaso com o papel social das instituições, evidenciado pela homogeneidade nas categorias dos *rankings* internacionais com foco em ensino, pesquisa e reputação; mesmo o RUF, que inclui outros quesitos, ignora a relevância social.

Esses *rankings* não consideram, por exemplo, serviços ofertados à sociedade, equidade e representatividade no corpo docente e discente, e outras questões que têm sido apontadas como prioridades sociais da educação universitária. De forma mais geral, acabam por desconsiderar que os propósitos da educação incluem, mas vão além do mercado de trabalho, e a natureza multiproduto das instituições de ensino superior. Como mostrado a partir da literatura de capital humano e, ainda mais, a das capacitações, de Amartya Sen, para que os objetivos da educação superior sejam alcançados e seus benefícios absorvidos pela sociedade, tais dimensões não devem ser negligenciadas.

Desses pontos deriva a preocupação de que as instituições passem paulatinamente a responder apenas aos incentivos fornecidos pelos *rankings*, a fim de melhorar suas posições, já que eles acabam tendo efeitos reputacionais, e muitas vezes consequências financeiras para as instituições. Um exemplo, segundo Sharonova *et. al* (2019), foi a identificação de práticas impositivas do governo russo para o atendimento de demandas específicas dos *rankings* internacionais. Johnes (2018) aponta que o papel das instituições é desenvolver suas atividades a partir de prioridades sociais e que uma seleção de indicadores incompatível com elas ou que parcialmente as exclua pode induzir mudanças indesejáveis de um ponto de vista social, como alterações nos planos de investimento, no desenvolvimento de atividades e até a exclusão de tópicos ignorados pelos *rankings*.

Alguns organizadores de *rankings* não ficaram impassíveis, e movimentos foram feitos para lidar com algumas das críticas. No caso da THE, a organização criou *rankings* com subgrupos e indicadores mais específicos a certas situações, como um para instituições latino-americanas e outro para economias emergentes. No entanto, mantêm problemas de subjetividade e pouca clareza do que está por trás dos resultados divulgados. A criação em 2019 de um novo ranking baseado em contribuições das instituições para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), o *THE Impact Ranking* representa uma tentativa mais ousada de lidar com críticas à falta de consideração dos objetivos sociais do ensino superior, mas ainda é cedo para julgar seu alcance e implicações.

Outros *rankings* vêm ganhando espaço ao buscar lidar mais diretamente com alguns dos problemas. Dois destaques são o *Leiden Ranking* e o *U-Multirank*. O primeiro não é apresentado no formato de uma lista com indicadores compostos prontos. Ele consiste de um conjunto de indicadores e incentiva o próprio usuário a selecionar os que mais bem se aplicam ao seu interesse. Todos são apresentados em formato absoluto e proporcional ao tamanho da instituição, para que este aspecto não seja negligenciado. Entretanto, cobre apenas a pesquisa, o que o torna restritivo. O *U-Multirank* segue o mesmo raciocínio de não oferecer uma lista pronta. Consiste em uma plataforma que oferece a possibilidade de comparações interinstitucionais a partir de critérios definidos pelo usuário. São 106 métricas disponíveis que englobam não apenas temas relacionados à pesquisa e ao ensino, mas também indicadores de gênero, contato com o mercado de trabalho, serviços oferecidos à sociedade, e tantos outros (METRICAS.EDU, 2019).

Esses movimentos indicam que houve um reconhecimento da validade das críticas e tem-se buscado alternativas aos *rankings* tradicionais para que haja prestação de contas e fornecimento de informação aos estudantes com maior precisão.

#### 4.2. Indicadores de avaliação e regulação institucional transfigurados em *rankings* informais

Além de *rankings* feitos independentemente pelo setor privado, outras medidas de qualidade no Brasil são os indicadores gerados pelo próprio governo dentro da estrutura conjunta criada para avaliação de qualidade e regulação do setor, o SINAES. O sistema é organizado em três etapas alternadas que refletem essa integração entre regulação e avaliação: credenciamento,

avaliação de qualidade e garantia da conformidade com regulação (BRASIL, 2004). Entre essas etapas, são gerados sete indicadores: Nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE, Conceito ENADE, Conceito de Curso (CC), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Institucional (CI) (Quadro 3).

Apesar da diversidade de indicadores para medir qualidade, os mais recorrentemente divulgados são o CPC, o IGC e o Conceito ENADE, principalmente por sintetizarem os outros, serem de fácil compreensão ao usuário e por – apesar de não ser a finalidade para a qual foram construídos – serem amplamente utilizados para efeitos de *marketing* e em formato de ranking. Bittencourt *et al.* (2009) mostram que esse caso se aplica ao IGC: dada a repercussão que a divulgação dos primeiros resultados apresentou, esse indicador deixou de cumprir o seu papel original, e acabou tornando-se um polêmico instrumento de *marketing*, com forte capacidade de influência na formação de opinião pública. Além da problemática transformação de mecanismos regulatórios pensados, não para organizar as instituições em um *ranking*, mas sim para garantir a conformidade do setor com a legislação e induzir a qualidade do sistema, a própria construção dos indicadores é criticada.

**Quadro 2: Indicadores de qualidade que compõem o SINAES**

Indicador	Nível	Descrição
<b>Conceito ENADE</b>	Curso	Avalia os cursos a partir da agregação da nota dos estudantes no ENADE.
<b>CPC</b>	Curso	Avalia os cursos de graduação e tem como base o ENADE, o IDD e os insumos referentes às condições de oferta.
<b>CC</b>	Curso	Avalia os cursos a partir de visitas presenciais. Usado como subsídio para decisões regulatórias de autorização e reconhecimento.
<b>Nota ENADE</b>	Desempenho do estudante	Avalia o desempenho do aluno a partir de uma prova com conteúdo geral e específico, com a nota final sendo uma ponderação das notas das duas provas seguida de procedimentos de normalização.
<b>IDD</b>	Desempenho do estudante	Mede o valor agregado pelo ensino superior ao desenvolvimento dos estudantes concluintes considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, este como medida proxy das capacidades ao ingressar no ensino superior
<b>IGC</b>	Instituição	Seu cálculo leva em conta a média dos CPCs do último triênio ponderada pelo número de matrículas em cada curso; a média dos conceitos CAPES dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na última avaliação trienal ponderada pelo número de matrículas e pela distribuição dos estudantes entre diferentes níveis de ensino. Avaliações CAPES são excluídas para instituições sem pós-graduação <i>stricto sensu</i> .

<b>CI</b>	Instituição	Avalia instituições a partir de visitas presenciais e relatórios de autoavaliação. Subsídio para decisões regulatórias de credenciamento e reconhecimentos.
-----------	-------------	---

Fonte: INEP (2017a, 2017b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e).

De início, todos os indicadores derivados do ENADE são criticados porque o exame não usa Teoria de Resposta ao Item (TRI), de modo que não há garantia de equivalência de dificuldade de provas entre anos, cursos e áreas para que comparações sejam válidas (OCDE, 2018). Adicionalmente, o IGC é considerado limitado por não introduzir novas informações de desempenho (OCDE, 2018), e o CPC sofre com críticas por conta das ponderações, que são consideradas arbitrárias, e pelos indicadores de base serem problemáticos: além do apontado sobre o ENADE, o IDD é considerado de difícil compreensão e tem seu método de estimação contestado (OCDE, 2018). Em crítica mais específica ao IGC, Polidori (2009) aponta que, de 2.213 instituições, apenas 177 oferecem cursos mestrado e doutorado. Dessa forma, trata-se de um indicador nacional cuja metodologia contempla apenas aproximadamente 8% das instituições de ensino brasileiras. Em críticas mais gerais ao sistema, Verhine (2015) questiona o método estatístico de padronização na escala de 1 a 5 usado no SINAES, porque ele faria com que aproximadamente 20 a 25% das instituições sempre ficassem nas caudas da distribuição.

Considerando esses pontos, tem-se um sistema de métricas com uma construção questionável mesmo para sua finalidade original de garantia de qualidade e regulação do setor. Quando usado para o fim alternativo de ranquear instituições, sinalizar qualidade para o mercado e oferecer informação para os estudantes, o problema da qualidade da informação gerada é potencializado. A questão ainda toma proporções maiores no âmbito regulatório, já que o fato de indicadores reproduzirem os mesmos problemas apontados para os *rankings* e possuírem falhas de desenho, gera impactos para além da questão da qualidade do setor.

Um exemplo é o financiamento: programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) possuem critérios de qualidade associados aos resultados do SINAES, de modo que resultados que não refletem qualidade da melhor forma possível dentro das limitações existentes, estarão associados a má alocação de recursos e prejuízo nos resultados de políticas de inclusão social no ensino superior. Sendo assim, a preocupação com o uso dos indicadores governamentais ultrapassou o debate da qualidade e evidencia a importância do tema, dado que há transbordamentos para outras áreas.

## 5. Conclusões

Não há concepção definitiva do propósito da educação superior, nem mesmo nos marcos restritos da ciência econômica convencional. Sintomaticamente, não há uma definição consensual de qualidade da educação superior. Como então se pode pretender medir algo que ninguém foi capaz de definir perfeitamente, que é inerentemente múltiplo, diverso, polissêmico, parcialmente intangível e aparentemente incomensurável? Diante de tamanhas dificuldades, não seria melhor simplesmente abdicar de qualquer pretensão a conceituar, medir e comparar a qualidade da educação superior entre instituições? As autoridades educacionais de um país, por exemplo, poderiam optar por abandonar a empreitada e dedicar-se a outros assuntos?

Nada fazer é um caminho. Contudo, não resolve nenhum dos problemas apontados neste texto. Se as autoridades responsáveis pela regulação e pela avaliação simplesmente se abstivessem, o ambiente de *laissez faire* que resultaria dessa decisão seria rapidamente povoado por rankings elaborados pelo mercado, ou pelas próprias instituições de educação superior, para atender a demanda por informação da parte de diferentes atores - demanda, aliás, legítima, por razões já apontadas.

A tentativa de se encontrar um denominador comum através de *rankings* universitários com escala unidimensional revelou dificuldades de diversas ordens, com destaque para a excessiva simplificação e uniformização, que atropelam a história, o contexto em que se inserem, a missão e as particularidades locais e regionais de cada instituição. Reações voluntaristas a isso conduziram ao estabelecimento de sistemas internos de avaliação de qualidade, os quais, contudo, não satisfazem o apetite por informação: comparar instituições é algo demandado por diversos atores. Os alunos a buscam no momento de escolher uma instituição para realizar seus estudos, professores para determinar onde irão lecionar ou realizar pesquisas, e o governo analisa essas informações para alocar recursos. As avaliações individuais baseadas em critérios idiossincráticos e *ad hoc* não são capazes de prover isso. Essa oposição revela uma tensão entre duas motivações legítimas.

O emprego de indicadores oficiais nacionais não resolve a questão, porque carregam sua própria dose de deficiências, como sugerido neste texto, ao se expor brevemente os mais usados no Brasil. Se os indicadores oficiais não são adequados para suprir a informação na quantidade e na qualidade necessária, ainda têm o condão de provocar outros problemas. O desempenho das instituições nos processos de avaliação tem consequências, desde as indiretas e semelhantes às



dos *rankings*, até outras mais diretas e específicas (como impacto sobre o volume de recursos recebidos ou sobre autorizações para participar de certos programas governamentais).

Se algum consenso há na parcela mais interessante e atenta da literatura sobre essas questões, parece ser a de que as instituições de educação superior são: (a) equivalentes a firmas multiproduto, pois simultaneamente “produzem” muitas coisas diferentes; (b) heterogêneas, visto que não há uma que seja igual a outra. No Brasil, as heterogeneidades são ainda mais agudas: temos um sistema público e outro privado, temos universidades de pesquisa e outras voltadas essencialmente à preparação de estudantes para o mercado de trabalho, convivemos com inúmeras desigualdades. Nesse contexto, parece que o melhor caminho seria o de reconhecer esses dois traços, não como indesejáveis ou lamentáveis, mas como definidores das instituições superiores. E em consequência valorizá-los, em lugar de escondê-los por detrás de *rankings* mercadológicos ou instrumentos oficiais de medida que reduzam todas as heterogeneidades intra e inter-instituições a indicadores sintéticos unidimensionais amorfos e ininteligíveis.

Os melhores caminhos nos parecem ser os de recorrer a: (i) abordagens do tipo painéis (*dashboard approach*), (ii) agrupamento de instituições (*clusters*). O primeiro consiste em produzir e divulgar tantos indicadores quanto possível sobre as instituições, em plataformas *on-line* de fácil consulta, a fim de que cada ator procure aquilo que lhe interessar dentro dos quesitos que escolher. Um exemplo disso é o *U-Multirank*. O segundo consiste em fazer *rankings*, não para um conjunto imenso de instituições, mas sim para grupos restritos, agrupando instituições (ou cursos) que sejam semelhantes em suas missões ou vocações. Exemplo dessa abordagem encontra-se no trabalho de Johnes (2018), que por meio de um exercício quantitativo separa as instituições britânicas em seis grupos, sem ordená-los segundo nenhum critério normativo, apenas informando que são diferentes, e depois faz ordenamentos no interior de cada grupo, nunca entre grupos.

A discussão sobre qualidade da educação superior não pode prescindir de uma discussão sobre a qualidade dos próprios instrumentos mobilizados para medir a qualidade da educação. É nesse sentido que este texto pretende contribuir ao debate.

## Referências bibliográficas

- BARR, N. *Economics of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- BELFIELD, C. *Economic principles for education: theory and evidence*. Cheltenham, RU e Northampton, EUA: Edward Elgar, 2000.
- BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. O.; RODRIGUES, A. C. M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, vol.14, n.3, p. 667-682, nov. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300008>>. Acesso em: 21 mai. 2020.
- BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 31 jan. 2020.
- CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 8, n.2, p. 31-64, mar. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- DICKER, R.; GARCIA, M.; KELLY, A.; MULROONEY, H. What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 8, p. 1425-1441, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>>. Acesso em 05 jul. 2020.
- DOWNING, K. What’s the use of rankings? In: MAROPE, M.; WELLS, P.; HAZELKORN, E. (Orgs.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220789>>. Acesso em 06 jul. 2020.
- FELIX, G. T. *Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal*. 2008. 295 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13090>>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Como é feito o RUF?* São Paulo, 2019. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2019/>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- GANGA-CONTRERAS, F.; SÁEZ, W.; CALDERÓN, A. I.; CALDERÓN, A.; RODRÍGUEZ-PONCE, E. *Principales rankings académicos internacionales: el caso de Chile* *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 407-434, abr./jun. 2020.
- HARVEY, L.; ASKLING, B. Quality in Higher Education. In: BEGG, R. (Org.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrech: Springer, 2003.
- HAZELKORN, E. How Rankings are Reshaping Higher Education. In: CLIMENT, V., MICHAVILA, F.; RIPOLLES, M. (Orgs.). *Los Rankings Univeritarios, Mitos y Realidades*. Madrid: Técnos, 2013. Disponível em: <<https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=cserbk>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

HAZELKORN, E.; COATES, H.; MCCOMICK, A. Quality, performance and accountability: emergent challenges in global area. In: HAZELKORN, E.; COATES, H.; MCCOMICK, A. *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. UK: Elgar Publishing, 2018.

HILL, Y.; LOMAS, L.; MACGREGOR, J. Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11, n.1, p. 15-20, mar. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/09684880310462047>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

HOLMES, C.; MAYHEW, K. The Economics of Higher Education. *Oxford Review of Economic Policy*, Reino Unido, v. 32, n. 4, p. 475-496, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Brasília: Inep, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Brasília: Inep, 2017a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Instrumento de Avaliação de Institucional Externa Presencial e a Distância*. Brasília: Inep, 2017b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Nota Técnica Nº 44/2019/CGCQES/DAES*. Brasília: Inep, 2019a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Nota Técnica Nº 56/2019/CGCQES/DAES*. Brasília: Inep, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Nota Técnica Nº 37/2019/CGCQES/DAES*. Brasília: Inep, 2019c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Nota Técnica Nº 45/2019/CGCQES/DAES*. Brasília: Inep, 2019d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Nota Técnica Nº 20/2019/CGCQES/DAES*. Brasília: Inep, 2019e.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019f.

JENKINS, A.; WOLF, A. Employers' Selection Decisions: the role of qualifications and tests. In: MACHIN, S.; VIGNOLES, A. (Orgs.) *What's the good of education: the economics of education in the UK*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

JOHNES, J. University rankings: What do they really show? *Scientometrics*, v. 115, n. 1, p. 585-606, 2018.

MARGINSON, S. Global University Rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, United Kingdom, v. 29, n. 2, p. 131-142, jul. 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ766139>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MATERU, P. *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. Washington, D.C: The World Bank, 2007. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-7272-2>. Acesso em: 20 jun. 2019.

METRICAS.EDU. *U-Multirank*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://metricas.usp.br/u-multirank/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MITCHELL, K.; MARTIN, J. Gender Bias in Student Evaluations. *PS: Political Science & Politics*, Reino Unido, v. 51, n.3, p. 648–652, jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil*. Brasília: OCDE, 2018.

POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso: em 06 jul. 2020.

QUACQUARELLI SYMONDS - QS. *QS World University Rankings 2020*. Reino Unido, 2020. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology?page=1>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SHARONOVA, S.; EROKHOVA, N.; OLIVA, M.; REIS, M. System of Interaction Between Global Education and the National System of Education: A Social Tension Zone. In: MOREIRA, Ana M. A.; PAUL, J.; BAGNALL, N. (Orgs.). *Intercultural Studies in Higher Education: Policy and Practice*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

SHIN, J. C.; TOUTKOUSHIAN, R. The Past, Present and Future of University Rankings. In: SHIN, J. C.; TOUTKOUSHIAN, R.; TEICHLER, U. (Orgs.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. New York: Springer, 2011.

SCHINDLER, L.; PULS-ELVIDGE, S.; WELZANT, H.; CRAWFORD, L. Definitions of Quality in Higher Education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, v. 5, n. 3, p. 3-13, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SHANGAI RANKING CONSULTANCY. *Methodology*. Shanghai, 2019. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2019.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

THE TIMES HIGHER EDUCATION – THE. *The World University Rankings*. 2020. Disponível em: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/8/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/8/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats). Acesso em: 29 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Ranking and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris: UNESCO Publishing, 2013.

VANZ, S. A. S. O que medem os rankings universitários internacionais: Apontamentos teóricos, indicadores e características. *Informação e Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.28, n.2, p. 83-92, 2018.

VERHINE, R. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, n.3, p. 603–619,

nov. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1414-40772015000300003>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

WALTENBERG, F. Cursos em estabelecimentos públicos de Ensino Superior devem permanecer gratuitos. In: NASCIMENTO, P. M. (Org.). *Financiamentos com pagamentos vinculados à renda futura*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34867](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34867)>. Acesso em: 31 jul. 2020.

WARN, J.; TRANTER, P. Measuring Quality in Higher Education: A competency approach, *Quality in Higher Education*, v. 7, n.3, p. 191-198, 2001. Disponível em: <10.1080/13538320120098078>. Acesso em 27 jul. 2020.