
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 59

3 de maio de 2021

ISSN 1068-2341

Preditores do Sucesso nas Políticas de Organização Didático-Pedagógica do Ensino Superior: Meta-Avaliação dos Relatórios das Comissões

Cléber Augusto Pereira

Universidade Federal do Maranhão
Brasil

Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho
Portugal

Maria de Lourdes Machado

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
Portugal

Citação: Pereira, C. A., Araújo, J. F. E. de, & Machado, M. de L. (2021). Preditores do sucesso nas políticas de organização didático-pedagógica do ensino superior: Meta-avaliação dos relatórios das comissões. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5839>

Resumo: O estudo procura identificar os preditores de sucesso nos relatórios de avaliação de cursos do Ensino Superior (ES) entre 2018-2019. Utilizou-se métodos mistos de pesquisa, combinando análises qualitativas e quantitativas aplicadas sobre o conteúdo textual. Na análise de conteúdo foram realizadas a Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. Os resultados sugerem como preditores de sucesso na Organização Didático-Pedagógica as classes: componentes do processo de ensino-aprendizagem;

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 22/7/2020

Revisões recebidas: 13/11/2020

Aceito: 22/11/2020

características de excelência dos cursos; expectativas científicas na formação; os discentes e; procedimentos de Garantia da Qualidade (GQ). A formalização da GQ como elemento das avaliações pelo INEP poderia levar à melhoria do controle dos processos no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Avaliação de cursos; Ensino superior; Relatórios de avaliação; Avaliação *in loco*; Análise de similitude

**Predictors of success in the didactic-pedagogical organization of higher education:
Meta-evaluation of the reports of the commissions**

Abstract: The study seeks to identify the predictors of success in the evaluation reports of higher education (HE) courses between 2018-2019. Mixed-methods research was used, combining qualitative and quantitative analysis applied to textual content. In the content analysis, the Descending Hierarchical Classification, Similitude Analysis and Word Cloud were performed. The results suggest predictors of success in the Didactic-Pedagogical Organization include the following: components of the teaching-learning process, characteristics of excellence within the courses, scientific expectations in training, the students, and Quality Assurance (QA) procedures. The formalization of QA as a vital element in assessments by INEP could lead to improved processes within Brazilian higher education.

Keywords: Course evaluation; Higher Education; Evaluation report; In loco assessment; Similitude analysis

**Predictores de éxito en la organización didáctico-pedagógica de la educación superior:
Metaevaluación de los informes de las comisiones**

Resumen: El estudio busca identificar los predictores de éxito en los informes de evaluación de los cursos de Educación Superior (ES) entre 2018-2019. Se utilizó la investigación de métodos mixtos, combinando análisis cualitativos y cuantitativos aplicados al contenido textual. En el análisis de contenido, se realizaron la Clasificación jerárquica descendente, el Análisis de similitud y la Nube de palabras. Los resultados sugieren como predictores de éxito en la Organización Didáctico-Pedagógica las clases: componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; características de excelencia de los cursos; expectativas científicas en formación; estudiantes y; procedimientos de Garantía de Calidad (GC). La formalización del GC como elemento vital en las evaluaciones por parte del INEP podría conducir a un mejor control de los procesos en la enseñanza superior brasileña.

Palabras-clave: Evaluación del curso; Enseñanza superior; Informes de evaluación; Evaluación en el sitio; Análisis de similitud

Introdução

Organizações internacionais têm proposto modelos padronizados de avaliação aplicáveis ao Ensino Superior (ES) como exemplo, a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), que estabeleceu padrões internacionais de avaliação e meta-avaliações e os compilou na forma de manual de orientação (Yarbrough et al., 2011).

Em uma análise nos processos de avaliação e acreditação dos cursos de ES implementados na América Latina, Lamarra e Centeno (2016) identificaram a predominância de uma tendência à burocratização, com características processuais normativas e formais indicando ambiguidade excessiva e imprecisões nas concepções e definições de qualidade utilizadas.

No cenário nacional, a avaliação dos cursos de ES é realizada através da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que avalia as saídas das universidades através

das notas dos alunos. Esta característica de utilizar a nota de alunos para avaliar cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) é uma peculiaridade *sui generis* e tem despertado elogios e inúmeras críticas das agências de avaliação e acreditação internacionais (Pereira et al., 2018, 2020; Pinto et al., 2016). Quando as notas do ENADE não alcançam o patamar médio de 3, numa escala de 1 a 5, os cursos passam a ter a obrigatoriedade de receber visitas *in loco* da comissão de especialistas da área nomeados pelo INEP (Rossit & Storani, 2010). A comissão de especialistas avalia e pontua, o curso ou a instituição, a partir de três dimensões: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Tutorial; e Infraestrutura.

Neste cerne, realizou-se uma meta-avaliação sobre o resultado dos relatórios de avaliação das comissões de especialistas do ES durante a visita *in loco*, da dimensão de Organização Didático-Pedagógica. Esta dimensão fomenta as políticas institucionais aplicadas no âmbito dos cursos, definições de estrutura curricular e objetivos dos cursos, o perfil profissional esperado, além de avaliar os principais mecanismos e atividades inerentes ao ensino. A análise procurou identificar *quais os componentes ou fatores que podem influenciar o sucesso na avaliação da dimensão Organização Didático-Pedagógica quando da ocorrência da avaliação in loco pelo INEP?*

A partir da análise monotemática dos conteúdos textuais da dimensão Organização Didático-Pedagógica de uma amostra de 12 relatórios de avaliação de cursos do INEP, referente a 11 cursos distintos, de 10 estados brasileiros procurou-se identificar os fatores de sucesso da avaliação institucional. Todos os relatórios avaliados são atuais, realizados no período entre 2018 e 2019.

Revisão de Literatura

Avaliação e Acreditação na América Latina

Ao comentar os principais problemas do ES na América Latina (AL) Lamarra e Centeno (2016, p. 132) destacaram a falta de flexibilidade, atualização e mudança de projetos curriculares. Os autores ressaltam a disparidade nos currículos, apresentando estes objetivos, qualificações e duração de estudos de formação muito diferentes. Os autores observaram ainda que fatores como a privatização do ES, a grande oferta de novas universidades privadas, a competição interinstitucional por matrícula, e mecanismos não acadêmicos de controle ou responsabilização também se constituem fatores problemáticos ao ES (Lamarra & Centeno, 2016, p. 134).

Na avaliação do ES na AL, a elevada participação dos pares acadêmicos nos processos de avaliação e acreditação, tem transferido a concepção da “cultura de gestão responsável e avaliação” (Lamarra & Centeno, 2016, p. 139) para as autoridades universitárias, o que resultou em uma contribuição positiva para todo o sistema universitário.

Com o crescimento desenfreado do ES na AL (Lamarra & Cópola, 2007, p. 18) foram criados diversos tipos de IES universitárias e não universitárias, em sua maioria privadas, como tentativa de atender a demanda crescente do mercado e, neste cenário, não foram previamente pensados em critérios de qualidade e de pertinência institucional.

Amaral (2003, p. 93) analisou o crescimento do ES no Brasil pela ótica do financiamento: a) a universidade de pesquisa, modelo humboldtiano¹ é de alto custo; b) as instituições não universitárias que contribuíram para atender à demanda crescente por ES a um custo muito baixo; e,

1 A concepção de Humboldt da universidade traz em sua essência a “divisão das instituições científicas superiores e os diversos tipos de instituição resultantes desta divisão” (Humboldt, 2003, pp. 91–99). Silveira e Bianchetti (2016, p. 84–85) explicam que o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado [...] põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias.

c) a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de ES às exigências do quase-mercado educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público.

Nos processos de avaliação e acreditação, implementados na região, predomina uma tendência à burocratização, com características processuais normativas e formais indicando ambiguidade excessiva e imprecisões nas concepções e definições de qualidade utilizadas. Em contraste, há um limitado desenvolvimento conceitual e metodológico para a avaliação e acreditação de aspectos de natureza pedagógica, como currículos, conteúdos curriculares, profissionalização de professores, metodologia de avaliação, etc. Em geral, sua avaliação é limitada à obtenção de dados quantitativos ou relatos das entrevistas que realizam (Lamarra & Centeno, 2016, p. 140).

Santos (2016), relatando sua dupla experiência, como avaliadora de curso e *expertise* no lado da instituição avaliada, compara o processo de avaliação *in loco* com um ritual de performance: percebo que a chegada à Instituição impõe, independente da vontade de ambas as partes, certo suspense, considerando que tais interações se impõem de forma coercitiva, induzindo os atores a representarem comportamentos ditos de fachada. Os momentos das visitas me parecem verdadeiras fachadas, com representações sociais criadas para atender aos indicadores da qualidade definidos externamente à realidade institucional. (p. 9)

Isso é o que Porter (2003, pp. 13–14), referindo-se aos processos de avaliação no México, denomina de “universidades de papel”, em virtude de, muitas vezes, nos documentos a serem preparados para os processos de avaliação e acreditação, é apresentada uma representação social da instituição que não se refere necessariamente à imagem da instituição real.

Instrumentos de Avaliação Adotados nas Visitas *in Loco* no ES do Brasil

Estudos recentes têm investigado e criticado os instrumentos de avaliação utilizados pelas comissões de especialistas da avaliação do ES quando das avaliações *in loco* (Bertolin, 2019; De Souza et al., 2018; Guerra, 2019; Haas, 2017; Loss et al., 2018; Rosini et al., 2018; Sturges, 2014). Outro cenário bastante discutido na literatura atual refere-se ao comportamento dos auditores durante as avaliações *in loco* (Chanan-Silva & Ferreira, 2018; Costa et al., 2018; Duarte et al., 2016).

Bertolin (2019, p. 183) analisou a adequação conceitual e técnica dos instrumentos avaliativos empregados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil, questionando se “no âmbito da avaliação dos cursos, os instrumentos empregados pelo SINAES conseguem ‘separar o joio do trigo?’” O autor destaca que, de forma sistêmica, as visitas *in loco* avaliam as “entradas” e os “processos” por meio da verificação do corpo docente, da infraestrutura e da implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ao avaliar alguns indicadores do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (IACG), Silva (2013, pp. 78–80) somente identificou características consideradas de relevância nas dimensões dos indicadores qualitativos: objetivos dos cursos; conteúdos curriculares e laboratórios didáticos especializados. Contudo, o estudo criticou a falta de características de gradação de intensidade, univocidade, padronização, e rastreabilidade nos demais indicadores do IACG.

Há três indicadores utilizados para avaliar mais de trinta mil cursos superiores no Brasil durante as visitas *in loco*: objetivos dos cursos, conteúdos curriculares e laboratórios didáticos especializados. Quando se questiona quanto à sua utilidade e confiança, eles podem distorcer os resultados da avaliação (Bertolin, 2019, p. 189). O mesmo estudo evidenciou que as visitas *in loco* têm atribuído conceitos, na maioria dos casos, superiores aos resultados do Enade, que avaliam as saídas pelas notas dos alunos e geram a obrigatoriedade de visitas de comissão de avaliadores quando os conceitos são inferiores a 3.

Um curso com o conceito 3, considerado bom, evita os procedimentos de supervisão ou protocolo de compromisso com o Ministério da Educação, dispensando também as visitas *in loco* dos avaliadores externos (Rosini et al., 2018, p. 120). Quanto ao IACG, os autores afirmam que o modelo atual de Avaliação de Cursos de Graduação, que calcula o Conceito do Curso (CC), via sistema e-MEC, é feito com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões avaliadas: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial, e a Infraestrutura da IES.

Dimensões e Indicadores Avaliados in Loco

Durante a avaliação de cursos, a comissão de especialistas verifica 80 indicadores distribuídos entre as três dimensões avaliadas pelo INEP (INEP, 2016b), além de reunir-se com o corpo docente, com os alunos, com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com o coordenador do curso e dirigentes da IES (Pereira et al., 2018).

A primeira dimensão avaliada, a Organização Didático-Pedagógica, está fundamentada na análise e coerência do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que denota o planejamento de médio e longo prazo da IES e no PPC que reflete a proposta e a estrutura do curso analisando a matriz curricular, o perfil do egresso, as formas de avaliação, conteúdo programático, entre outras informações (Rosini et al., 2018, p. 121).

A Tabela 1 apresenta os principais indicadores avaliados na dimensão Organização Didático-Pedagógica. Desde a última reforma do sistema de avaliação brasileiro ocorrida em 2016, na dimensão Organização Didático-Pedagógica, foram incluídos dois novos indicadores: Responsabilidade Social e Participação dos discentes no acompanhamento e avaliação do PPC (INEP, 2016a).

Tabela 1
Indicadores da Organização Didático-Pedagógica

Indicadores		
Contexto educacional	Atividades Complementares	Número de vagas
Políticas institucionais no curso	Trabalho de Conclusão de Curso	Atividades práticas de ensino
Objetivos do curso	Apoio ao discente	Responsabilidade Social
Perfil profissional do egresso	Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
Estrutura curricular	Atividades de Tutoria	Integração do curso - Comunidade
Conteúdo curriculares	TICs ² no processo ensino-aprendizagem	Participação discente no acompanhamento e avaliação do PPC
Metodologia	Material didático institucional	
Estágio Curricular Supervisionado	Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	

Fonte: Adaptado de INEP (2016a).

O indicador de Responsabilidade Social é avaliado como diretriz na missão social da IES e deve considerar os aspectos: oportunidades para a comunidade acadêmica exercer a responsabilidade social; existência de parcerias e contribuição para a concepção, planejamento e execução das atividades educacionais. O indicador de Participação dos discentes no PPC prevê a oportunidade de normalizar a participação dos alunos nas atividades de revisão e avaliação do PPC com o corpo docente (INEP, 2016a, p. 23).

² Tecnologias da Informação e Comunicação.

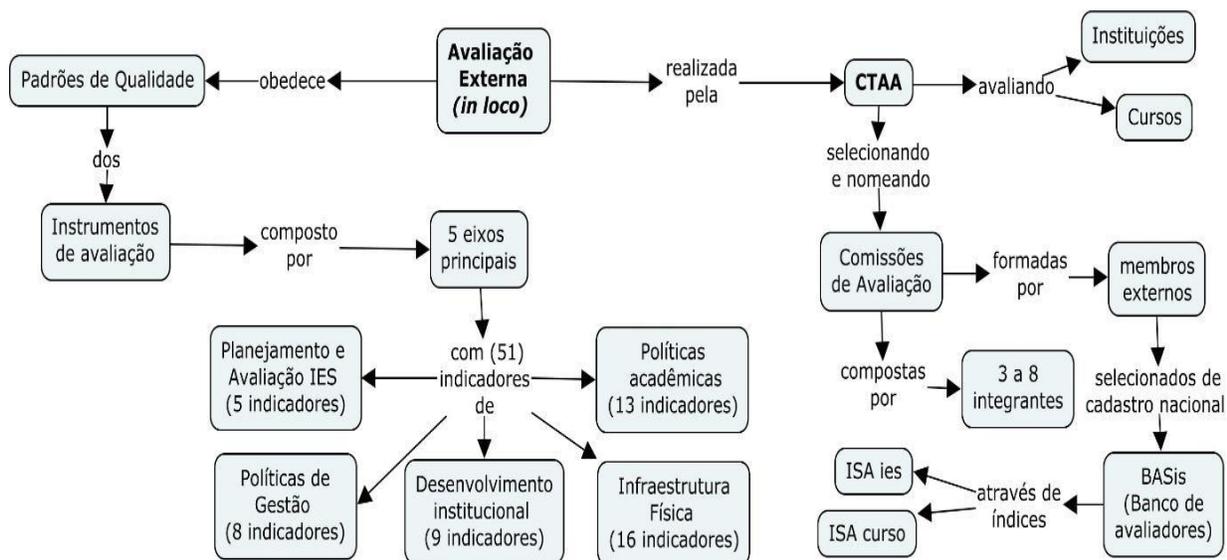
A avaliação externa, *in loco*, é realizada por membros externos, nomeados pelo INEP. A comissão é constituída por membros da comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pela capacidade em sua área e portadores de ampla compreensão das IES (Pereira et al., 2018). Na avaliação externa são exigidos os padrões mínimos de qualidade para o ES expressos nos IACG específicos e nos relatórios das autoavaliações institucionais (INEP, 2016a).

O órgão colegiado responsável pelo acompanhamento dos processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação das IES, é a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) instituída pela Portaria n.º 388 do Ministério da Educação (2016).

O cenário de atuação da CTAA (Figura 1) foi mapeado por Pereira et al. (2018), retrata os componentes das comissões de avaliação *in loco* que são compostas por 3 a 8 membros externos, selecionados do cadastro nacional de avaliadores denominado de Banco de Avaliadores (BASis). O BASis é composto por 4.495 avaliadores institucionais e 8.992 avaliadores de cursos distribuídos pelo país (Portaria n.º 900 de 5 de outubro do INEP, 2019).

Figura 1

Mapeamento da Avaliação Externa (in loco) do Sinaes



Fonte: Traduzido de Pereira et al. (2018, p. 8).

Ao apresentar o *modus operandi* da avaliação externa e revisar os indicadores de qualidade em uso, podemos avançar no objetivo de meta-avaliar, na dimensão de Organização Didático-Pedagógica, quais são as classes de componentes que, quando bem aproveitados, podem influenciar o sucesso dos cursos durante a avaliação *in loco* pelas comissões de especialistas em avaliação nomeados pelo INEP.

Metodologia

Pelas características deste estudo, propõe-se a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, denominada de *Mixed Methods Research* (Tashakkori & Teddlie, 1998; Teddlie &

Tashakkori, 2009). Conduzindo um conjunto de procedimentos para coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos (Tashakkori & Teddlie, 2010).

A utilização de *Mixed Methods* é uma tendência emergente no meio acadêmico, neste estudo que combina inúmeros relatórios em um *corpus* textual de análise único, a utilização de *mixed methods* favorece a descoberta de associações entre os textos de grande vulto, que seriam mais difíceis de serem avaliados sem esta técnica. Recorremos à utilização do *software* Iramuteq com análises quantitativas convencionais aplicadas sobre conteúdo textual, na tentativa de melhorar a representação dos dados analisados e legitimar as combinações dela decorrentes, no sentido da representação e legitimação sugeridas por Onwuegbuzie e Teddlie (2003).

O Corpus de Análise

Realizou-se a análise qualitativa dos dados obtidos dos relatórios de avaliação do INEP, oriundos de avaliações de comissão de especialistas realizadas *in loco*, que foram publicados pelas Universidades e Institutos Federais em seus respectivos sítios eletrônicos. Ao total, foram analisados 12 relatórios de avaliações do período entre 2018 e 2019. Os relatórios utilizados são públicos e encontram-se disponíveis nos sítios dos cursos listados a seguir em formato de PDF.

Os relatórios apresentam resultados dos cursos de graduação em: Tecnologia de alimentos, Engenharia civil, Licenciatura em matemática, Administração, Bacharelado em artes visuais, Sociologia, Arquitetura e urbanismo (2 cursos), Tecnologia em construção de edifícios, Física, História e Nutrição. Os cursos avaliados estão distribuídos pelo Brasil, localizados em 10 estados: Alagoas, Amapá, Goiás, São Paulo (2), Ceará (2), Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão e Paraná.

São cursos de diversas modalidades de ES: licenciaturas, bacharelados e Cursos Superiores de Tecnologia (CST), com tempo de duração distintos e ofertados por Universidades Públicas, Privadas e Institutos Federais. Os relatórios avaliam integralmente a três dimensões: Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial, e Infraestrutura.

Para efeito deste estudo, foi escolhida a dimensão “Organização Didático Pedagógica”. Esta considera as principais fontes de consulta que envolvem os atores³ do processo de ensino aprendizagem: a) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) Projeto Pedagógico do Curso (PPC); c) Relatório de Autoavaliação Institucional; d) Políticas Institucionais; e) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Os 12 relatórios de avaliação de curso do INEP compuseram o *Corpus* textual de análise que apresentou um total de 19.707 ocorrências de palavras ou *tokens*. No *corpus* textual monotemático, representado pelas informações da Organização Didático Pedagógica dos cursos foram criadas cinco variáveis para classificação dos objetos e modalidades de análise. As variáveis servem como marcação de valores para filtragem dos conteúdos textuais, e neste estudo, apresentaram-se precedidas por asteriscos, por regra de processamento no *software*. As variáveis descritivas foram incluídas como cabeçalhos de metadados em cada relatório dentro do *corpora* completo, fornecendo uma marcação estrutural que permitiu distinguir os diferentes conteúdos dentro de um mesmo *corpus* textual: **rel_00 a rel_11* – representando os relatórios; **curso_nome* - representando os cursos; **univ_nome* - representando as IES; **estado_nome* – estado em que opera a IES; **periodo_mes_ano* – mês e ano em que ocorreu a visita *in loco*; **notafinal_1_a_5* – nota final atribuída ao curso. Os valores individuais destas variáveis foram utilizados neste estudo e podem ser observados nas citações dos excertos apresentados na seção de resultados.

As palavras compostas de todo o *corpus* textual foram conectadas por *underlines* para garantir sua representação dentro do contexto e realizar seu processamento por *software*. Por exemplo, o

³ Professores, coordenadores de curso, corpo administrativo, gestores e legislação.

termo mercado de trabalho foi padronizado como “mercado_de_trabalho”. Em contrapartida, para estas ocorrências não é possível realizar a análise léxica e utilização de sinônimos destes vocábulos, por não existirem no dicionário de dados do *software*. Todo o *corpus* textual teve de ser adaptado e revisado antes de seu processamento, eliminando os símbolos e espaços entre parágrafos, dentre outros requisitos.

O objetivo da padronização do *corpus* textual foi de qualificar seus elementos utilizando categorias lexicais e/ou semânticas e quantificá-las, ao analisar a composição e frequência de ocorrência dos seus elementos textuais.

Técnica de Análise de Conteúdo Aplicada aos Relatórios

A Análise Qualitativa de Dados (AQD) é representada pelo conjunto de abordagens, métodos e ferramentas computacionais que auxiliam na descoberta da informação contida em um *corpus* textual (Lebart & Salem, 1994). Para esta organização do *corpus* textual, foram realizadas operações com o auxílio do *software* Iramuteq (Camargo & Justo, 2013) envolvendo as análises lexicais e contagem de palavras; seguida pela análise semântica: que identificou automaticamente, possíveis conceitos contidos no conteúdo.

Por se tratar de um grande volume de dados contidos nos relatórios, 19.707 palavras, a utilização do *software* colaborou com o trabalho do pesquisador, aumentando a capacidade de conhecimento do *corpus* e sugerindo substitutos para o texto que ajudaram a revelar suas estruturas lexicais e semânticas (Benzecri, 2007; Fallery & Rodhain, 2007).

As escolhas feitas para aplicação das análises deste estudo seguem a lógica proposta por Fallery e Rodhain (2007), que afirmam ser inúmeros os fatores que podem determinar a escolha do tipo de análise a ser utilizado: o quadro metodológico do estudo, o envolvimento do pesquisador, o eixo temporal, o objetivo da análise (neste caso baseado na interpretação conjunta de um conjunto de relatórios), o tamanho e a legibilidade, e a homogeneidade do *corpus* (aqui múltiplas avaliações em uma única temática), a estruturação da linguagem; e o momento da análise estatística aplicada ao texto (*ex-post*).

Realizou-se primeiro a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), utilizando-se do procedimento sugerido por Reinert (1990) e validado estatisticamente por Benzecri (2007). O procedimento consistiu em dividir o *corpus* textual em classes temáticas homogêneas de acordo com as palavras ou conceitos que contêm. A análise revela as estruturas temáticas do texto (Reinert, 1990). Estas estruturas foram reveladas pela visualização em nuvem de palavras específicas de cada classe.

A CHD ocorre por iterações sucessivas a partir de uma análise fatorial das correspondências múltiplas (Benzecri, 2007) sendo um procedimento exploratório e multivariado aplicável a tabelas de contingência que envolvam duas ou mais variáveis categóricas como é o caso, permitindo revelar relações e semelhanças existentes as categorias que não seriam detectadas em comparações de variáveis aos pares.

Em seguida foi feita a composição das classes temáticas, definida a nomenclatura individual adequada para cada uma, caracterizando seu conteúdo através da análise das ocorrências de Segmentos de Textos (ST), frequência de ocorrência das formas e análise do χ^2 (qui-quadrado) de cada forma. O teste do χ^2 é funcional para avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas.

Para identificar as classes temáticas mais utilizadas nos relatórios, e expressar os pontos mais relevantes da avaliação, foi identificado o vocabulário mais relevante em cada segmento de texto, pelo cálculo das distâncias e proximidades entre as palavras, usando testes do χ^2 , como proposto por Camargo e Justo (2013, p. 516).

Depois, as classes foram explicadas individualmente com apresentação do Dendrograma de Classes e dos excertos do texto. O Dendrograma de Classes é uma visualização gráfica dos resultados da análise de agrupamentos. Normalmente é utilizado para apresentar os resultados da classificação dos dados através de estruturas que façam sentido, taxonomias, capazes de classificar os dados textuais observados em diferentes classes.

Durante a análise das classes temáticas, quando oportuno, foi apresentado o diagrama de Análise de Similitude (ADS) individual da classe. A ADS é uma técnica baseada na teoria dos grafos, usada convencionalmente para descrever representações sociais, com base em achados de pesquisa (Flament, 1981; Vergès & Bouriche, 2001). O objetivo da ADS é estudar a proximidade e as relações entre os elementos de um conjunto, na forma de árvores máximas que representam o número de conexões entre dois itens (Flament & Rouquete, 2003, p. 88). As bases teóricas desta técnica foram apresentadas em Flament e Rouquete (2003).

Por último, foi realizada a validação dos agrupamentos de classe através do mapeamento conceitual que envolveu os indicadores da dimensão Organização Didático-Pedagógica. Nesta operação foram confrontados os valores dos χ^2 das principais formas de palavras com as características dos agrupamentos de classes, permitindo a validação ou refutação das classes.

Resultados e Discussões

Esta seção apresenta os resultados das análises dos relatórios de avaliação de cursos pelas comissões externas do INEP.

Dendrograma das Classes na CHD

O procedimento separou e dividiu os conteúdos em classes homogêneas, e revelou as temáticas mais importantes. Para o efeito, utilizaram-se iterações sucessivas na análise fatorial das correspondências múltiplas.

Os 12 textos dos relatórios de avaliação de curso foram agrupados em 567 ST com 3.946 formas, que totalizaram 19.707 ocorrências de palavras, com 3.133 lemas diferentes. Identificou-se 2.900 formas ativas de palavras e 221 suplementares. Para esta análise, o número de formas ativas com a frequência maior ou igual a 3 totalizaram 776. A média de ocorrência de formas em cada ST foi de 34,76. Dentre os 567 ST analisados, o aproveitamento foi de 82,72%, classificando 469 segmentos nas 6 classes resultantes e apresentado no Dendrograma de Classes (Figura 2).

O *corpus* textual utilizado foi considerado adequado para a CHD pois representa um conjunto textual centrado na temática de Organização Didático Pedagógica, durante a avaliação externa de cursos superiores pelo INEP. Por ser um conjunto monotemático, evita que a análise de textos sob diversos temas replique a reprodução da estruturação inicial destes.

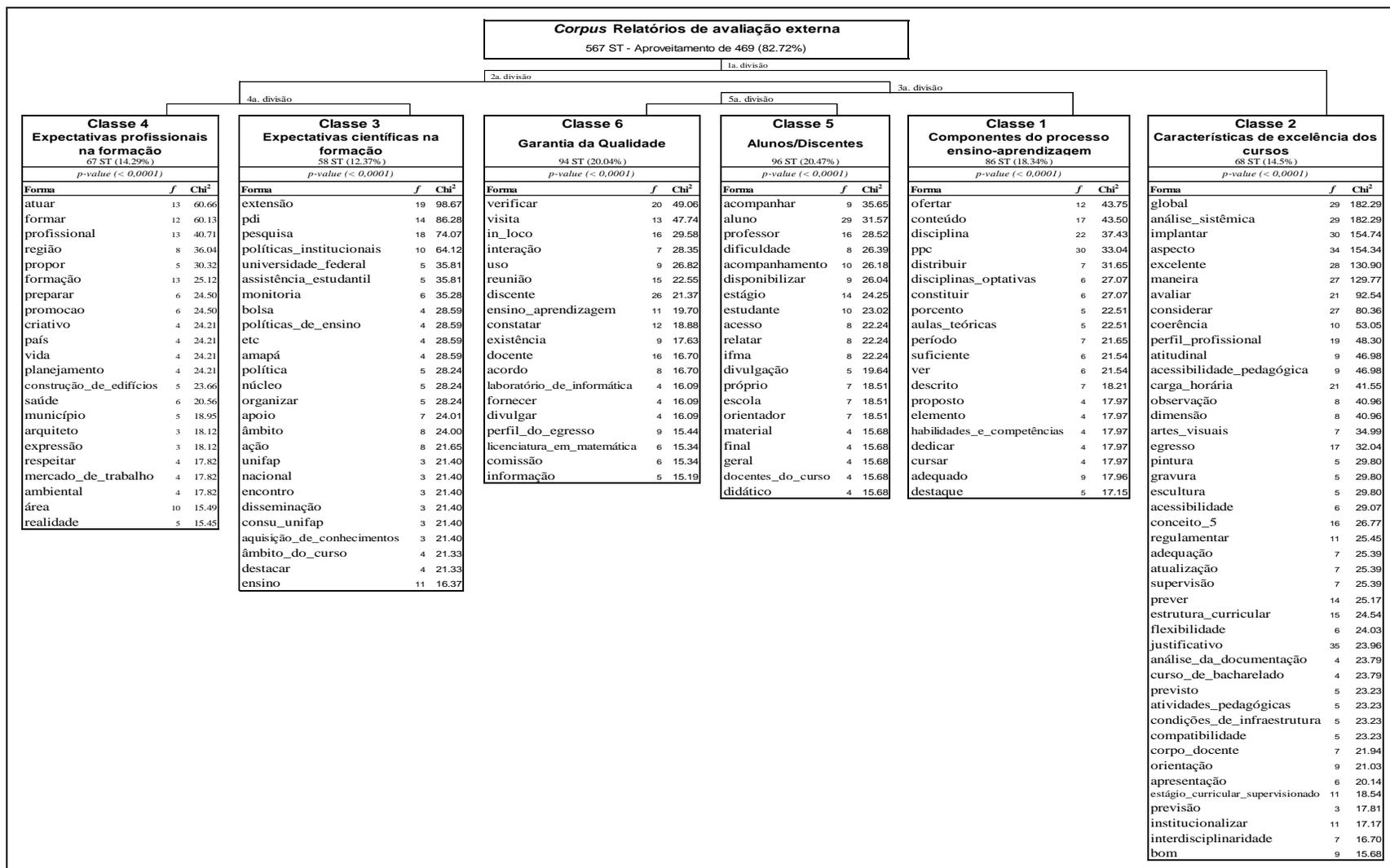
Utilizando procedimentos estatísticos aplicados a conteúdo textual, que reúnem afirmações usando o mesmo tipo de léxico, o método CHD permitiu identificar diferentes mundos lexicais, o que pode ser indicativo de "visões do mundo".

O Dendrograma de Classes (Figura 2) apresenta as classes temáticas que emergiram do processamento do *corpus* textual durante a CHD. É apresentado o detalhamento das classes com os termos que as compuseram individualmente, representadas pelas partições ou iterações que foram executadas na classificação dos ST.

As partições geraram os *sub-corpora* que correspondem às classes. O *corpus* textual dos relatórios deu origem a 6 classes temáticas estáveis, compostas de unidades de segmentos de texto que apresentaram um vocabulário semelhante.

Figura 2

Dendrograma de Classes



Expectativas Profissionais na Formação. A classe 4 evocou mais fortemente as formas “atuar”, “formar”, “profissional”, “região”, “propor”, “formação” e “preparar”. O ST típico desta classe é o que obteve o maior escore dentre os demais (236.96), sendo representado pelo excerto a seguir (*grifo nosso*):

O *profissional formado* (...) é consciente e *preparado* para os desafios impostos pela carreira, instrumentalizado para *atuar* individualmente ou como integrante de equipe multidisciplinar em todas as áreas onde a alimentação e a nutrição sejam condições para promoção, manutenção e recuperação da saúde do indivíduo e coletividades (curso de Nutrição, Paraná, nota final 5).

As evocações desta classe remetem à abordagem das ações institucionais e do curso voltadas para o labor profissional e as demandas do mercado de cada curso, como destacados nos excertos (*grifo nosso*):

a *relação teoria e prática* na educação básica visa a capacitação de discentes *para atuar no universo da educação* popular (...) *formar profissionais comprometidos* com o desenvolvimento social (curso de Sociologia, Ceará, nota final 4).

o objetivo geral do CST⁴ em Construção de Edifícios é *formar profissionais* que demonstrem *domínio de habilidades* relativas a efetiva comunicação e expressão de ideias de forma criativa, através da *materialização de resultados práticos* satisfatórios às *demandas de mercado* (curso de Construção de Edifícios, Paraíba, nota final 4).

(...) características locais e regionais, mas não foram apresentados laboratórios de ensino profissional que *o impedem de ter uma formação* que *permita o pleno desenvolvimento de conceitos práticos* (curso de Alimentos, Alagoas, nota final 3).

Expectativas Científicas na Formação. A classe 3 apresentou as formas “extensão”, “PDI”, “pesquisa”, “políticas institucionais” e “assistência estudantil”, “universidade federal” e “monitoria” e o estado de sua implantação em cada curso, como nos excertos (*grifo nosso*):

indissociabilidade entre ensino, *pesquisa* e *extensão*, organização curricular, articulação entre níveis e modalidades de ensino, integralização curricular (...) estão parcialmente implantadas no âmbito do curso (curso de Alimentos, Alagoas, nota final 3).

na área de *pesquisa*, o *PDI* assinala a criação de programas de apoio à *pesquisa* e incentivou a criação de diversos mestrados (curso de Física, Maranhão, nota final 4).

As *políticas institucionais* no âmbito do curso de graduação em arquitetura e urbanismo da IES revelam um reflexo direto das políticas apresentadas no *Plano de Desenvolvimento Institucional*, *PDI* e articuladas com a direção institucional e com a coordenação do curso (curso de Arquitetura e Urbanismo, Minas Gerais, nota final 4).

Nesta classificação, destacaram-se as ações cotidianas do que se espera ser desenvolvido nas atividades de cunho científico, como articulação entre ações de pesquisa e extensão, realização de monitorias em disciplinas. Todas estas ações devem estar previstas nas políticas institucionais e nas políticas de assistências estudantil dentre as IES.

⁴ Curso Superior de graduação em Tecnologia.

Alunos ou Discentes x Garantia da Qualidade

A Classe 5, Alunos ou Discentes, e a Classe 6, Garantia da Qualidade, são confirmatórias da Classe 1, Componentes do processo de ensino-aprendizagem.

As formas que mais ocorreram e apresentaram os maiores χ^2 com *p-value* estatisticamente significantes estão apresentadas nas respectivas nuvens de palavras apresentadas na Figura 4. São explicadas em seguida.

Figura 4

Nuvens de Palavras das Classes 5 e 6



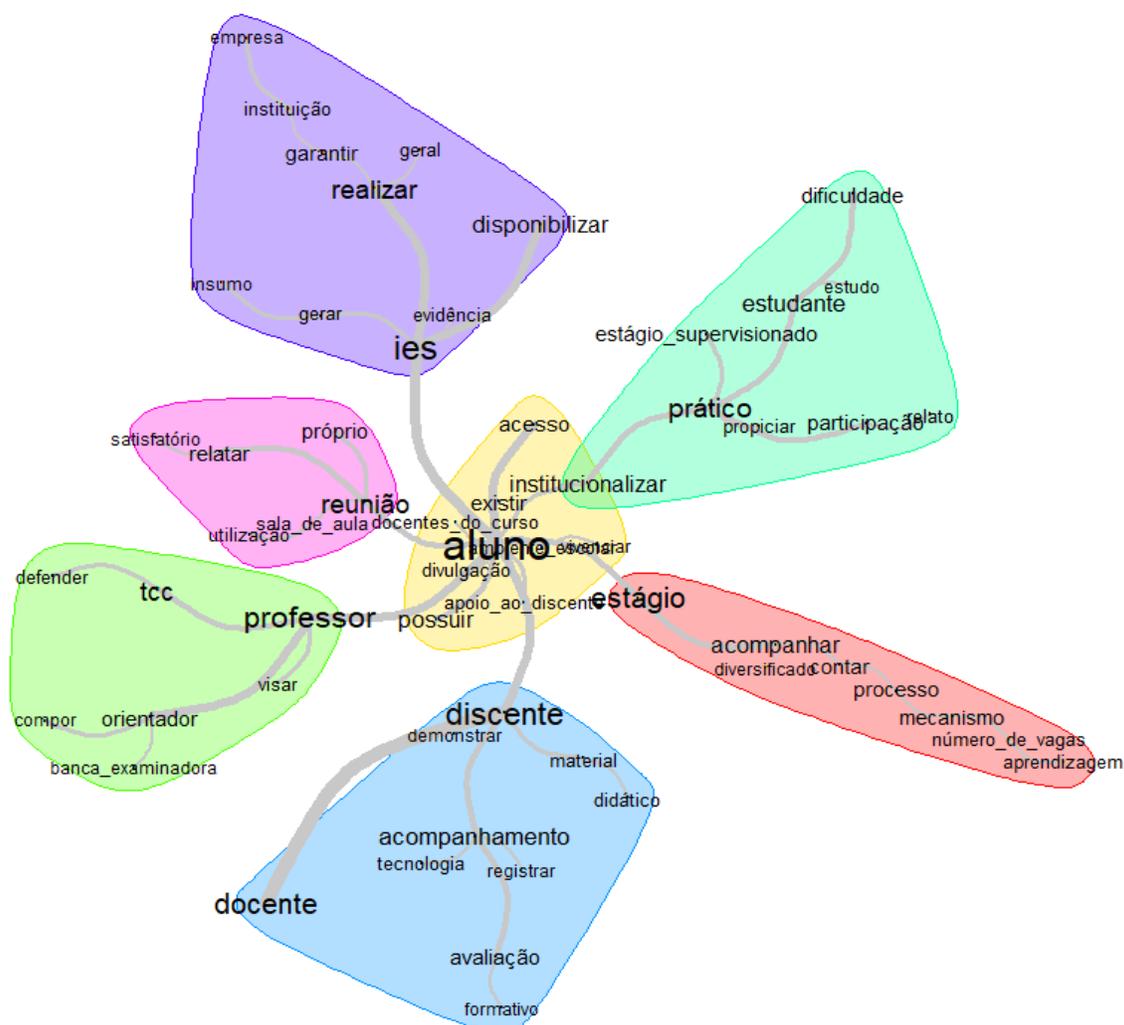
Alunos ou Discentes

A Classe 5 está relacionada aos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista funcional, representando a preocupação com os “alunos/discentes” durante o processo, que envolve os “professores” (fundo verde), a “formação prática” (fundo azul claro), “estágio” (fundo vermelho) e “reuniões” para acompanhamento das atividades (fundo rosa). Ainda nesta classe são representadas, pela visão dos alunos/discentes, as atitudes institucionais “IES” (fundo lilás) que são confrontadas com os dados previamente informados pela própria instituição.

Os alunos/discentes constituem o núcleo central desta representação e são destacados em suas atividades de orientação, acompanhamento e relatos. A Figura 5 apresenta a Análise de Similitude desta Classe.

Figura 5

Análise de Similitude da Classe 5 – Alunos ou Discentes



Dentre suas ramificações, a Figura 5 destaca os processos de formação prática que envolvem os elementos periféricos associados como: estágios supervisionados ou extracurriculares; ações institucionais para garantia de convênios para as atividades de campo; os regulamentos específicos aplicados aos Trabalhos de Conclusão de Curso: composição de bancas examinadoras, defesas; procedimentos da Comissão Própria de Avaliação que visam garantir a qualidade do processo; procedimentos de acompanhamento do percurso pedagógico que envolvem as metodologias e as tecnologias de ensino aprendizagem.

Garantia da Qualidade

A Classe 6 evidencia formas como “verificar”, “visita”, “*in loco*”, “interação”, “reunião” está relacionada aos processos de garantia da qualidade ensino-aprendizagem do ponto de vista de sua efetivação e verificação durante as visitas das comissões externas de avaliação de curso.

Nesta classe, os elementos se referem aos processos de garantia da qualidade exigidos formalmente durante a avaliação externa dos cursos (*grifo nosso*):

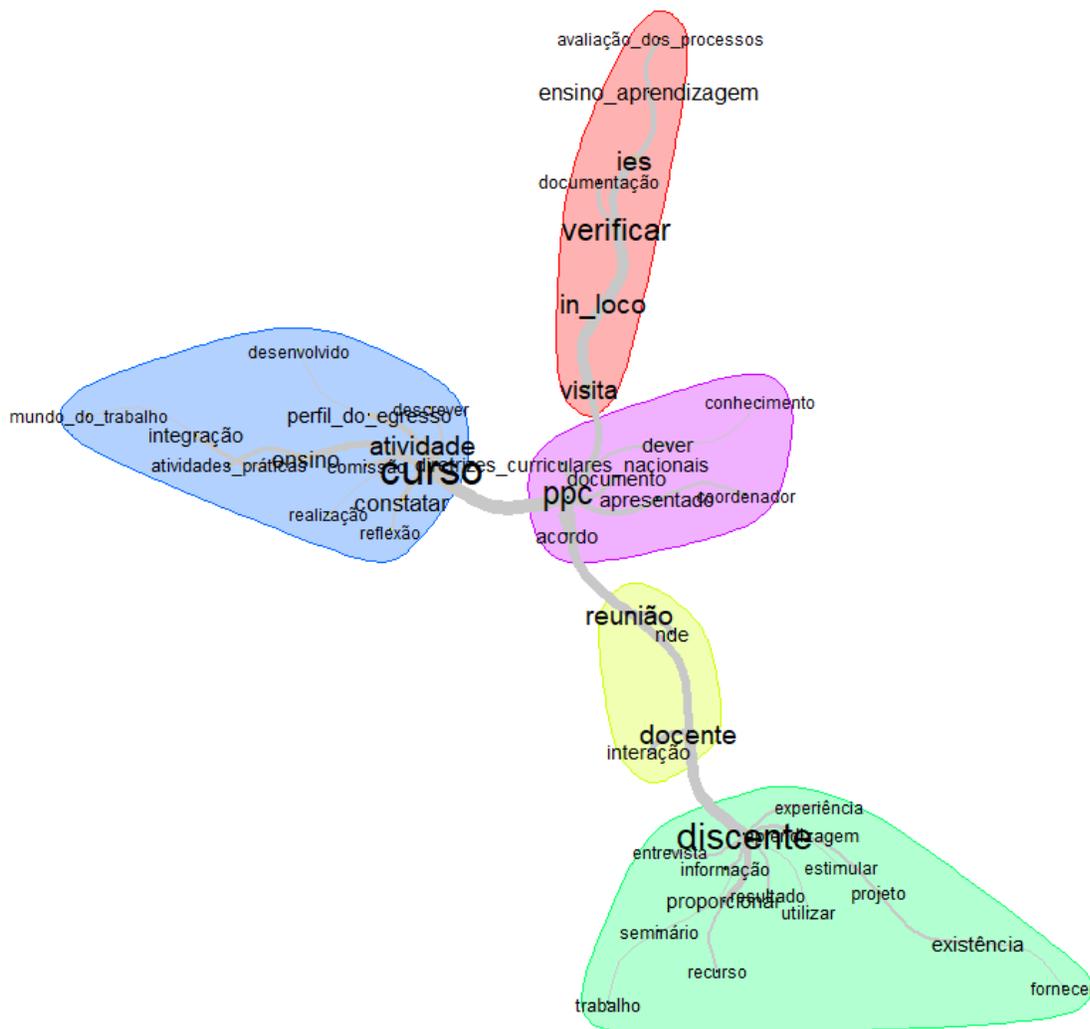
Não foi evidenciado na *visita in loco* o uso de metodologias inovadoras e embasadas em recursos que proporcionem aprendizagens diferentes (curso Engenharia Civil, Amapá, nota final 4).

Políticas institucionais no âmbito do curso (...) em *visita in loco* na consulta ao PDI e ao PPC do curso e aos documentos apresentados pela IES e, em *reunião* com a coordenadora, a IES materializa as políticas institucionais de ensino-aprendizagem com atividades de formação do futuro administrador (curso de Administração, São Paulo, nota final 4).

a comissão pôde constatar na *visita in loco* que o curso de nutrição (...) oferta atividades práticas de ensino para a área da saúde que proporcionam aos discentes, (...) vivenciar a atuação do nutricionista nas principais áreas de formação (curso de Nutrição, Paraná, nota final 5).

Figura 6

Análise de Similitude da Classe 6 Garantia da Qualidade



A Figura 6 permite visualizar a interação entre as formas que ocorrem na Classe 6 Garantia da Qualidade, e ressaltam as características do processo de garantia da qualidade exigido pela agência de controle do ensino superior.

Os procedimentos adotados durante a visita estão evidenciados na comunidade de “reunião” (fundo verde) entre docentes e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Também destaca a “avaliação dos processos” (fundo vermelho) e da documentação institucional. A análise do PPC (fundo lilás) quanto ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e de sua divulgação e conhecimento pelo curso (fundo azul).

Componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem

A primeira classe foi formada principalmente pelas formas representadas na Tabela 2. Notem que as formas foram classificadas pelo cálculo do χ^2 e apresentaram o valor de p estatisticamente significativo (<0,001). Foram predominantes os verbos e os pronomes que figuram destacados na nuvem de palavras da classe.

O tamanho de cada palavra que aparece na nuvem de palavras é diretamente proporcional à sua frequência de ocorrência no *corpus* textual, sendo as maiores palavras, as que repetidamente ocorreram (*f*).

Tabela 2

Formas e Características da Classe

Formas	f	%	χ^2	tipo	p-value	nuvem de palavras
ofertar	12	85,71	43,75	Verbo	< 0,0001	
conteúdo	17	68,00	43,50	Pronome	< 0,0001	
disciplina	22	53,66	37,43	Pronome	< 0,0001	
PPC	30	42,86	33,04	Abreviatura	< 0,0001	
distribuir	7	100,00	31,65	Verbo	< 0,0001	
disciplinas optativas	6	100,00	27,07	Composta	< 0,0001	
constituir	6	100,00	27,07	Verbo	< 0,0001	

Nota. *f* representa a frequência. Foram apresentadas somente as formas que apresentaram o *p-value* significativo ($p < 0,001$).

Os estratos do *corpus* textual que originaram esta classe fazem referência à forma de oferta de unidades curriculares, se obrigatórias ou opcionais; aos seus conteúdos relacionados, e as demais inerentes ao ensino-aprendizagem. Os elementos que compõem essa classe sugerem uma visão dos processos associados ao ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos cursos superiores avaliados (*grifo nosso*):

(...) são destinadas 45 horas aula para a *disciplina* de libras que é *ofertada* como optativa para o curso de nutrição. As 3.990 horas do curso estão *distribuídas* em: carga horária dos componentes obrigatórios de 3.630 horas incluindo o TCC; optativas com 120 horas; (curso de Nutrição, Paraná, nota final 5).

os *conteúdos* curriculares estão de acordo com o necessário para a formação do profissional egresso conforme o perfil estabelecido em *PPC*, as cargas horárias e

bibliografias estão adequadas e são abordados em componentes obrigatórios *conteúdos* relacionados à educação ambiental (curso de Engenharia Civil, Amapá, nota final 4).

(...) *disciplinas* teóricas e práticas: 3.165 horas; estágio de 360 horas; TCC com 120 horas; atividades complementares de 75 horas. Há também a *oferta* das disciplinas optativas que totalizam 180 horas: libras e outras *disciplinas* cada uma com 60 horas relógio (curso de Arquitetura e Urbanismo, Minas Gerais, nota final 4).

Os ST típicos da classe que apresentaram os maiores escores na Classe 1 Componentes do processo ensino-aprendizagem (188.15 e 171.91), são destacados nos excertos (*grifo nosso*):

(...) *explicitados* não somente nas disciplinas do curso como também em algumas *disciplinas optativas ofertadas* de *forma coerente* com o conjunto dos demais *conteúdos*, as *cargas horárias* em termos *totais* são suficientes quanto aos aspectos de relação teoria-prática (curso de Arquitetura e Urbanismo, Minas Gerais, nota final 4).

(...) tanto na definição das disciplinas e conteúdos, quanto na *atribuição* de cargas horárias objetivamente destinadas à formação deste perfil praticamente todos os *conteúdos curriculares* concentram-se na formação profissional e com *metodologia* de *grande ênfase* na prática e na experimentação *constituindo* em destaque neste aspecto (curso de Arquitetura e Urbanismo, Rio Grande do Norte, nota final 5).

Importante destacar que os excertos apresentam as disciplinas, seus respectivos conteúdos curriculares e sua inter-relação com as demais unidades curriculares. A classe objetiva associar estes componentes citados entre si, e com relação aos demais conteúdos das matrizes curriculares dos cursos superiores, de forma a garantir as habilidades e competências esperadas por cada curso.

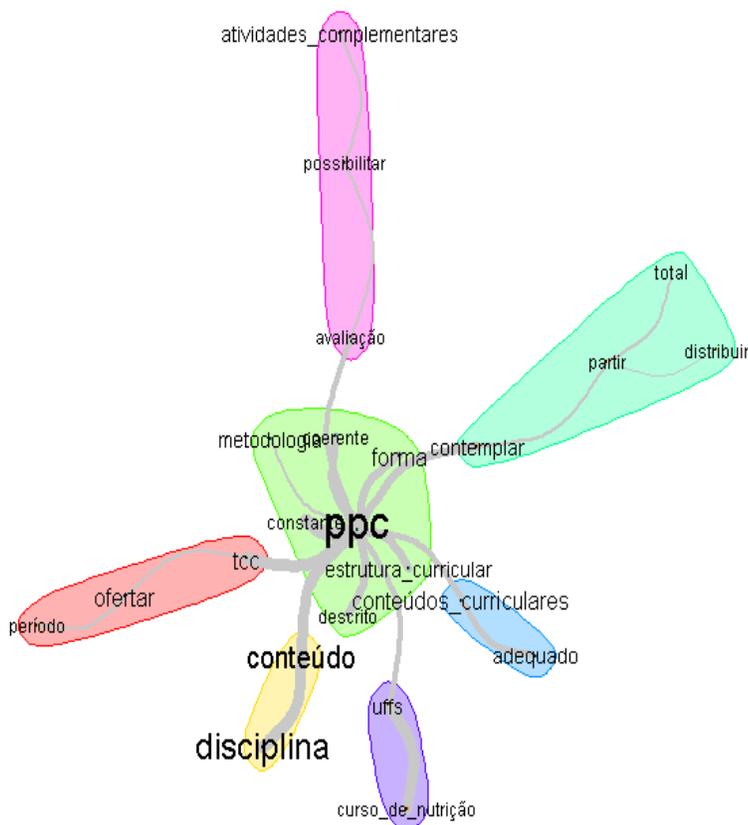
Pela ADS foi possível estudar a proximidade e as relações entre os elementos do mesmo conjunto, representando a quantidade de conexões entre dois itens (Flament & Rouquete, 2003, p. 88).

A ADS do *subcorpus* da Classe 1 é apresentada na Figura 7, o que facilitou a visualização das formas enraizadas no núcleo central: “ofertar” destacada na ramificação de fundo vermelho; “conteúdo” constant na ramificação de fundo amarelo e associada ao termo “disciplina”; “PPC” como núcleo central da representação apresentada na cor de fundo verde; “distribuir” relativa ao processo de publicação e divulgação “parcial” ou “total” das ações inerentes ao “PPC”, apresentada na comunidade de fundo azul; “disciplinas optativas”, e “constituir” e suas relações com as formas da periferia. As comunidades são apresentadas em cores diferentes, ao todo são apresentadas sete comunidades enlaçadas ao núcleo central desta classe.

Análise de Similitude (ADS) da Classe

Figura 7

ADS da Classe 1 Componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem



Características de Excelência dos Cursos

Finalmente, a Classe 2 que comportou 14,5% dos ST evocou mais fortemente as formas: “aspectos” a “considerar” como raiz principal, evidências de sucesso na “implantação” de “estágio curricular” e forte “corpo docente” e condições de infraestrutura”, fechando com “cargas horárias” adequadas e coordenadas, Os valores do χ^2 variaram entre 182,29 e 92,54 nestas formas.

Os ST típicos desta classe são representados pelos trechos de frases que mais apresentaram conexões entre si dentro de um mesmo parágrafo, os excertos que obtiveram os 2 maiores escores⁵ dentre os demais são apresentados a seguir (*grifo nosso*):

a análise da documentação e as observações in loco permitem avaliar que as atividades complementares previstas e implantadas estão regulamentadas e institucionalizadas de maneira excelente, considerando em uma análise sistêmica e global os aspectos de carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento (curso de História, Ceará, nota final 5).

⁵ Estes escores são representados pelos segmentos de texto que mais contêm os vocábulos da Classe. Destaque-se a grande ocorrência de vocábulos em itálico dentro de cada excerto apresentado.

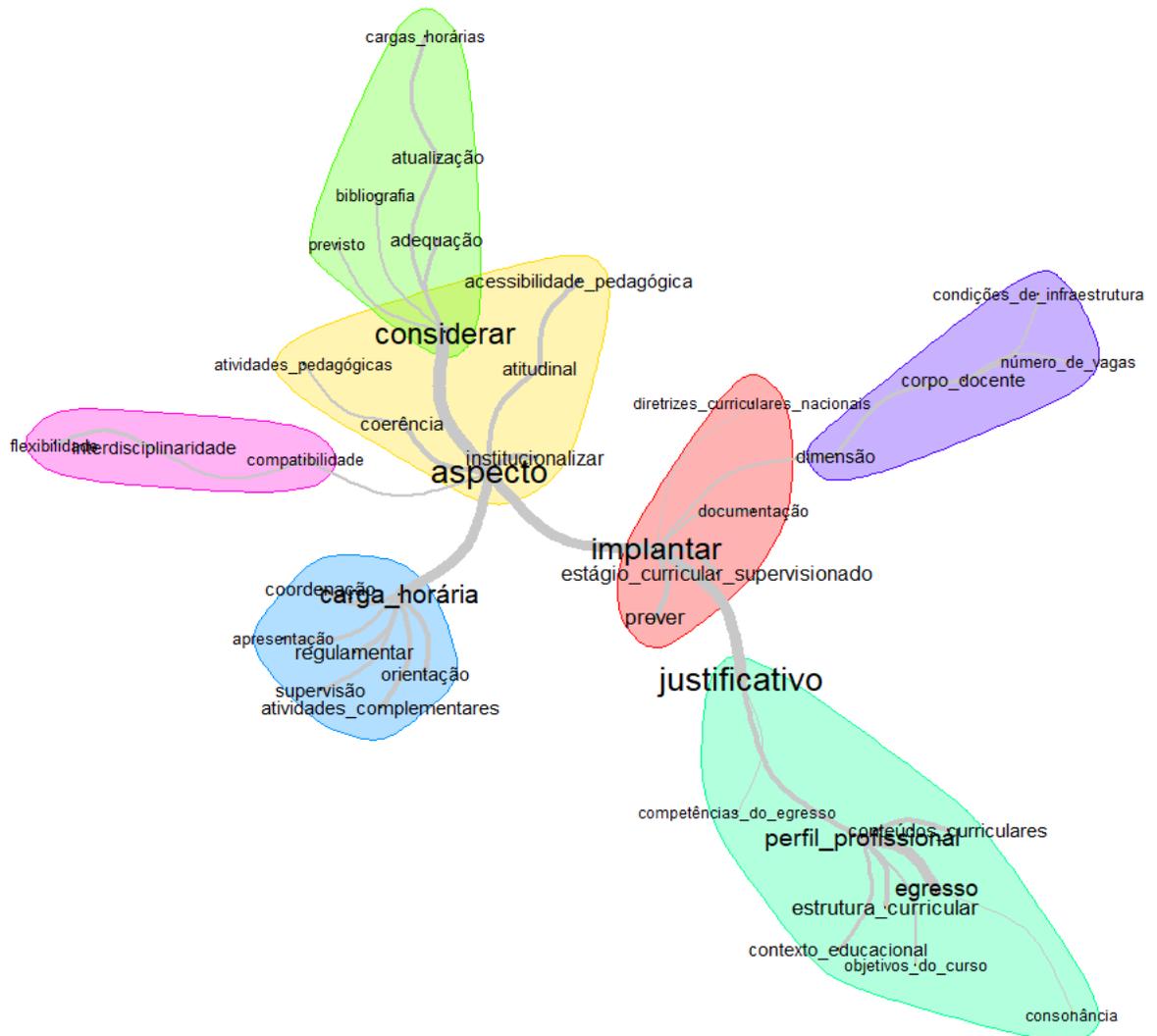
avaliamos que os conteúdos curriculares implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando em uma análise sistêmica e global, os aspectos de atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias em horas, adequação da bibliografia (curso de Arquitetura e Urbanismo, Rio Grande do Norte, nota final 5)

Como esta classe (ver Figura 8) foi resultado de uma derivação das classes 3 e 4, que se relacionaram com as expectativas científicas e profissionais, a classe 2 evidenciou as características de excelência dos cursos, nas dimensões avaliadas em que os cursos alcançaram o maior nível de exigência esperado durante a visita da comissão externa.

Neste contexto, a ADS da classe representada na Figura 8 apresentou sete grandes núcleos que levaram os cursos a alcançarem bons conceitos durante a avaliação pelas comissões de especialistas. Os núcleos centrais foram dois principais, aspectos institucionalizados e implantações:

Figura 8

Análise de Similitude da Classe 2 Características de Excelência dos Cursos



Os aspectos institucionalizados (fundo amarelo) apresentaram fortes evidências de atividades pedagógicas, acessibilidade, e coerências atitudinais, levando-se a entender que as práticas estão regulamentadas e coerentes com as ações institucionais. Este núcleo apresentou-se inter-relacionado com as raízes de considerações de critérios (fundo verde); com as características desejáveis (fundo rosa) compostas pela flexibilidade, interdisciplinaridade e compatibilidade entre seus elementos; e pelas cargas horárias adequadas (fundo azul) devidamente comprovadas pelos aspectos institucionais quando avaliados durante as visitas *in loco*.

As implantações bem-sucedidas (fundo vermelho) compuseram o segundo núcleo central desta classe. Apareceram associadas ao dimensionamento (fundo lilás) adequado entre o corpo docente e o número de vagas ofertadas, aqui representado pela relação entre alunos/professor. As condições de infraestrutura oferecidas pelos cursos mostraram-se bem dimensionadas neste núcleo. A fundamentação das implantações foi amparada pelas justificativas (fundo azul-claro) do perfil formativo desejado pelos cursos, em consonância com as competências desenvolvidas pelos egressos, dentro do perfil-curricular desenhado nos PPC dos cursos.

Alguns excertos que representam as evocações desta classe são apresentados a seguir (*grifo nosso*):

avaliamos que os *conteúdos curriculares* previstos possibilitam suficientemente o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma *análise sistêmica e global* os aspectos de atualização, *acessibilidade, adequação das cargas horárias* em horas relógio (curso de Arquitetura e Urbanismo, Rio Grande do Norte, nota final 5).

se referem aos domínios da criação da produção da crítica e difusão da arte em excelente coerência, em uma *análise sistêmica e global* com os aspectos: perfil profissional do egresso; *estrutura curricular e contexto educacional*; perfil profissional do egresso. (curso de Artes Visuais, São Paulo, nota final 5).

Validação dos Agrupamentos de Classes

Nesta última etapa foi realizada a análise dos agrupamentos de dados que formaram as classes, esta avaliação é uma forma de validação das classes temáticas geradas, o *cluster validity*.

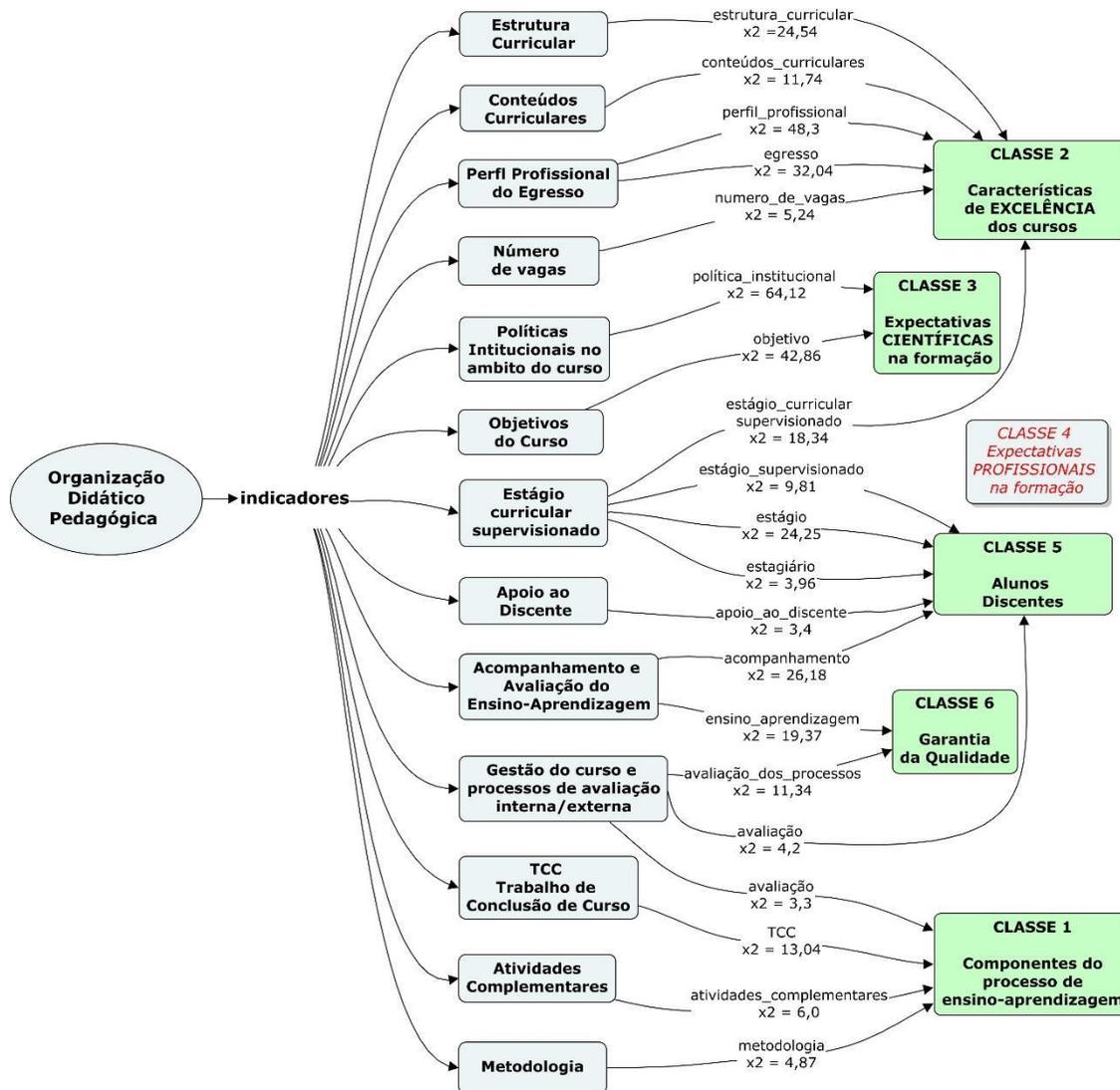
Os agrupamentos calculados e explicados anteriormente foram avaliados quanto a sua qualidade, levando-se em consideração sua aderência qualitativa aos relatórios de avaliação externa utilizados na análise. Para isto, foi construído um mapeamento conceitual da temática Organização Didático-Pedagógica elencando os principais conteúdos dos relatórios de avaliação externa dos cursos. Por meio do χ^2 de cada forma na respectiva Classe, foi possível identificar as correspondências das palavras que tiveram maior impacto na formação de cada agrupamento.

Durante o mapeamento, as formas presentes nos relatórios e as Classes foram conectadas pelos *links* representando as palavras principais de cada categoria e seus respectivos valores de χ^2 , como pode ser visualizado na Figura 9. Desta maneira, 5 classes foram validadas e uma foi refutada.

São perceptíveis problemas no processo de agrupamento de dados, notadamente na determinação, de forma excelente, da quantidade de grupos necessários para agrupamento de um conjunto de dados. Em conjuntos de duas dimensões, é relativamente facilitado avaliar visualmente sua eficácia, mas, em conjuntos de dados multidimensionais, a visualização é mais complexa. Algoritmos de agrupamento de dados comportam-se de forma diferente, dependendo das características do conjunto de dados, dos parâmetros utilizados e das primeiras suposições realizadas, assim é necessária alguma forma de avaliação dos resultados para validá-los (Halkidi et al., 2001). Foi o que fizemos neste procedimento.

Figura 9

Validação das Classes e as Categorias do Relatório de Avaliação Externa dos Cursos



Ao término da análise, foi possível identificar que a Classe 4, Expectativas Profissionais na Formação, não apresentou representação significativa direta com os principais conteúdos dos relatórios analisados, nas formas das palavras que a compuseram. A Classe 4 apresentou associações fracionadas e com fraca combinação direta à temática. Esta Classe foi originada na quarta divisão da classificação do Dendrograma (ver Figura 2), e apresentou semântica muito próxima à Classe 3, Expectativas acadêmicas na formação, mas com significados alternativos na formação dos egressos. Por esta razão a Classe 4 não foi validada.

O processo de classificação e agrupamento de dados auxiliou efetivamente no tratamento do grande volume de dados, mas devem ser utilizados como uma ferramenta de produtividade à disposição dos especialistas, que têm o dever de avaliar os aglomerados resultantes, para garantir a qualidade dos resultados.

Conclusões

O estudo nos permitiu observar os principais preditores que podem influenciar os resultados da avaliação *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas, durante a visita aos cursos superiores. A análise monotemática dos conteúdos textuais da Organização Didático-Pedagógica foi realizada baseando-se em resultados de 12 relatórios de cursos entre 2018 e 2019.

De maneira específica, a análise dos relatórios das comissões de avaliação do INEP permitiu mensurar que os componentes mais relevantes da dimensão Organização Didático-Pedagógica são representados pelos (ver associações na Figura 9):

- Componentes do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para o TCC, atividades complementares, metodologia e processo de avaliação;
- Características de excelência dos cursos, ressaltando o perfil profissional do egresso, estrutura curricular, estágio curricular supervisionado, conteúdos curriculares, e número de vagas;
- Expectativas científicas na formação, enfatizando as políticas institucionais e suas relações com os objetivos do curso;
- Alunos/discentes, reforçando o estágio supervisionado ou não, e elementos de avaliação, apoio e acompanhamento discente;
- Procedimentos de garantia da qualidade, sublinhando a avaliação dos processos e acompanhamento no ensino-aprendizagem.

A Classe 2, Características de excelência dos cursos, funcionou como um agregador de referência das melhores práticas dos cursos. Esta destacou aspectos da estrutura curricular, conteúdos curriculares, perfil profissional do egresso, quantidade de vagas oferecidas, e características do estágio. Todas estas dimensões, nos cursos investigados, obtiveram os melhores conceitos durante a análise de seus relatórios, podendo ser preditores importantes a serem tomados como prioridade para o desenvolvimento de melhores cursos de ES.

A Classe 6, Garantia da Qualidade, é um item obrigatório em processos de acreditação de cursos no ES do Espaço Europeu de Ensino Superior (ESES) e pela América do Norte. Sua formalização como elemento vital nas avaliações pelo INEP, poderia levar à melhoria do controle dos processos no ES brasileiro, e seguindo uma tendência já consagrada em outros sistemas de ensino superior.

Como limitações deste estudo, em termos de sua abrangência, houve a delimitação de uma única temática, organização didático-pedagógica, dentre as três possíveis. Desta forma não puderam ser consideradas as demais dimensões do IACG, levando-nos a não conhecer os resultados globais em relação à totalidade dos indicadores do ES. Outra limitação está associada à quantidade de relatórios considerados (12), que atuou como um estudo piloto, embora bastante diversificados em relação aos cursos (11) e estados da federação (10) avaliados, mas proporcionalmente é uma amostra pequena.

As pistas para trabalhos futuros, são: a) replicar os preditores das classes aqui descobertas, em uma quantidade maior de cursos, trazendo importantes associações e possibilidade de generalizações no modelo de classes aqui proposto; b) em virtude do tempo de imersão nas análises e do lapso espacial de um artigo científico, não foram aqui analisadas as dimensões corpo docente e tutorial, e infraestrutura, estas poderiam trazer contribuições complementares à análise.

Agradecimentos

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), código de financiamento 001. Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Ciência Política (UIDB/CPO/00758/2020), Universidade do Minho/Universidade de Évora, e foi apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação e Ciência português por meio de fundos nacionais.

Referências

- Amaral, N. C. (2003). *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*. Cortez Editora e Editora Unimep.
- Aprova o Regimento interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA*, Diário Oficial da União: seção I (2016) (testimony of Portaria n.º. 388 de 11 de maio do Ministério da Educação). <http://portal.imprensanacional.gov.br>
- Benzecri, J. P. (2007). *Linguistique et lexicologie*. (Rev. ed.). Dunod.
- Bertolin, J. C. G. (2019). Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. *Revista Espaço Pedagógico*, 26(1), 183–199.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518.
- Chanana-Silva, P. C., & Ferreira, L. R. (2018). Indicadores de qualidade dos cursos de graduação: influência das características do avaliador e das comissões de avaliação. *IX Colóquio Organizações, Desenvolvimento e Sustentabilidade - CODS*, 9, 401–414.
- Costa, B. R. L., El Hajj, Z. S., & De Araújo, R. M. (2018). The role of evaluation commissions on regulatory acts: A university management perspective. *Meta: Avaliação*, 10(28), 75–105. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i28.1565>
- De Souza, F. J., Souza, J. S., Elliot, L. G., & Hildenbrand, L. (2018). Avaliação da Educação Superior no Brasil - do Prova ao ENADE: Um estudo meta-avaliativo. *Revista Meta: Avaliação*, 10(Edição Especial n.2), 22–42. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i0.1956>
- Duarte, A. M., Cruz, V. L., dos Santos, R. R., da Silva Neto, G. J., Lagioia, U. C. T., & de Araújo Santos, A. (2016). Reprovação em disciplinas do curso de ciências contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Paraibana: Uma análise na visão dos discentes com ênfase na contabilidade de custos. *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*, 1–14.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: Lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, 1–16. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 1(4), 375–395.
- Flament, C., & Rouquete, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.
- Guerra, M. D. G. G. V. (2019). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avanços na qualidade da avaliação da educação superior no Brasil. *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 219–299.
- Haas, C. M. (2017). Educação superior no Brasil e os condicionamentos às políticas nacionais: Impactos da regulação transnacional na gestão universitária. *Laplace em revista*, 3(3), 115–132.
- Halkidi, M., Batistakis, Y., & Vazirgiannis, M. (2001). On clustering validation techniques. *Journal of Intelligent Information Systems*, 17(2–3), 107–145.

- Humboldt, W. von (2003). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In G. Casper & W. Von Humboldt (Orgs.), *Um mundo sem universidades* (Vol. 2, pp. 15–34). EdUERJ.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016a). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Ministério da Educação.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016b). *Nota Técnica no. 10 de 26 de fevereiro. Consolidação do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. <https://bit.ly/3fxATjR>
- Lamarra, N. R. F., & Centeno, C. G. P. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123–148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Lamarra, N. R. F., & Cópola, N. (2007). Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. In *Los procesos de evaluación y acreditación*. Iesalc/Unesco/Eduntref.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistiques textuelles*. Dunod.
- Loss, M. M., Faria, A. C. G. de, & Rosa, A. T. da. (2018). A avaliação de cursos de graduação de universidades federais: Um enfoque nas avaliações externas in loco do INEP (2016-2017). *Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (20.: 2018 abr. 15-20: Salvador, BA)*. UFBA.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 2, 397–430.
- Pereira, C. A., Araujo, J. F. F. E., & Machado-Taylor, M. de L. (2018). The Brazilian higher education evaluation model: “SINAES” sui generis? *International Journal of Educational Development*, 61, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.007>
- Pereira, C. A., Araújo, J. F. F. E., & Machado-Taylor, M. de L. (2020). Remendo novo em roupa velha? SINAES de maturidade ou de saturação do modelo de avaliação do ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1–28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250020>
- Pinto, R. S., Mello, S., & Melo, P. A. (2016). Metaevaluation: A decade of institutional evaluation process of SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 89–108.
- Portaria nº. 900 de 5 de outubro do INEP - Divulga a relação nominal dos avaliadores selecionados e capacitados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES para os atos autorizativos de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. *Diário Oficial da União: seção II*, ed.196, p.23 (2019).
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: Ensayos sobre la educación superior en México* (1º ed). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology*, 26(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Rosini, A. M., Messias, J. F., & Palmisano, A. (2018). Impacto das avaliações de curso do Inep como instrumento de governança nas IES no Brasil. *REPAAE-Revista de Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia*, 4(1), 115–131.
- Rosit, R. A. S., & Storani, K. (2010). *Avaliação nos processos educacionais*. SciELO-Editora Fap-Unifesp.
- Santos, M. G. dos. (2016). Rituais e performance das visitas in lócus nos processos de avaliação do SINAES. *2o. Simpósio da Avaliação Superior*.
- Silva, E. M. da. (2013). *Aspectos contextuais e metodológicos da avaliação da qualidade da educação superior brasileira: uma análise dos indicadores utilizados pelos órgãos reguladores nos processos de avaliação dos cursos de graduação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o

- Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- Silveira, Z. S. da, & Bianchetti, L. (2016). Universidade moderna: Dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 79–99. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>
- Sturges, K. M. (2014). External evaluation as contract work: The production of evaluator identity. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 346–363. <http://10.0.4.153/1098214013513829>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Vergès, P., & Bouriche, B. (2001). L'analyse des données par les graphes de similitude. *Sciences Humaines*, 1–90. <https://www.scienceshumaines.com/Bouriche.pdf>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed). Sage.

Sobre os Autores

Cleber Augusto Pereira

Universidade Federal do Maranhão

cleber.pereira@ufma.br

<http://orcid.org/0000-0002-7704-2343>

Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutorando em Ciências da Administração pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Inteligência Artificial pela UFMA. Pesquisador no Centro de Investigação em Ciência Política (CICP-UMINHO/FCT-Portugal) e no Núcleo de Pesquisa NEEPESCO (UFMA-CNPQ).

Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo

Universidade do Minho

jfilipe@eeg.uminho.pt

<http://orcid.org/0000-0001-8531-6036>

Ph.D. em *Public Administration* pela *University of Exeter*, UK. Professor catedrático na Escola de Economia e Gestão na Universidade do Minho. Investigador no Centro de Investigação em Ciência Política (CICP-UMinho).

Maria de Lourdes Machado-Taylor

lmachado@cipes.up.pt

<http://orcid.org/0000-0003-4774-2397>

Ph.D. em Ciências Empresariais pela Universidade do Minho (Portugal). Investigadora no Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES) e atua na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 59

3 de maio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

José Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren McArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina

Greensboro Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel