



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - Prof. José de Souza Herdy  
Reconhecida pela Portaria MEC 940/94 D.O.U. de 16 de junho de 1994  
Escola de Ciências Sociais Aplicadas - ECSA  
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)  
Doutorado em Administração  
Reconhecido pela CAPES D.O.U. de 12 de julho de 2006

**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – ECSA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA**  
**DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Davi dos Santos Marques**

**MERCADO DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE  
QUALIDADE DE ESTUDANTES, PROFESSORES E GESTORES ACADÊMICOS**

**Tese de Doutorado**

**RIO DE JANEIRO**

**2022**

**Davi dos Santos Marques**

**MERCADO DE ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE  
QUALIDADE DE ESTUDANTES, PROFESSORES E GESTORES ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

**Linha de Pesquisa:** Gestão organizacional.

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley.

**RIO DE JANEIRO**

**2022**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UNIGRANRIO / AFYA –BIBLIOTECA BARRA DA TIJUCA**

M357m      Marques, Davi dos Santos.  
                Mercado de ensino superior : uma análise das percepções de  
                qualidade de estudantes, professores e gestores acadêmicos / Davi dos  
                Santos Marques. – Rio de Janeiro, 2022.  
                182 f. : il. ; 30 cm.

                Tese (doutorado em Administração) –Universidade do Grande Rio  
                “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas,  
                Rio de Janeiro, 2022.  
                “Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley”.  
                Referências: f. 168-179.

                1. Administração. 2. Ensino superior. 3. Ensino superior –  
                Qualidade. 4. Política assistencialista. I. Wanderley, Sérgio Eduardo de  
                Pinho Velho. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”.  
                III. Título.

CDD –658

Davi dos Santos Marques

"Mercado de ensino superior: uma análise das percepções de qualidade de estudantes, professores e gestores acadêmicos"

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Doutor em Administração.

Área de Concentração:  
Gestão Organizacional.

Aprovada em 28 de Janeiro de 2022.

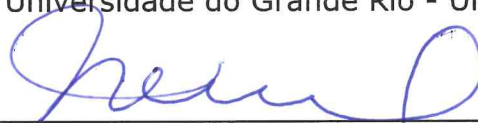
Banca Examinadora



Prof. Dr. Sergio Eduardo de Pinho Velho Wanderley  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO



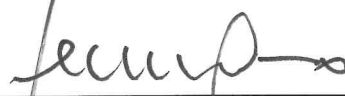
Prof.ª Dr.ª Deborah Moraes Zouain  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO



Prof. Dr. Josir Simeone Gomes  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO



Prof. Dr. Guilherme Teixeira Portugal  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Prof. Dr. Fernando Padovani  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que por intermédio do Espírito Santo sempre me mostrou o melhor caminho, além de me orientar todas as minhas escolhas.

A toda minha família, em especial aos meus pais, Dilma e Carlos Alberto, com o mais puro sentimento de amor e gratidão.

A minha amada esposa Daniella, pelo apoio incondicional, principalmente por estar ao meu lado em cada etapa do doutorado, sempre com palavras de ânimo e incentivo.

A minha filha Antonella, que em breve gozará do meu amor paterno.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley por ter me direcionado e apoiado durante todo o doutorado.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Rejane Prevot Nascimento que brilhantemente conduz o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA).

## RESUMO

A historicidade do segmento de educação superior brasileiro, desde a sua formação, transitou por alguns desdobramentos, que podem ser externalizados em dois momentos: um onde o Estado assume o papel de formação, e o outro quando delega à iniciativa privada mediante criação de instrumentos legais e programas assistencialistas o papel formador. As considerações acadêmicas contemporâneas sobre educação superior têm sido marcadas por debates analíticos que apontam para polaridades entre o privado e o público, ou na sua essência mais basilar o avanço do segmento por intermédio da ação direta do Estado. De fato, o Brasil apresentou consideráveis avanços nas políticas públicas desenvolvidas cujos objetivos foram permitir acesso ao ensino superior para população que historicamente não teria condição de arcar com os custos de formação, em especial com o apoio dos programas: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni). Nesse cenário, houve uma expansão sem precedentes das Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a colocar a qualidade do ensino em segundo plano se comparada com suas estratégias de crescimento. O objetivo do trabalho é, portanto, compreender, analisar e descrever o processo de avanço do campo da educação superior privada tomando por base as visões multifacetadas de estudantes, professores e gestores acadêmicos sobre a qualidade deste ensino. O estudo apresentou dois percursos metodológicos, sendo o primeiro comparando os modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos, e o segundo, com uma abordagem qualitativa utilizando a análise de conteúdo e o estudo de caso como procedimento técnico. Nessa segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e gestores acadêmicos de determinada IES privada com fins lucrativos de capital aberto com operação em quase todo o território nacional, porém com delimitação de respondentes do Estado do Rio de Janeiro. Ainda como recurso metodológico, foram aplicados questionários com as mesmas perguntas da entrevista para os respondentes que não quiseram ser entrevistados. Ao todo participaram da pesquisa dezesseis estudantes, quatro gestores acadêmicos e oito professores. Os resultados da pesquisa apontam que os protagonistas apresentam posicionamentos semelhantes e complementares sobre a qualidade do ensino superior, destacando a relevância da atualização dos planos de ensino, bibliografias, ementas, além da importância da infraestrutura como apoio aos estudos. Em suma, o estudo objetivou descrever as visões dos protagonistas, de forma a auxiliar na criação de valor educacional, por parte dos gestores acadêmicos, para todos os participantes do processo de formação acadêmica, além de ajudar gestores públicos e formuladores de políticas públicas no desenvolvimento de ações/programas cujos objetivos são ofertar ensino de qualidade para toda população.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Mercado de ensino superior. Qualidade. Políticas assistencialistas.

## ABSTRACT

*The historicity of the Brazilian higher education segment, since its formation, has gone through some developments, which can be externalized in two moments: one where the State assumes the role of formation, and the other when it delegates the role of formation to private initiative through the creation of legal instruments and assistance programs. Contemporary academic considerations on higher education have been marked by analytical debates that point to polarities between the private and the public, or in its most basic essence, the advancement of the segment through the direct action of the State. In fact, Brazil has presented considerable advances in the public policies developed whose objectives were to allow access to higher education for the population that historically could not afford the costs of education, especially with the support of the programs: Higher Education Student Financing Fund (FIES) and the University for All Program (ProUni). In this scenario, there has been an unprecedented expansion of Higher Education Institutions (IES) that have put the quality of education in second place when compared to their growth strategies. The objective of the work is, therefore, to understand, analyze and describe the process of advancement in the field of private higher education based on the multifaceted views of students, professors and academic managers about the quality of this education. The study presented two methodological paths, the first comparing the management models of private for-profit and private non-profit IES, and the second, with a qualitative approach utilizing content analysis and case studies as technical procedures. In this second stage, semi-structured interviews were conducted with students, professors and academic managers of a given private for-profit publicly traded IES that operates in almost the entire national territory, however with a delimitation of respondents from the State of Rio de Janeiro. Also as a methodological resource, questionnaires with the same interview questions were applied to respondents who did not wish to be interviewed. In all, sixteen students, four academic managers and eight professors participated in the research. The survey results show that the protagonists have similar and complementary positions on the quality of higher education, highlighting the relevance of updating teaching plans, bibliographies, menus, and the importance of infrastructure to support studies. In summary, the study aimed to describe the visions of the protagonists, in order to assist in the creation of educational value, on the part of academic managers, for all participants in the process of academic education, as well as to help public managers and policy makers in the development of actions/programs whose objectives are to offer quality education to the entire population.*

*Keyword: Private higher education. Higher education market. Quality. Assistentialist policies.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direcionamento da pesquisa.....	25
Figura 2 – Linha do tempo com os principais fatos da educação superior brasileira.....	34
Figura 3 – Direcionamento metodológico do estudo.....	72
Figura 4 – Processo de coleta das informações e análise.....	79
Figura 5 – Nuvem de palavras categoria organização didático-pedagógica.....	104
Figura 6 – Nuvem de palavras categoria Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.....	116
Figura 7 – Nuvem de palavras categoria ensino e aprendizagem.....	132
Figura 8 – Nuvem de palavras categoria qualidade do ensino oferecido. ....	155



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação entre 1980 e 2019.....	16
Gráfico 2 – Quantidade de contratos FIES assinados 2003 e 2020.....	45
Gráfico 3 – Orçamento ProUni (renúncia fiscal).....	48
Gráfico 4 – Quantidade de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020.....	49
Gráfico 5 – Matrícula na educação superior privada por tipo de financiamento entre 2009 e 2019.....	53

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das teses dos programas de pós-graduação em administração referentes ao tema ensino superior brasileiro.....	36
Quadro 2 – Programas de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro.....	62
Quadro 3 – Categorização dos níveis e dimensões de análises.....	68
Quadro 4 – Categorização e roteiro de entrevista.....	74
Quadro 5 – Resumo metodológico da pesquisa.....	79
Quadro 6 – Caracterização do perfil estudantes.....	80
Quadro 7 – Caracterização do perfil gestores.....	80
Quadro 8 – Caracterização do perfil professores. ....	81
Quadro 9 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes.....	90
Quadro 10 – Resumo da categoria organização didático-pedagógica. ....	105
Quadro 11 – Resumo da categoria oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.....	117
Quadro 12 – Resumo da categoria ensino e aprendizagem.....	132
Quadro 13 – Resumo da categoria qualidade do ensino oferecido.....	156

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional – Brasil (1960-2010).....	31
Tabela 2 – Número de contrato ofertados pelo FIES 2003 e 2020.....	45
Tabela 3 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020 por tipo de bolsa.....	49
Tabela 4 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020 por modalidade de ensino.....	50
Tabela 5 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2029 por região.....	51
Tabela 6 - Apresentação da amostra.....	76
Tabela 7 – IGC contínuo entre 2016 e 2019.....	91
Tabela 8 – Razoabilidade do IGC contínuo por conceito.....	92

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

B3 S.A. – Brasil, Bolsa, Balcão

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBAS - Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação

CPC - Conceito Preliminar de Cursos

CVM – Comissão de Valores Mobiliários

ENC – Exame Nacional de Cursos

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC - Índice Geral de Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

ProUni – Programa Universidade para Todos

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	19
1.3 OBJETIVOS.....	20
1.3.1 GERAL.....	20
1.3.2 ESPECÍFICOS .....	20
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	21
1.5 DELIMITAÇÃO.....	22
1.6 ESTRUTURA DA TESE.....	23
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
2.1 A HISTORICIDADE DA GESTÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA .....	26
2.2 ESTUDOS RELACIONADOS AO ENSINO SUPERIOR .....	35
2.3 POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA.....	43
2.4 TEORIA NEO-INSTITUCIONAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA .....	53
2.5 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR .....	58
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>66</b>
3.1. PERCURSO METODOLÓGICO DA ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS DE GESTÃO DAS IES PRIVADAS .....	66
3.1.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA .....	67
3.1.2 TRATAMENTO DOS DADOS .....	67
3.1.3 CATEGORIZAÇÃO DOS NÍVEIS E DIMENSÕES ANALISADAS.....	68
3.2. PERCURSO METODOLÓGICO SOBRE AS VISÕES DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA SOBRE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	69
3.2.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	71
3.2.2. CATEGORIZAÇÃO DAS ANÁLISES E ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	73
3.2.3. UNIVERSO E AMOSTRA .....	76
3.2.4. COLETA DE DADOS .....	77
3.2.5. TRATAMENTO DOS DADOS .....	78

3.2.5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS .....	80
<b>4. GESTÃO NAS IES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS E SEM FINS LUCRATIVOS.....</b>	<b>81</b>
4.1. GESTÃO NAS IES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS E SEM FINS LUCRATIVOS ....	82
4.1.1. ESTATUTOS, POLÍTICAS FORMAIS, MANUAIS ACADÊMICOS E REGIMENTOS INTERNOS .....	82
4.1.2. AUDITORIA EXTERNA .....	83
4.1.3. RELATÓRIO DE AUDITORIA .....	84
4.1.4. AUDITORIA INTERNA.....	84
4.1.5. COMUNICADOS INSTITUCIONAIS E FATOS RELEVANTES .....	85
4.1.6. PLANO ESTRATÉGICO.....	86
4.1.7. RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO .....	87
4.1.8. GESTÃO ESTRATÉGICA.....	88
4.1.9. ÍNDICE GERAL DE CURSOS.....	89
<b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>94</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA SOB A VISÃO MULTIFACETADA DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA .....	94
5.2 OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL SOB A VISÃO MULTIFACETADA DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA .....	106
5.3 ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A VISÃO MULTIFACETADA DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA .....	119
5.4 QUALIDADE DO ENSINO OFERECIDO SOB A VISÃO MULTIFACETADA DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA .....	135
<b>6. REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>182</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira apresentou ao longo da sua história grandes transformações, desde a época do período Colonial até os dias atuais, chamado de nova república. O maior contraponto dentro da historicidade é a quebra de paradigma, onde o Estado possuía o papel de formador e organizador do ensino superior, de acordo com o modelo napoleônico, porém o que se percebe, de acordo com Alves e Alvarenga (2017), é que a partir da década de 1980 houve uma considerável mudança em tal papel, visto o início do fortalecimento da educação superior privada no Brasil.

A partir de 2007, outro marco na história da educação superior brasileira precisa ser destacado, visto as “novas configurações da expansão e mercantilização do ensino superior, dentre estas registra-se: criação de redes de empresas por meio da compra e fusão de instituições de ensino superior (IES) privadas do país [...] e abertura de capitais nas bolsas de valores” (FERREIRA, 2016, p. 133).

Pelas grandes transformações que ocorreram, pode-se compreender o fortalecimento do ensino superior como mercado, uma vez que:

A privatização da educação superior, não necessariamente relacionada ao pagamento de taxas ou à venda de empresas públicas ao setor privado, obedece à lógica de mercado ao possibilitar, de forma crescente, a participação de maior número de instituições privadas que buscam aumentar os benefícios em relação à atividade econômica (GALLEGUILLLOS; CATANI, 2011, p. 846).

O fato é que devido ao considerável e expressivo número de IES privadas o que evocou foi à lógica operacional do mercado, onde conseqüentemente, possibilitou a participação de um crescente número de instituições privadas no segmento educacional, logo, apresentando como consequência o agravo da baixa qualidade da educação superior privada (DIAS SOBRINHO, 2000).

A proposta do capítulo inicial é descrever os seguintes pontos: tema, contextualização e justificativa do estudo, além de esclarecer o problema, bem como os objetivos que orientaram a pesquisa, além das delimitações e estrutura do trabalho.

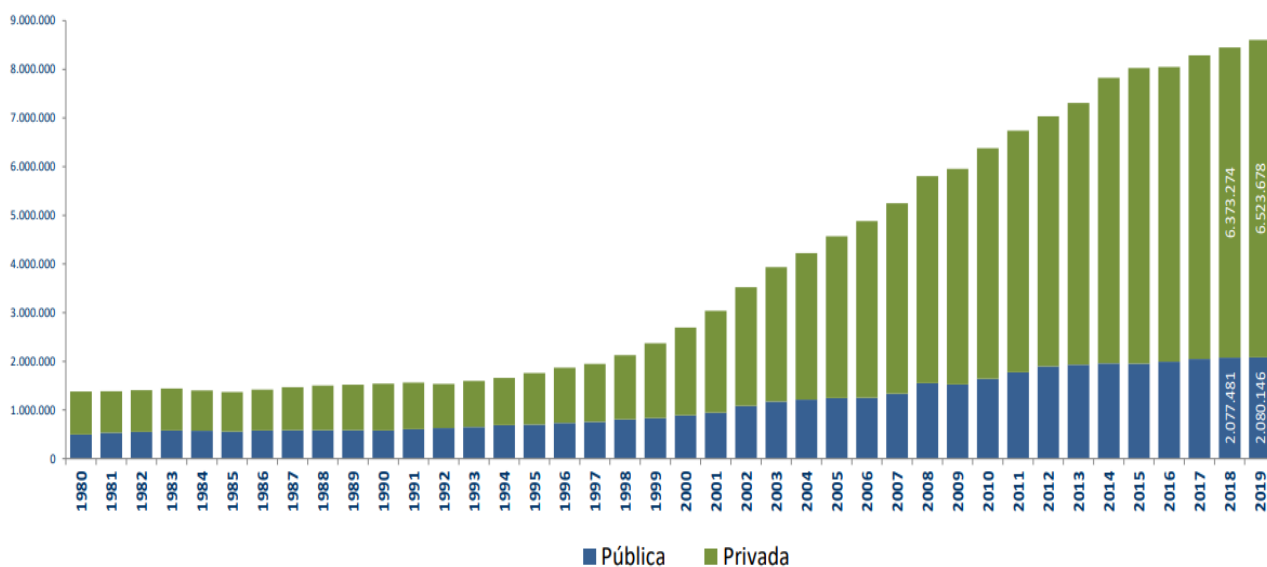
## 1.1 Apresentação do Tema

O que se percebe é o fato da sociedade brasileira ao longo das últimas décadas ter vivenciado expressivas e aceleradas transformações na área de educação, principalmente pelo desenvolvimento e implementação de políticas assistencialistas de fomento a educação superior. De acordo com Alves e Alvarenga (2017, p. 30) “a política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país, principalmente a partir da década de 1990, e ainda visualizada nos dias atuais. As instituições privadas de ensino superior receberam estímulos, por parte dos governos, para se expandirem”.

A relevância do ensino superior brasileiro é sintetizada com o amplo crescimento de “256% em duas décadas, passando de 2,37 milhões de matrículas em 1999 para 8,45 milhões em 2018. Entre 1999 e 2006, o subsistema privado cresceu algo mais rapidamente que o público, passando de 65% das matrículas totais a 75%” (BIELSCHOWSKY, 2020, p. 242).

O último censo da educação superior (INEP, 2020) totalizou 2.608 (duas mil seiscentas e oito) instituições de ensino superior (IES), sendo 110 (cento e dez) federais, 132 (cento e trinta e duas) estaduais, 60 (sessenta) municipais e 2.306 (duas mil trezentas e seis) privadas. Logo, em termos práticos, as IES privadas representam aproximadamente 88% (oitenta e oito) do número total de IES, o que de forma direta absorve grande parte das matrículas, conforme gráfico do INEP (2020, p. 19):

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação entre 1980 e 2019.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2020).



A rede privada tem crescido mais que a pública, fato comprovado com a leitura do Gráfico 1. Pelos números de 2019, “com mais de 6,5 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%” (INEP, 2020, p. 19).

Ainda de acordo com o INEP (2020, p. 26) “A rede privada conta com mais de 6,5 milhões de alunos, o que garante uma participação de 75,8% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada”.

A busca pela “ampliação do ensino superior não se desvincula das privatizações, fusões de empresas nacionais e estrangeiras, uma vez que se tornou latente a necessidade de adequar o país às tendências capitalistas para ampliar a capacidade de sobreviver em meio à concorrência global” (ALVES; ALVARENGA, 2017, p. 30).

O cenário atual do ensino superior brasileiro vem demonstrando a prevalência dos objetivos econômicos e políticos do grande capital em detrimento da autonomia e produção científica das universidades públicas. Destaca-se que esta produção científica é submetida a programas de avaliação que visam analisar quantitativamente o desempenho técnico das unidades acadêmicas, ou seja, não há preocupação com o aspecto qualitativo da atividade intelectual acadêmica (FERREIRA, 2016, p.129).

De acordo com Carvalho (2013, p. 767) as IES desenvolveram mecanismos estratégicos em virtude da concorrência contumaz agenciada pelo recente marco expansivo nos anos de 1990. “Na busca por “clientes”, a diversificação de cursos possibilitou a oferta de modalidades de ensino com menor prestígio acadêmico, focadas na diferenciação em virtude da demanda ou do contexto local”.

Outra estratégia adotada pelas IES está relacionada a transformação “de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings. Isso vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital” (CARVALHO, 2013, p. 768).

Pelas estratégias seguidas pelas IES, observa-se a exata “tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores” (SAVIANI, 2010, p. 11). Para Corbucci et al. (2016, p. 39) “a partir desse momento, a feição empresarial do setor é fortalecida

por novas formas de negociação, entendidas aqui como compra, venda e fusão empresariais e investimentos do tipo *private equity*”.

De acordo com Carvalho (2010, p. 771) é fundamental destacar que as formas de captação de recursos financeiros por intermédio “do mercado de capitais, seja via fundos específicos, seja via lançamento de ações em bolsa, permite a capitalização concentrada no tempo de grande aporte de recursos, de modo que subsidia o processo intenso de aquisições/fusões, visando ao crescimento em larga escala”.

A grande questão é o fato da “lógica de mercado está atingindo o seu grau máximo de acumulação do capital em virtude da concentração dos grandes capitais em monopólios na oferta de ensino superior em instituições privadas, principalmente nos países subdesenvolvidos” (FERREIRA, 2016, p. 130).

Carvalho (2013, p. 771) aprofunda o tema relacionado a mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado escrevendo que “[...] o movimento mais recente no mercado educacional brasileiro consiste na abertura de capital e na oferta pública de ações (IPOs) de empresas educacionais na BM&FBOVESPA, em 2007, que foram classificadas no “nível 2” de governança corporativa”.

É importante destacar que “as novas instituições de ensino superior privadas passam a ser orientadas por políticas de aprimoramento de gestão administrativa, financeira e pedagógica, tendo como foco a redução de custos. Tem-se, portanto, um novo *modus operandi* para o setor” (CORBUCCI ET AL., 2016, p. 39).

Num cenário macro, além das principais IES, apesar de toda “expansão das instituições de ensino superior, por vezes, não acompanha o aprimoramento de mecanismos de formação de pessoal, de forma a suprirem adequadamente as tarefas docentes” (ALVES; ALVARENGA, 2017, p. 30).

Nos cenários político e econômico, a educação, enquanto direito social, “está sendo transformada - cada vez mais - em serviço privado e a universidade pública se depara com implicações que fragilizam a formação com reflexão crítica, passando paulatinamente a ser operacional, produtiva e flexível para atender, essencialmente, a lógica do capital” (FERREIRA, 2016, p.130).

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 196) “por ser um fenômeno humano e social, a educação é atravessada por contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais”.

No contexto nacional, de aceleradas e vertiginosas mudanças, conforme supracitado, o segmento de educação superior deve se preocupar em “responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13).

O grande desafio das IES é conseguir administrar, da melhor forma possível, a conjugação das estratégias empresariais com a qualidade do ensino ofertado aos estudantes. Pelo exposto ao longo da seção, é importante salientar dois pontos, a saber: primeiro, a pesquisa não possui nenhum viés ideológico, desta forma, não se confrontará o papel formador do Estado, mediante a implementação de políticas públicas de fomento ao ensino superior privado, que conseqüentemente gerou uma grande movimentação econômica e financeira no segmento. Segundo, o estudo não avaliará se as estratégias operacionais e financeiras adotadas pelas IES privadas são boas ou ruins, porém, o fato é que existe uma nova abordagem mercadológica de administrar as IES, que será apresentada nas seções subsequentes.

A pesquisa adotará dois percursos metodológicos, visto o primeiro comparar e analisar os modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos, pelo prisma da Teoria Neo-Institucional, destacando que a escolha teórica se refere ao fato da regulação que impera no setor estudado, além da tendência ao mimetismo. E o segundo, com uma abordagem qualitativa empregando a análise de conteúdo e o estudo de caso único como procedimento técnico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e gestores acadêmicos de determinada IES privada com fins lucrativos com a finalidade de captar os entendimentos a respeito da qualidade do ensino superior privado.

## **1.2 Problema de pesquisa**

No contexto atual do ensino superior privado no Brasil, surge a seguinte questão desta pesquisa: quais as visões de estudantes, professores e gestores acadêmicos sobre a qualidade do ensino superior privado?

### **1.3 Objetivos**

Pelo problema de pesquisa exposto, neste tópico serão detalhados o objetivo geral e específicos da tese. Desta maneira, o propósito é explicitar as etapas percorridas para a conclusão com êxito do estudo.

#### **1.3.1 Geral**

O objetivo geral é analisar as visões multifacetadas de estudantes, professores e gestores acadêmicos sobre a qualidade do ensino superior privado tendo como fonte de pesquisa determinada IES listada na B3 S.A.

#### **1.3.2 Específicos**

Considerando a trajetória do estudo, são desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Fazer uma análise histórica do setor de ensino superior no Brasil;
- Fazer uma radiografia do contexto atual do mercado de ensino superior brasileiro;
- Comparar os modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos pelo prisma da teoria Neo-Institucional;
- Descrever como estudantes, professores e gestores acadêmicos compreendem a qualidade do ensino superior privado brasileiro.
- Comparar as visões multifacetadas dos protagonistas do ensino superior privado brasileiro.
- Apresentar sugestões oriundas das pesquisas realizadas com os protagonistas do ensino superior privado brasileiro.

Em suma, após levantar a historicidade do ensino superior brasileiro, o trabalho apresentará como a influência direta das políticas assistencialista de incentivo a educação superior incentivaram o aumento do número de alunos matriculados.

#### **1.4 Relevância do estudo**

Pela formação de grupos educacionais, além da ampla oferta de cursos superiores oferecidos nas modalidades presencial e a distância, assim como pelo crescente número de alunos ingressando no ensino superior privado brasileiro, se fortalece a importância por pesquisas relacionadas ao tema proposto.

A relevância do estudo passa também pelas contribuições que poderão ser oferecidas, principalmente pelas visões multifacetadas que serão analisadas. Uma vez que se almeja fomentar o debate entre os gestores acadêmicos sobre a importância de se ofertar um ensino de qualidade, independente das estratégias de governança das IES. Assim como vislumbra-se que as análises possam auxiliar gestores públicos e formuladores de políticas públicas no desenvolvimento de ações/programas cujos objetivos são ofertar ensino de qualidade para toda população.

Outro ponto relevante aponta para os trabalhos desenvolvidos sobre as visões multifacetadas referentes a qualidade do ensino superior privado. Sendo uma proposta ainda pouco explorada no âmbito acadêmico, visto no Brasil existirem poucos estudos sistemáticos e dados nacionais sobre o tema. As pesquisas atuais aprofundam-se em temas relacionados a educação superior como setor econômico (SCHWARTZMAN ET AL.,2002); ao processo de ensino e aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2010); mercantilização do ensino (CARVALHO, 2013); concentração no mercado de educação superior (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016); evolução da educação superior privada no Brasil (ALVES; ALVARENGA, 2017); políticas assistencialistas de incentivo a educação superior privada (BARRETO, 2017); e sistema de avaliação da educação superior no Brasil (TORRES, 2018).

Sem embargo, o referencial teórico corroborou com a importância do aprofundamento nos estudos, por mais que o MEC/INEP divulgue diversas informações e dados para serem explorados, as referências bibliográficas disponíveis se mostraram limitadas. Desta forma, “a maior parte dos avanços se concentra nas Leis e não chegam a se arriscar em propostas inovadoras” (TORRES, 2018, p. 12).

Desta forma, buscando uma proposta inovadora de pesquisa, haverá um esforço com o objetivo de construir um estudo, tornando-o relevante pela possibilidade de estudar o contexto atual da IES, além da compreensão das visões de estudantes, gestores acadêmicos e professores

sobre a qualidade do ensino superior privado, desta maneira, espera-se que os resultados ajudem as IES avaliarem até que ponto o crescimento econômico e financeiro é mais importante que a qualidade do ensino superior oferecido para os estudantes, assim como os impactos dessa qualidade para os professores e gestores acadêmicos.

A relevância do estudo também vislumbra auxiliar os gestores no desenvolvimento de ações/programas cujos objetivos são ofertar ensino de qualidade para toda população, assim como controlar eficientemente as entregas das IES para os estudantes. Com a compreensão dos fatores que influenciam a qualidade do ensino superior na visão multifacetada, as IES poderão desenvolver mecanismos que poderão melhorar a qualidade do ensino superior, sem deixar de criar possibilidades de investimentos institucionais.

Face ao exposto, neste momento é importante delinear o percurso metodológico da tese, que será composto por duas subseções. A primeira detalhará o caminho desenvolvido para apreciação comparativa dos modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos a luz da teoria Neo-Institucional, enquanto a segunda descreverá os procedimentos de captação das visões multifacetadas de estudantes, gestores acadêmicos e professores a respeito da qualidade do ensino superior privado, tendo o estudo de caso como procedimento técnico, além de posterior exame dos dados por intermédio da análise de conteúdo.

Em suma, em termos acadêmicos, aspira-se que a referida tese, assim como possíveis artigos provenientes do estudo, possam aumentar o debate sobre esse tema, tão importante para a sociedade, além da possibilidade de auxiliar formuladores de políticas públicas na criação e implementação de ações/programas, uma vez que a educação superior está tornando-se que cada vez mais privada e mercantilizada.

## **1.5 Delimitação**

Pela complexidade do contexto que envolve a educação superior privada no Brasil, a delimitação do trabalho se torna importante, visto a necessidade de ampliação da base epistêmica e ontológica (TORRES, 2018). Desta forma, os estudos conduzidos são direcionados pelos seguintes temas: processo de ensino e aprendizagem; mercantilização do

ensino; sistema de avaliação da educação superior no Brasil; políticas assistencialistas de incentivo a educação superior privada; evolução da educação superior privada no Brasil.

Diante dos temas pesquisados, assim como no que tange à bibliografia examinada, além do isomorfismo coercitivo, mimético e normativo identificados na gestão e governança das IES privadas com fins lucrativos listadas na B3 S.A., o estudo focará na análise e descrição das visões multifacetadas sobre a qualidade do ensino superior privado brasileiro, tendo como base respondentes (alunos, professores e gestores acadêmicos) residentes na cidade do Rio de Janeiro, de determinada IES de capital aberto, com operação em grande parte do território nacional, com adoção do estudo de caso único como recurso metodológico.

Conforme supracitado, a análise das visões multifacetadas ocorrerá por intermédio do estudo de caso único, o que pode limitar a pesquisa pelo fato de “possíveis incidências de fenômenos encontrados apenas no universo pesquisado” (MARTINS, 2008, p. 12).

## **1.6 Estrutura da tese**

A tese está desenvolvida em sete capítulos. No primeiro, é apresentado a proposta do estudo, assim como a introdução de alguns assuntos da pesquisa, além da contextualização do problema e o objetivo da pesquisa.

O referencial teórico está apresentado no capítulo dois com os seguintes tópicos: a historicidade da gestão educacional brasileira; estudos relacionados ao ensino superior; teoria Neo-Institucional e a educação superior privada; avaliação do ensino superior;

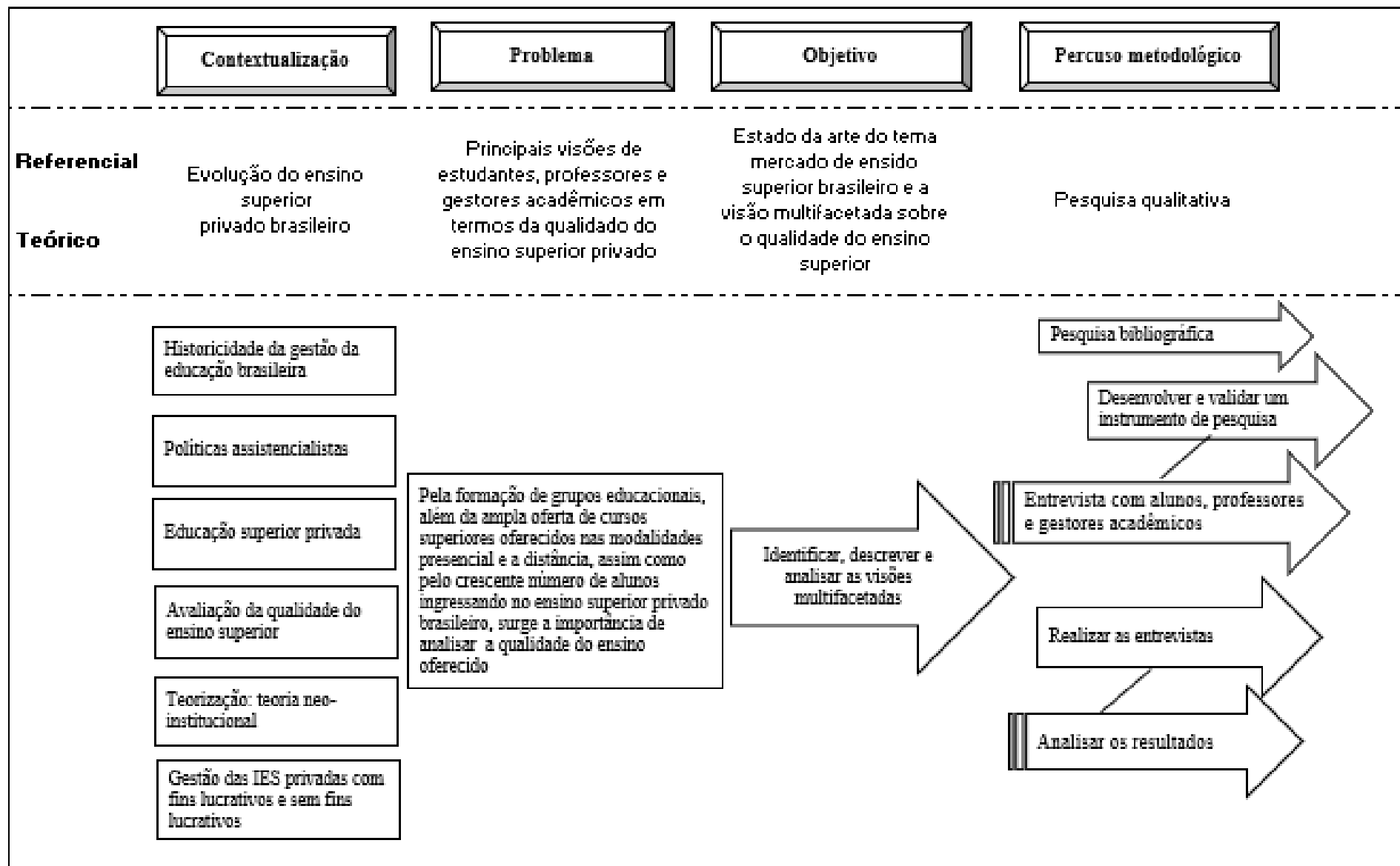
A metodologia está detalhada no capítulo três, onde são destacadas as explicações referentes aos métodos e técnicas de pesquisa, além da construção, definição da amostra e procedimentos de coleta, análise e tratamento dos dados.

No capítulo quatro destaca-se um comparativo a respeito dos modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos à luz da teoria Neo-Institucional. Já o capítulo cinco descreve e analisa as respostas dos protagonistas da pesquisa tendo como fundamentação a avaliação da qualidade do ensino superior.

O capítulo seis apresenta algumas reflexões e contribuições teóricas, e por fim, o capítulo sete proporciona as conclusões e considerações finais, bem como suas contribuições e futuras aplicações dos resultados. Na Figura 1 é possível ter um panorama geral do caminho que a pesquisa percorreu.



Figura 1 - Direcionamento da pesquisa.



Fonte: o autor (2020).

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico foi escrito com o objetivo primaz de apresentar a devida fundamentação para o estudo que será desenvolvido, desta maneira, alguns autores serão citados, assim como informações divulgadas por instituição públicas e/ou privadas que de alguma forma apresentaram aderência ao tema proposto para estudo.

Nesta linha, o referencial teórico está estruturado em cinco tópicos, a saber: o primeiro desenvolve o tema historicidade da gestão educacional brasileira; o segundo apresenta alguns estudos sobre o ensino superior; o terceiro destaca as políticas assistencialistas e a expansão do mercado de educação superior, o quarto apresenta a teoria Neo-Institucional e a educação superior privada; e o quinto descrever a avaliação da qualidade do ensino superior.

### **2.1 A historicidade da gestão educacional brasileira**

Na história da República Federativa do Brasil, temos cinco períodos importantes: pré-cabralino, pré-colonial, colonial, imperial e republicano. O primeiro refere-se ao período antes da chegada dos portugueses, visto que a terra era habitada por diversos grupos étnicos ocupantes do território, e durou até o ano de 1500, o segundo é marcado pelas expedições exploratórias entre os anos de 1500 e 1530, o terceiro durou de 1530 a 1815, onde o foco era instituir as capitânicas hereditárias, o quarto momento que ocorre entre 1822 e 1889 o principal destaque é a independência brasileira, por fim, o quinto período iniciou em 1889 e perpetua até os dias atuais, onde ocorreu a proclamação da república (FOLHES, 2016).

O quinto período, Brasil Republica, apresentou as seguintes fases: Primeira República/República Velha (1889-1930), Governo Provisório (1930-1934), Constitucional de Vargas (1934-1937), Estado Novo (1937-1945), Quarta República (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985), e Nova República (1985-até os dias atuais) (DIAS, 2019).

Cada período, seja de forma direta ou indireta, apresenta algum traço de formação do processo educacional. Partindo do período colonial, Saviani (2010) entende que já era possível observar o ensino superior no Brasil, visto que os jesuítas mantinham os cursos de filosofia e teologia.

De acordo com Cunha (2000, p. 152) “o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes”.

Para Hopfer (2011, p. 35) “na época do Brasil Colônia, o ensino superior era ministrado pelos Colégios Jesuítas. Com a vinda dos portugueses em 1759, os colégios franciscanos passaram a assumir esta função, fase na qual a Igreja e o Governo se mesclavam para garantir a ordem social”.

De acordo com Saviani (2010, p. 5):

a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818).

No período após a independência decretada por D. Pedro I algumas mudanças na área do ensino superior ocorreram, como por exemplo o decreto de 11 de agosto de 1827, onde deliberou sobre a criação dos cursos de direito em São Paulo e Olinda. D. João VI criou também outros cursos superiores durante o período imperial, desta maneira, podemos compreender que no Brasil o ensino superior nasceu a partir de 1808 na forma dos cursos avulsos criados por iniciativa de tal monarca (SAVIANI, 2010).

Pela visão de Cunha (2000, p. 155) “durante todo o período imperial [...], o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente”.

É possível observar que tanto no período colonial como no imperial todos os cursos e faculdades eram mantidos pelo Estado, além de serem isolados, sem gerar a essência de universidade (CUNHA, 2000).

Caminhando para os anos finais do regime imperial, o movimento pela desoficialização e liberdade do ensino ganhou grande força, respectivamente defendido pelos ideais positivistas e liberais. Com o nascimento do regime republicano, sob influência do positivismo, tais tendências foram de popularizando, o que se clarificou na perspectiva mais extrema como por

exemplo a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição extinguiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. Em contrapartida, conforme influência mais amenizada de Benjamin Constant, o governo federal continuou a fortalecer as faculdades livres (SAVIANI, 2010).

Para Cunha (2000, p. 157) a partir de ano de 1981 surgiram consideráveis reformas educacionais, onde “[...] as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei”.

De acordo Saviani (2010, p. 6) “[...] nas primeiras décadas republicanas arrefeceu-se a iniciativa oficial e surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular”. Visto que até então os cursos eram isolados, conforme supracitado. Saviani (2010, p. 6) aprofunda escrevendo sobre o surgimento das universidades considerando que “a Universidade do Paraná que [...] iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas”. Para Cunha (2000, p. 158) “o resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso”.

Historicamente é possível compreender que após a Revolução de 1930, o Estado habilitou-se a retomar protagonismo na educação. Aproveu ao governo criar o Ministério da Educação e Saúde Pública (outubro de 1930). Fato fortalecido com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos, ocorrido em 1931, onde se instaurou o Estatuto das Universidades Brasileiras (SAVIANI, 2010).

O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades [...] Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito (CUNHA, 2000, p. 165).

Com o artifício de fortalecer suas políticas educacionais, o Estado na Constituição Federal de 1934, deliberou que “os estabelecimentos educacionais primários e profissionais ficaram isentos do pagamento de quaisquer tributos. A partir da Constituição Federal de 1946,

a figura jurídica da imunidade substituiu a isenção e foi ampliada a todas as instituições de educação” (CARVALHO, 2013, p. 761).

O crescimento do ensino superior brasileiro pôde ser considerado a partir do final da década de 1940 e no transcorrer da década de 1950, onde as federalizações estenderam-se pelas décadas de 1960 e 1970, além do processo de criação das universidades federais nas capitais dos estados federados (SAVIANI, 2010). É importante salientar que o método de atualização da educação superior “foi articulado nos quadros de referência da ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social. Esse processo foi inicialmente acionado pelo Estado, sobretudo pelo segmento militar” (CUNHA, 2000, p. 172).

Conclui-se que até esse momento da história educacional brasileira o modelo napoleônico era amplamente difundido, visto este caracterizar-se pela forte presença do Estado na regulação e organização do ensino superior. Todavia, a partir dos anos de 1980 iniciou uma tendência que almejava a alterar tal modelo, desta forma, deslocando o padrão de ensino superior no Brasil (ALVES; ALVARENGA, 2017).

De acordo com Cyrino, Wanderley e Oliveira (2018, p.6) a disponibilização de vagas no ensino público foi deste o começo “relativamente inelástica e de alto custo, visto que as universidades estavam também voltadas ao desenvolvimento de pesquisas e a formação de professores e pesquisadores”.

Mediante a “crescente demanda por ensino superior, já no governo militar (1964 - 1985), estimulou a oferta de vagas pelas instituições privadas, por meio do credenciamento de escolas dentro e fora dos grandes centros urbanos tradicionais” (CYRINO; WANDERLEY; OLIVEIRA, 2018, p.6).

A Constituição de 1988 reorganizou o modelo educacional até então adotado no Brasil, visto ter permitido maior “autonomia universitária, estabelecido a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único” (SAVIANI, 2010, p.10).

Nesse contexto, Sguissardi (2008, p, 996) escreve que “o modelo de expansão da educação superior no Brasil tem uma longa história, mas, para caracterizá-lo, basta verificar sua evolução nos últimos anos”.

É preponderante destacar que “o predomínio das instituições privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968 implementada durante o regime militar, que incentivou o surgimento e a manutenção, a princípio, de estabelecimentos isolados” CARVALHO, 2013, p. 761).

O que se percebe é uma clara mudança de paradigma, onde até então o governo federalizava o ensino, agora passar a custear as universidades privadas na expansão do ensino superior. De acordo com Cyrino, Wanderley e Oliveira (2018, p.6) “este processo ganhou ímpeto após a reforma do sistema universitário de 1968, que introduziu mudanças significativas na carreira universitária, nos exames de seleção e nos sistemas de apoio à pesquisa”.

A partir de 1968 houve uma grande reforma universitária, que para muitos foi considerada o marco inicial da ascensão da educação privada superior no Brasil, no que diz respeito aos cursos de graduação (CORBUCCI ET AL. 2016). De acordo com Carvalho (2013, p. 761) “[..] o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias; e, como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos”.

Na concepção de Corbucci et al. (2016) tal reforma adjudicou à universidade a função tríplice de desenvolver: ensino, pesquisa e extensão. Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002) a educação superior pouco buscava no pilar pesquisa e, de forma quase que principal, buscava se fortalecer com as escolas profissionais independentes e isoladas, o que de certa forma sustentava a engrenagem financeira. “A intenção dos formuladores da Reforma Universitária era a de que a educação privada exercesse função complementar à pública. Todavia o que se viu foi o inverso, ao menos no que se refere à sua participação no total de matrículas” (CORBUCCI ET AL., 2016, p.7).

A Tabela 1 elucida claramente o parágrafo anterior:

Tabela 1. Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional – Brasil (1960-2010).

Ano	Pública		Privada		Total
	Matrículas	Total (%)	Matrículas	Total (%)	
1960	59.624	58,6	47.067	41,4	106.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Conforme leitura da Tabela 1, observa-se que a educação pública matriculou 3.689.816 (três milhões e seiscentos e oitenta e nove mil e oitocentos e dezesseis) estudantes entre as décadas de 1960 e 2010, enquanto a privada matriculou 7.903.084 (sete milhões e novecentos e três mil e oitenta e quatro) estudantes, o que representa uma diferença de 47%.

Pode-se compreender tal mudança de paradigma se apoiando em Alves e Alvarenga (2017, p.30):

A política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país, principalmente a partir da década de 1990, e ainda visualizada nos dias atuais. As instituições privadas de ensino superior receberam estímulos, por parte dos governos, para se expandirem. Essa busca por ampliação do ensino superior não se desvincula das privatizações, fusões de empresas nacionais e estrangeiras, uma vez que se tornou latente a necessidade de adequar o país às tendências capitalistas para ampliar a capacidade de sobreviver em meio à concorrência global.

Para Cunha (2000, p. 189) desde o começo da década de 1995, o Estado “empreende urna intensa atividade reformadora no campo educacional, em todos os níveis e modalidades. Para isso, foi emendada a Constituição, promulgada urna nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e baixadas leis e decretos sobre os mais diversos aspectos”.

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que desenvolveu o modelo institucional de estabelecimentos educacionais com fins lucrativos. De acordo com LDB (Brasil, 1996):

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – Filantrópicas, na forma da lei.

De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 200) o crescimento do mercado de educação superior privado brasileiro, a partir do ano de 1996, construiu importantes mudanças no ambiente das IES públicas, como por exemplo: “diversificação das fontes de financiamento; aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quase mercado”.

O artigo foi sancionado pelo decreto nº 2.207 de 1997, e posteriormente alterado pelo decreto nº 2.306 de 1997. O fato é que com a devida regulamentação, houve uma série de condições intrínsecas para a correta diferenciação entre instituições não lucrativas e empresas educacionais. Logo, as que adotassem o modelo jurídico de instituições lucrativas, automaticamente foi garantida a impossibilidade de cobrança de impostos sobre renda, assim como o acesso às verbas públicas (Carvalho, 2013).

Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado, as universidades foram detalhadamente caracterizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. As universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço de seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados. A mesma proporção dos docentes deverá ser contratada em regime de tempo integral (CUNHA, 2000, p. 189).



É importante sinalizar nesse momento o papel da Organização Mundial do Comércio (OMC). De acordo Ribeiro (2006, p. 137) “a educação, em todos os seus níveis, está inserida como um dos setores de serviços negociáveis dentro do Acordo Geral sobre Comércio de Serviço”. Desta maneira, em 1999 a educação superior passou a ser entendida como uma modalidade de comércio de serviços pelo prisma da OMC.

No limiar da historicidade da educação superior no Brasil, é possível destacar um novo momento a partir dos anos 2000, onde as instituições privadas alavancaram um grande ápice de crescimento, parte relacionada aos incentivos governamentais, assim como a criação de movimentos de formação de grupos educacionais. Segundo Corbucci et al. (2016, p.9) a expansão das IES privadas deu-se “no período 1997-2003, quando então houve crescimento de 132% das matrículas em cursos de graduação presenciais. O crescimento anual das matrículas nesse período oscilou entre 11,4% e 17,5%”.

A década de 2010 apresenta maior discrepância, visto a educação privada ter matriculado 2.525.728 (dois milhões e quinhentos e vinte e cinco mil e setecentos e vinte e oito) a mais que a educação pública, o que representa uma diferença de 173%, conforme dados apresentados na Tabela 1. O referido crescimento foi incentivado por alguns aspectos, como por exemplo os auxílios governamentais desenvolvidos em prol da educação superior brasileira: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni).

De acordo com Corbucci et al. (2016, p. 9-10) “ao final de 2004, o FIES contabilizava 312 mil contratos ativos, montante esse que correspondia a cerca de 10% do universo de matriculados em cursos de graduação presencial no setor privado”. Com relação ao ProUni, com sua instituição a partir de 2004, que atendeu uma classe que não teria condições financeiras de se manter pelo Fies, acelerou ainda mais o crescimento anual das matrículas.

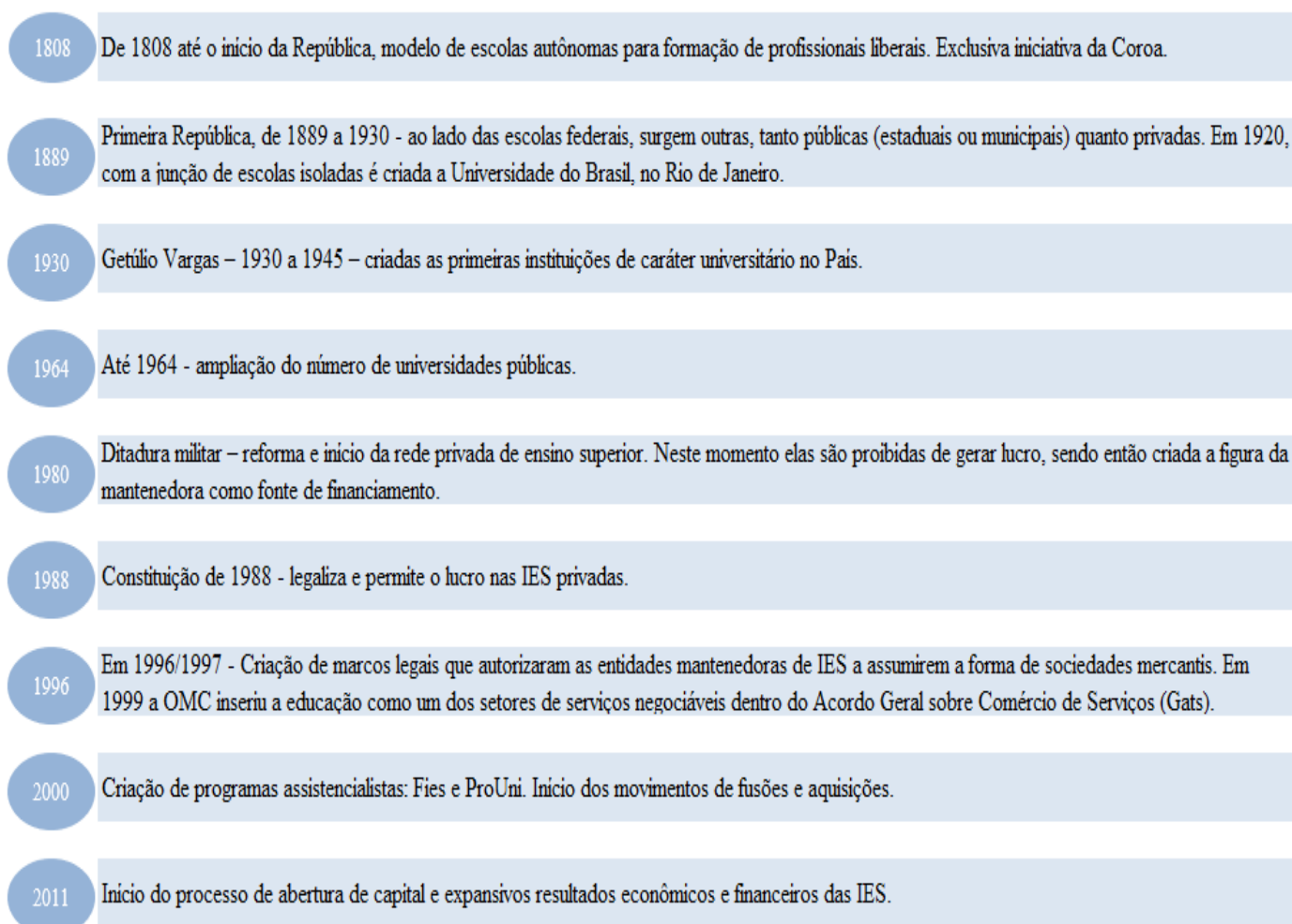
Conforme Cyrino, Wanderley e Oliveira (2018, p.6):

O setor privado foi o principal beneficiário de tais políticas, que permitiram o acesso de milhares de novos estudantes que não possuíam renda para o ingresso no ensino superior. Em particular, a forma dos incentivos creditícios favoreceu a emergência de um novo segmento: o do ensino superior com fins lucrativos, com a entrada de novos grupos educacionais e financeiros, nacionais e internacionais. Tais grupos, com forte acesso a recursos do mercado de capitais, passaram a atuar como consolidadores do ensino privado, originalmente muito local e pulverizado.

Pelos fatos expostos nessa revisão da historicidade do modelo de gestão educacional brasileiro, observa-se dois momentos claros: um onde o Estado se compromete a formar os estudantes universitários com a criação de cursos e universidades federais, e o outro quando transfere para as instituições privadas tal papel, mediante medidas assistencialistas de inclusão ao ensino superior. “A consequência foi a expansão da educação superior privada no Brasil teve forte impulso com a chamada Reforma Universitária de 1968, que flexibilizou o padrão tradicional de educação superior” (CORBUCCI ET AL., 2016, p.12).

A seguir será apresentado o resumo das principais mudanças ocorridas na educação superior brasileira:

Figura 2 - Linha do tempo com os principais fatos da educação superior brasileira.



Fonte: adaptado de Primi (2014, p. 14-15).

No próximo tópico serão apresentados alguns estudos cuja temática foi o ensino superior, de acordo com os trabalhos arquivados no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **2.2 Estudos relacionados ao ensino superior**

Como recurso metodológico foi acessado o catálogo da CAPES, cujo objetivo foi identificar e descrever os trabalhos que tinham como propósito estudar o tema que norteia esta pesquisa. O primeiro passo foi buscar duas palavras-chave: ensino superior e educação superior. Em seguida foram aplicados os seguintes critérios nos filtros: tipo (doutorado); ano (a partir de 2010); grande área conhecimento (ciências sociais aplicadas); área conhecimento (administração); área de avaliação (administração, ciências contábeis e turismo); e nome do programa (administração). Após a devida aplicação do filtro, a primeira palavra-chave identificou 58 (cinquenta e oito) trabalhos acadêmicos, enquanto a segunda 75 (setenta e cinco).

Depois de aplicar tais filtros, houve uma segunda revisão dos temas, com o objetivo de selecionar os estudos que de forma direta ou transversal teriam alguma aderência, além de marcar somente os estudos gerados pelos programas de pós-graduação em administração, desta maneira, foram identificados 12 (doze) pesquisas, conforme segue no Quadro 1:

Quadro 1 – Resumo das teses dos programas de pós-graduação em administração referentes ao tema ensino superior brasileiro.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
Adriana Torres	Uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): medir o quê para quem, eis a questão!	Universidade do Grande Rio	Programa de Pós-Graduação em Administração	2018	O objetivo geral do trabalho foi identificar como e o que é avaliado pelo Sinaes e a quem este processo de avaliação se destina, considerando sua adoção no processo de credenciamento dos cursos. Sua relevância contempla permitir: ao poder público repensar normas e procedimentos; à sociedade tornar sua participação efetiva; às instituições de ensino manter suas identidades; aos estudantes ampliar sua visão do sistema; e à própria equipe envolvida no processo tratar as lacunas presentes (TORRES, 2018).
Luis Barreto	Análise de políticas públicas para educação superior no Brasil: uma aplicação de dinâmica de sistemas	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Administração	2017	O trabalho elaborou um modelo computacional representativo das relações entre os componentes determinantes do comportamento do sistema de ensino superior que permitiu a execução de simulações de diferentes cenários para avaliação da adoção de políticas públicas. Utilizando a metodologia de Dinâmica de Sistemas e abordando o ensino superior como um sistema complexo, utilizou-se um paralelo da qualidade da educação sob a ótica da gestão de operações que utiliza o grau de atendimento das demandas do cliente como parâmetro (BARRETO, 2017).
Pereira Laus	A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Administração	2012	A tese visou a realização de um estudo de caso sobre os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina. Para sua estruturação, elaboraram-se três objetivos específicos, sendo o primeiro a construção de um quadro conceitual dos processos de internacionalização da educação e sua capilarização nas instituições de ensino superior, principalmente do Brasil; o segundo a análise das políticas e planos estratégicos institucionais visando ao processo de internacionalização da UFSC, e o terceiro o estudo do processo interno de construção e condução dessas políticas na gestão 2008/2011, verificando a influência nele exercida pelos professores, pesquisadores e grupo de pesquisa, bem como a existência de estruturas de

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
					gestão da cooperação acadêmica internacional e sua posição no organograma institucional. O estudo procura enfatizar o tema internacionalização da educação superior, buscando contextualizá-lo nos amplos processos de globalização que envolvem o mundo contemporâneo e compreender algumas das suas principais variáveis (LAUS, 2012).
Janssen Teixeira	Mudança Organizacional em Sistemas de Ensino: Uma Compreensão à Luz da Análise de Redes Sociais	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Administração	2012	A pesquisa insere-se no campo de conhecimento das políticas públicas, considerando a implementação de políticas de cunho descentralizador, orientadas para a melhoria da qualidade da educação, como um processo de mudança organizacional em sistemas de ensino. O estudo analisou as interferências das redes sociais de comunicação e transferência de conhecimento entre líderes das Diretorias Regionais de Educação, com sedes em Caetitê e Brumado, Bahia, e dirigentes das escolas públicas estaduais, localizadas nessas cidades, nos processos de mudança organizacional observados nessas escolas. De acordo com marco teórico da pesquisa, reformas educacionais envolvendo políticas para fortalecimento da autonomia escolar, voltadas para a melhoria da qualidade da educação, foram deflagradas em todos os continentes, desde 1980. Por outro lado, o enfoque sistêmico da teoria da contingência permite compreender as mudanças organizacionais como processos socialmente construídos (TEIXEIRA, 2012).
Waldemar Hazoff	Gestão eficiente em sala de aula: seis estudos em ciências sociais aplicadas	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Administração	2012	Tem aumentado nas Instituições de Ensino Superior (IES) o desalinhamento de expectativas entre coordenadores, educadores e educandos: em face da escassez de recursos, os professores tentam cumprir o programa da disciplina e os estudantes priorizam sua simples aprovação (nota e frequência). Na sala de aula é baixa a utilidade percebida (teoria x aplicação), o que afasta os estudantes e desanima os professores. Na tentativa de gerenciar tais conflitos e atender as exigências curriculares, coordenadores têm adotado ações que consomem menos recursos e produzam mais resultados. Com o intuito de apoiar coordenadores, professores e estudantes, buscaram-se evidências quantitativas e indícios qualitativos de

Autor	Título	Instituição	Programa	Ano	Resumo
					<p>que a gestão eficiente dos recursos disponíveis em sala de aula pode produzir com o uso dos mesmos recursos, resultados superiores de assimilação e envolvimento (carga ao professor que conduz a disciplina atendendo os alunos). Foram conduzidos de 2004 a 2011 seis estudos experimentais em quatro IES privadas da cidade de São Paulo que oferecem cursos de graduação em Administração e Contabilidade. Ao se fazer uso de estratégias vivenciais de ensino-aprendizagem Centradas no Participante (ACP), os resultados evidenciaram desempenho superior na assimilação de conteúdos programáticos e no envolvimento dos estudantes universitários (HAZOFF, 2012).</p>
Ricardo Paiva	Competitividade, Estratégia e Desempenho Financeiro: Um estudo de caso das instituições privadas de ensino superior brasileiras	Universidade Federal de Minas Gerais	Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração	2011	<p>O trabalho buscou identificar quais os fatores de competitividade que influenciaram a geração de valor das instituições privadas de ensino superior brasileiras entre os anos de 2006 e 2009. Para a realização do estudo, foram analisadas nove instituições de ensino: o Centro Universitário UNA, o Centro Universitário Unimonte, o Centro Universitário UNIBH, a Kroton, a Anhanguera, a Estácio de Sá, a SEB, a PUCMINAS e a PUCSP. Para a realização do trabalho, adotou-se a seguinte definição para o conceito de competitividade: competitividade é a capacidade da empresa de formular e de implementar estratégias competitivas, que lhe permitam conservar ou ampliar sua geração de valor, diante das condições macro ambientais existentes, do seu setor e de suas restrições e potencialidades internas. Como técnicas para a análise de dados, foram adotadas a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), em específico o método dos Mínimos Quadrados Parciais (PLS1) para o tratamento quantitativo. Para o tratamento qualitativo, adotou-se a Técnica de Análise de Conteúdo para a análise das entrevistas efetuadas. De acordo com o resultado obtido pelo método PLS, pôde-se concluir que os fatores que influenciaram a geração de valor das instituições de ensino estudadas foram: Fatores Macroeconômicos, Fatores Sociais, Condições de Oferta, Condições de demanda e Estratégia da Firma. De acordo com o resultado da Análise de</p>

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
					Conteúdo, pôde-se concluir que os fatores que influenciaram a geração de valor das instituições de ensino estudadas foram: Envolvimento do País em Negócios Internacionais, Fatores Nacionais de Produção, Fatores Macroeconômicos, Fatores Sociais, Condições de Oferta, Condições de Demanda, Regime de Incentivo e de Regulação da Concorrência, Estrutura de Mercado, Firma e Estratégia (PAIVA, 2011).
Regina Hopfer	Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de ensino superior privadas: o ProUni como política social e como asseguramento da acumulação do capital	Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Administração	2011	O estudo investigou o processo de renúncia fiscal direcionado às Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) quando da sua adesão ao PROUNI – Programa Universidade para Todos, como uma política pública de um Estado Capitalista, e seus efeitos sobre as estratégias empresariais. A partir de um arcabouço conceitual da teoria crítica, buscamos posicionar o PROUNI como um elemento do modo capitalista de produção. Partindo das práticas organizacionais, três estratégias apoiaram os elementos constitutivos do PROUNI: de Viabilização, de Expansão e de Rentabilidade. Para analisar essas estratégias, escolhemos três IESP pelo critério de acessibilidade, as quais, pelas características apresentadas, representam o universo das IESP que aderiram ao PROUNI a partir de 2005 (HOPFER, 2011).
Helano Pinheiro	Redesenho das configurações estruturais na gestão universitária: ações derivadas da inovação e flexibilidade na legislação pós-LDB 1996	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Administração	2011	O trabalho posiciona-se em um cenário no qual as instituições de educação superior sofrem pressões externas para o aumento de eficiência. A legislação após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 caracteriza-se pela fragmentação na sua implementação, traz em vários dispositivos normativos a preocupação com a flexibilidade e a inovação, como aspecto a serem incorporadas a estruturação organizacional. As políticas em exame nesta tese são as de: Educação à Distância (EAD); Lei de Inovação e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A tese objetivou examinar em que medida as características de inovação e flexibilidade, que balizam a nova legislação educacional pós-LDB, influenciam o redesenho da

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
					estrutura organizacional na Universidade Federal do Ceará (UFC) (PINHEIRO, 2011).
Denise Ribeiro	Trajectoria institucional da universidade brasileira – a UFBA como reflexo e modelo	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Administração	2011	A tese teve como objetivo analisar como os caminhos percorridos pela UFBA durante as transformações no seu modelo acadêmico e organizacional refletem a evolução contextual do ensino superior brasileiro. Para se atingir esse objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa com a utilização de recursos históricos, por meio da qual se fez a análise documental de referências bibliográficas e documentos oficiais do ensino superior nacional e da UFBA. Um dos principais resultados do trabalho foi a confirmação de que a legislação educacional e as dimensões política, econômica e social ao influenciarem o ensino superior brasileiro e a UFBA, contribuem para a consolidação do segmento privado enquanto provedor da oferta em massa deste nível educacional, situação alterada apenas mais recentemente com a criação do REUNI (RIBEIRO, 2011).
Cláudia Rizzo	Gestão estratégica do aluno/cliente nas instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Administração	2010	O estudo procurou estabelecer algum conhecimento sobre a relação das questões estratégicas, com foco no cliente, e a importância destas relações num ambiente educacional, como forma de estabelecer um modelo de gestão estratégica do aluno / cliente, passando pelo entendimento do que é esse cliente, com particularidades tão específicas, uma vez que, tratar-se de um cliente que participa da entrega do serviço, como parte integrante do mesmo no seu processo de transformação de aluno em profissional. Para tanto, foram feitos levantamentos teóricos acerca dos conceitos que permeiam o tema, como por exemplo, ensino superior no Brasil, estratégias de segmentação e posicionamento, relacionamento com clientes, bem como pesquisas de campo, com os envolvidos nesse assunto, dirigentes, gestores, alunos e professores, em sete instituições de ensino superior privadas em São Paulo, capital, todas sob a gestão de uma Fundação Mantenedora, que subsidiaram a



Autor	Título	Instituição	Programa	Ano	Resumo
					elaboração do modelo de gestão, foco principal do trabalho (RIZZO, 2010).
Sidney Oliveira	Demografia dos Negócios: Novas Fronteiras no Paradigma Clássico do Marketing	Universidade Federal de Minas Gerais	Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração	2010	<p>A pesquisa aplicou a demografia e a geografia aos negócios a partir do exame do relacionamento entre a atividade econômica e o espaço físico. A área de negócio em análise é o ensino superior, que apresentou expressivo crescimento nos últimos anos. O ambiente de análise é uma região metropolitana, cuja localização é um fator preponderante para a escolha do consumidor de serviços. O trabalho teve por objetivo geral aplicar a demografia aos negócios, por meio do estudo da Escola Regional de Marketing, no contexto das IES privadas não particulares dos cursos presenciais noturnos de bacharelado em Administração na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), contemplando uma Faculdade, um Centro Universitário e uma Universidade. O desenvolvimento do trabalho consistiu em comparar as características sociodemográficas dos alunos do curso presencial de bacharelado em Administração de 2005 e 2006, com base nas informações dos setores censitários onde residem; designar fatores que distingam áreas potenciais para a instalação do novo campus de uma IES; identificar a área de influência primária (68%) das IES; e adaptar os modelos de estimativa do volume de negócios desenvolvido por Huff e do índice de saturação varejista desenvolvido por La Londe, para a escolha das áreas potenciais para a instalação de um novo campus. Os resultados revelam que as características sociodemográficas idade, sexo e renda não permitiram diferenciar os alunos das IES; que as áreas potenciais para instalação do novo campus são diferentes para as IES investigadas; e que as áreas de influência apresentam distâncias díspares, porém não significativas estatisticamente. Observou-se que os modelos de estimativa do volume de negócios e do índice de saturação de instituições de Ensino Superior, após as adequações, são aplicáveis às IES (OLIVEIRA, 2010).</p>

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
Felipe Quel	Gestão da qualidade de vida nas organizações: o pilar humano da sustentabilidade em instituições de ensino superior da rede privada	Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Administração	2010	O objetivo principal da pesquisa foi o de inserir a gestão da qualidade de vida nas organizações no contexto estratégico, destacando assim, o componente humano da sustentabilidade organizacional nas instituições de ensino superior da rede privada. Contribui para uma gestão estratégica que valoriza o resultado por intermédio das pessoas. Pode orientar o desenvolvimento de programas e projetos de qualidade de vida nas organizações de ensino superior da rede privada e fortalecer essas instituições como agentes integrados ao desenvolvimento sustentável global. Trata-se de uma pesquisa empírica, original, de caráter explicativo e de natureza quantitativa, apoiada por pesquisa de campo, estruturada na forma de questionários e disponibilizada em ambiente virtual, portanto, constituída por meio de dados secundários. A população estudada integrou a totalidade das IES da rede privada brasileira e o plano amostral baseou-se em seleção intencional, que ocorreu durante o período de 01/06/2010 a 10/09/2010, resultando em uma amostra de 170 questionários válidos. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam para confirmação das hipóteses de que a estratégia e a sustentabilidade organizacional nas instituições de ensino superior estão diretamente ligadas à qualidade de vida das pessoas envolvidas nos processos de gestão dessas instituições, além do que, a capacidade de atender aos interesses dos stakeholders e perpetuar a instituição é consequência da efetiva gestão da qualidade de vida nas organizações e de sua inserção como estratégia de sustentabilidade organizacional (QUEL, 2010).

Fonte: o autor (2020).

Mediante as informações apresentadas no Quadro 1, fortalece a relevância do estudo, visto o grande campo de pesquisa disponível para aprofundamento acadêmico. No próximo tópico será explorado o tema influência das políticas de governo na expansão do mercado de graduação, onde se apresentarão informações mais detalhadas sobre o FIES e ProUni, conforme mencionado anteriormente.

### **2.3 Políticas assistencialistas e a expansão da educação superior privada**

Como foi desenvolvido na seção anterior, a educação superior brasileira apresentou um grande período de expansão, contudo, nas últimas décadas, mediante implementação de políticas públicas, houve um acelerado crescimento, em especial pelo incentivo do FIES e ProUni, que serão detalhados ao longo da seção.

Importante salientar que a apreciação dos referidos programas, fortalece o pressuposto do estudo que analisa as alterações econômicas e financeiras ocorridas nas instituições de ensino superior (IES) de capital aberto, uma vez que com a disponibilização de bolsas houve uma crescente movimentação do mercado de educação superior.

De acordo com Saraiva e Nunes (2011), o crescimento de instituições de ensino superior privadas no Brasil se iniciou na década de 1970, cujo objetivo foi oferecer uma opção para os alunos que não conseguiam ingressar nas universidades públicas, por alguns motivos, como por exemplo, pela pouca oferta de vagas se comparada a demanda discente.

A partir dos anos de 1980, o Estado fomentou mudanças nos âmbitos político, social e econômico, o que perfeitamente contribuíram para estreitamento público e privado da educação superior (APRILE; BARONE, 2009).

Na década de 1990, de acordo com Saraiva e Nunes (2011, p. 943), o Brasil iniciava o processo de avaliação de políticas públicas que “[...] travavam discussões entre a sociedade e o governo federal sobre melhorias na educação em todos os níveis, principalmente no nível superior, em que se destacavam os debates sobre a política de cotas nas universidades públicas”.

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 199-200) “o governo nacional estimulou a expansão privada, como modelo eficiente de atendimento à crescente demanda, descomprometendo-se, em parte, de sua responsabilidade de aumentar o provimento das condições estruturais e financiamento público”.

Ainda na década de 1990, em especial a partir de 1997, de acordo com Aprile e Barone (2009, p.43):

[...] a legislação federal por meio dos Decretos nº 2.207 e nº 2.306, de 1997, e nº 3.860, de 2001, concebidos sob inspiração neoliberal e influência efetiva do Banco Mundial, estabelece que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se aplica apenas às universidades. Deixa desobrigadas as IES, o que contraria o artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece o vínculo entre as três instâncias.

O FIES, programa do Ministério da Educação, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente transformada na Lei nº 10.260/2001 tem como objetivo financiar o ensino superior de estudantes que não apresentam condições de custear com recursos próprios sua formação profissional. Pelas regras, o fundo pode financiar até 100% da mensalidade (MEC, 2015).

O programa foi desenvolvido para ser autofinanciado e oferecer concessões financeiras de até 100% da mensalidade para estudantes de baixo poder aquisitivo, matriculados em IES privadas que aderiram ao FIES (APRILE; BARONE, 2009).

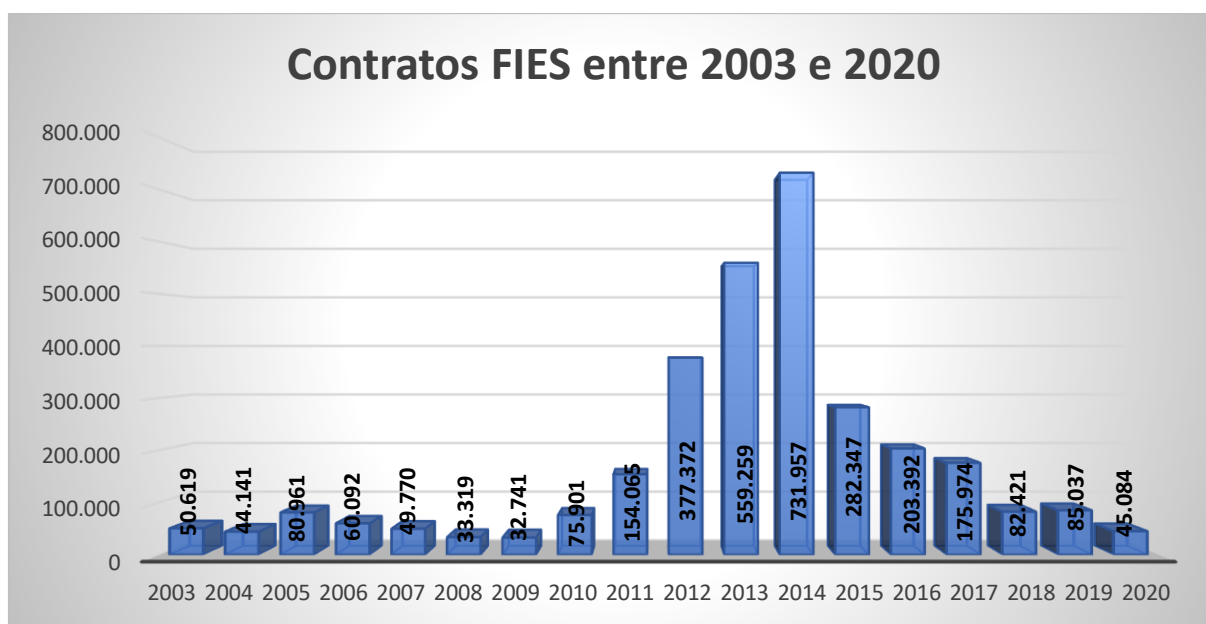
De acordo com o MEC (2015):

Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso. A taxa de juros sobre o montante financiado é fixa, da ordem de 3,4%. São elegíveis estudantes cuja renda familiar bruta total não ultrapasse vinte salários-mínimos. Dá-se prioridade aos estudantes mais bem colocados no Enem.

O FIES ainda “possui a particularidade de poder ser combinado à bolsa do ProUni, ou seja, o estudante que faz jus a bolsa parcial do ProUni pode solicitar o financiamento do montante a seu cargo por meio do Fies” (MEC, 2015, p.58).

De acordo com o MEC (2015, p. 7) o FIES “financia 50% do valor da mensalidade, a uma taxa de juros fixa de 6,5% ao ano [...] já para os cursos de licenciaturas, normal superior, pedagogia e tecnólogos conforme catálogo de cursos superiores de tecnologia do Ministério da Educação, a taxa de contratação é de 3,4% ao ano”.

Gráfico 2 –Quantidade de contratos FIES assinados 2003 e 2020.



Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Conforme visto no Gráfico 2, a partir do ano de 2010 houve uma ampliação do número de contratos do FIES. De acordo com MEC (2015, p.58):

Com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes à educação superior, o Fies passou por vários aprimoramentos ao longo de sua existência, que redundaram na promulgação da Lei nº 12.202/2010. Com as alterações, a gestão do Fundo foi internalizada no Ministério da Educação, por meio da operacionalização pelo FNDE, e ampliou-se a participação de agentes financeiros do programa, que passou a contar, além da Caixa Econômica Federal, com o Banco do Brasil.

Tabela 2 – Número de contrato ofertados pelo FIES 2003 e 2020.

Ano	Total de contrato		
	Quantidade	Análise vertical (%)	Análise horizontal (%)
2003	50.619	1,68	(12,80)
2004	44.141	1,47	83,41
2005	80.961	2,69	(25,78)
2006	60.092	1,99	(17,18)
2007	49.770	1,65	(33,05)
2008	33.319	1,11	(1,73)
2009	32.741	1,09	131,82
2010	76.172	2,53	102,98

Ano	Total de contrato		
	Quantidade	Análise vertical (%)	Análise horizontal (%)
2011	154.253	5,12	144,94
2012	377.808	12,54	48,20
2013	559.965	18,59	30,88
2014	663.396	22,07	(61,43)
2015	282.347	9,37	(27,96)
2016	203.392	6,75	(13,48)
2017	175.974	5,84	(53,16)
2018	82.421	2,74	3,17
2019	85.037	2,82	(46,98%)
2020	45.084	1,44	
<b>Total</b>	<b>3.124.542</b>		

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Tais mudanças adentradas no FIES em 2010 modificaram expressivamente a quantidade de contratos disponibilizados. Entre 2003 e 2009 o crescimento foi orgânico, conforme dados acima, contudo a partir de 2010, de fato houve um vertiginoso crescimento. Do total de 2.183.237 contratos assinados até 2014, 1.831.594 (83,89%) foram entre 2010 e 2014. Em termos generalistas, o FIES registou um crescimento de 1.211% (612.777) entre 2003 e 2014. Em especial em 2014, passou dos 650 mil contratos assinados pelos estudantes.

Para Cyrino, Wanderley e Oliveira (2018, p.19) o FIES entre 2009 e 2014 foi “o grande responsável pelo incremento do número de alunos matriculados no ensino superior. [...] Considerando que no FIES é o governo quem corre o risco de crédito, temos uma situação em que este financia o crescimento de IES privadas com e sem fins lucrativos”. Além do mais, “entre 2009 e 2019, a rede privada cresceu 87,1%. E o Fies, criado em 1999, teve um papel nesse crescimento, com juros abaixo do mercado e prazos estendidos para pagar empréstimos dos alunos após a formatura” (GUGLIANO, 2021, s/p).

Na década de 2000, houve uma considerável mudança nos modelos das IES, “de um total de 1.180 IES no Brasil, apenas 71 eram públicas, com as demais se dividindo em 884 IES isoladas, 140 Centros Universitários e/ou Faculdades Integradas e 85 universidades privadas, das quais mais de 60% tinham fins lucrativos” (APRILE; BARONE, 2009, p. 43).

Os anos que compreendem a década de 2000 mudaram vertiginosamente o rumo da educação superior privada brasileira, em especial pelo lançamento do ProUni em 2004, programa do Ministério da Educação, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa na sua concepção teve como finalidade “a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais” (MEC, 2015, p.53).

O ProUni pode ser entendido por duas vertentes, uma na esfera social e outra na econômica/financeira, que juntas geraram um grande marco na educação superior brasileira. A primeira diz respeito a acessibilidade, pois incentivou “o estudo e o acesso a esse ensino a brasileiros de baixa renda, ex-alunos da rede pública do ensino médio ou de bolsistas integrais das escolas particulares” (SARAIVA; NUNES, 2011, p. 943). É fundamental destacar que o programa oferta bolsas de estudos integrais e parciais, nesse caso com desconto de 50%, além de contemplar políticas de quotas direcionadas a alunos afrodescendentes, pardos, indígenas e portadores de necessidades especiais (MEC, 2015).

Com relação a contrapartida que o ProUni ofereceu as instituições, o Art. 8º da referida Lei dispõe que a instituição que aderir ao programa ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições: “Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS)”.

O grande atrativo para adesão ao ProUni, foi a possibilidade de atender diretamente às necessidades mais urgentes da educação privada, uma vez que o programa criou mecanismos fiscais para isenção de tais impostos.

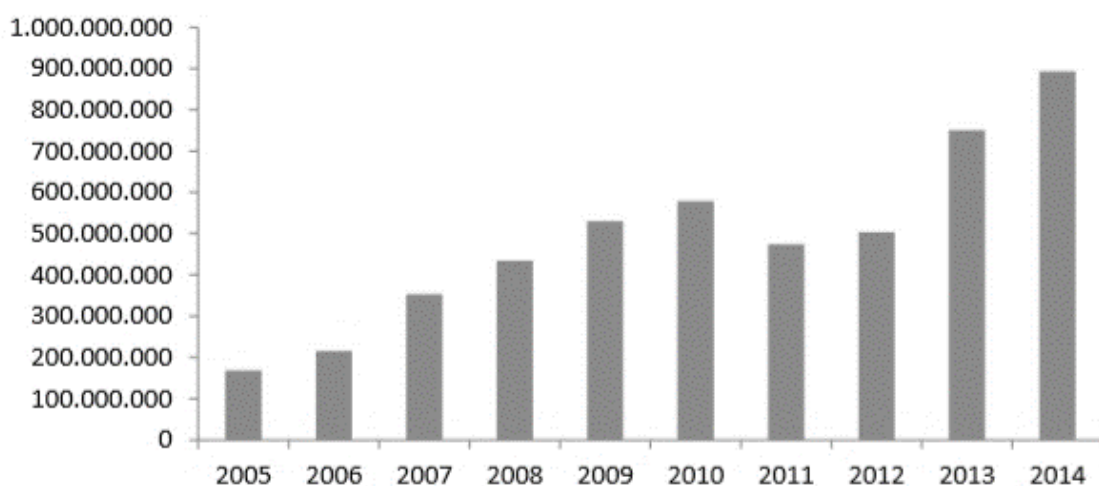
Para Hopfer (2011, p.50) “sob a retórica da justiça social e da inclusão das camadas mais pobres da população no ensino superior, este programa vem alicerçado na renúncia fiscal, como base de sua sustentação no longo prazo, tornando-se um mecanismo de financiamento público junto às IES Privadas”.

Combinando a questão social com a econômica/financeira, Saraiva e Nunes (2011, p. 943) entendem que:

O ProUni engloba diversas expectativas e interesses por parte dos governantes, das instituições e dos estudantes: o governo federal, com a possibilidade de desenvolvimento do país, [...] o que traz benefícios às instituições de ensino superior particulares, por meio da redução da carga tributária com abatimentos de alguns impostos e, para os estudantes, a possibilidade de acesso à educação superior.

De acordo com o Ministério da Educação (2015) o ProUni não representou desembolsos diretos orçamentários para o Ministério da Educação. Em contrapartida, para viabilizar o programa o Estado investiu aproximadamente R\$ 750 milhões no ano de 2013, montante que passaria para quase R\$ 900 milhões no ano seguinte, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Orçamento ProUni (renúncia fiscal).



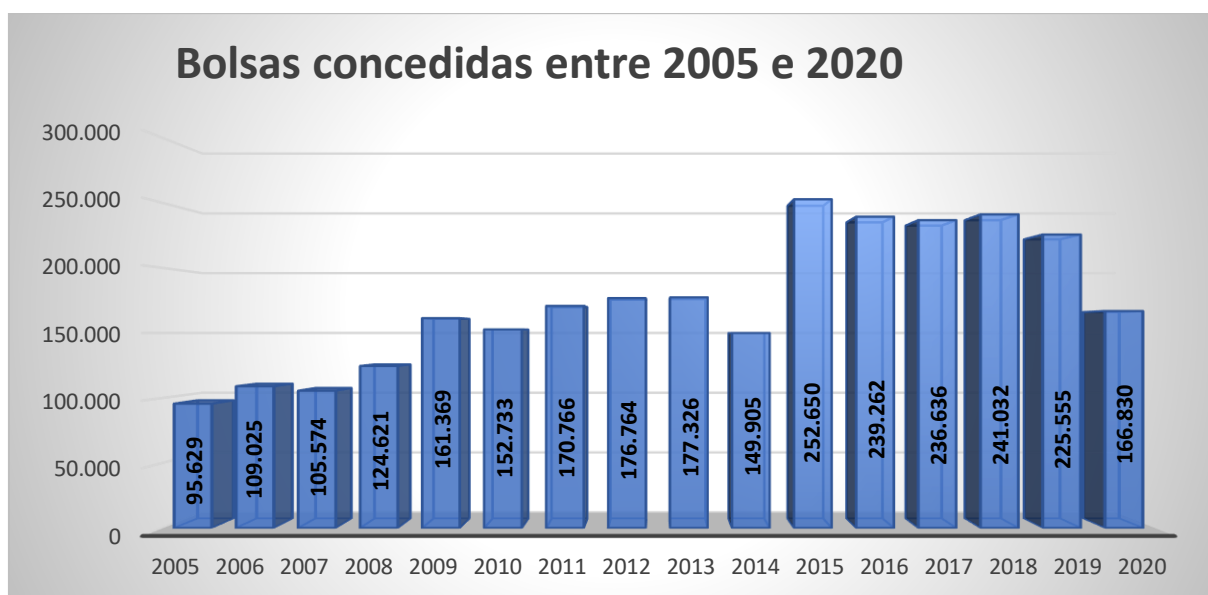
Fonte: SIMEC/MEC (2014).

O Ministério da Educação sistematicamente divulga os números referentes aos dados do ProUni. A página oficial apresenta para população o “detalhamento quantitativo das bolsas concedidas por ano, segmentadas por região, unidade federativa e município, instituição de educação superior, nome do curso, modalidade de ensino (presencial ou a distância – EAD), turno e tipo de bolsa”.

Desde o primeiro processo seletivo, que ocorreu em 2005, até o último em 2020, o programa alcançou 2,8 milhões de bolsas. O ProUni conta atualmente com aproximadamente 1.400 instituições participantes em todo o país (MEC, 2015).



Gráfico 4 –Quantidade de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020.



Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Pela leitura do Gráfico 4 é possível verificar que o ano de 2005 foi o que apresentou a menor quantidade de bolsas (105.574), enquanto 2015 apresentou a maior quantidade de bolsas (252.650). De fato, era de se esperar que 2005 apresentasse o menor número absoluto, uma vez que foi o primeiro ano do programa.

Para Santos (2012) o grande incentivo para o desenvolvimento do ProUni foi a exata necessidade do governo federal em ampliar o acesso ao ensino superior, com o objetivo de alcançar as metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), onde existia a meta de aumentar a taxa líquida da educação superior para 30% até o ano de 2010. Comparando a evolução entre o período que compreende 2005 (95.629) a 2010 (152.733), houve um aumento significativo na quantidade de bolsas, aproximadamente 60%, o que de fato corrobora com a proposta do PNE.

Tabela 3 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020 por tipo de bolsa.

Ano	Tipo de bolsa		Tipo de bolsa		Total
	Integral	Total (%)	Parcial	Total (%)	
2005	67.276	70,35	28.353	29,65	95.629
2006	86.141	79,01	22.884	20,99	109.025
2007	73.561	69,68	32.013	30,32	105.574
2008	76.643	61,50	47.978	38,50	124.621
2009	113.647	70,43	47.722	29,57	161.369

Ano	Tipo de bolsa		Tipo de bolsa		Total
	Integral	Total (%)	Parcial	Total (%)	
2010	96.216	63,00	56.517	37,00	152.733
2011	106.516	62,38	64.250	37,62	170.766
2012	119.191	67,43	57.573	32,57	176.764
2013	134.571	75,89	42.755	24,11	177.326
2014	31.260	20,85	118.645	79,15	149.905
2015	185.086	73,26	67.564	26,74	252.650
2016	157.406	65,79	81.856	34,21	239.262
2017	155.041	65,52	81.595	34,48	236.636
2018	161.571	67,03	79.461	32,97	241.032
2019	167.807	74,40	57.748	25,60	225.555
2020	130.744	78,37%	36.086	21,65%	166.830
<b>Total</b>	<b>1.862.677</b>	<b>66,87%</b>	<b>923.000</b>	<b>33,13%</b>	<b>2.785.677</b>

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Pela Tabela 3, o único período que apresentou bolsa parcial superior a bolsa integral foi o ano de 2014, para os demais, as bolsas no tipo integral superaram em mais de 60% as bolsas no tipo parcial.

Aprofundando a análise da Tabela 3, em termos absolutos, é possível verificar que o número de bolsas ao longo dos anos variou de maneira orgânica, em alguns momentos para mais e em outros para menos, todavia, corroborando com o parágrafo acima, a transição entre 2014 para 2015 apresentou um aumento exponencial de 69%, o que passou o número de 250.000 bolsas concedidas num só ano.

Tabela 4 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020 por modalidade de ensino.

Ano	Bolsas por modalidade		Bolsas por modalidade		Total
	Presencial	Total (%)	Ensino a distância	Total (%)	
2005	90.861	95,01	4.768	4,99	95.629
2006	102.769	94,26	6.256	5,74	109.025
2007	94.384	89,40	11.190	10,60	105.574
2008	110.711	88,84	13.910	11,16	124.621
2009	136.553	84,62	24.816	15,38	161.369

Ano	Bolsas por modalidade		Bolsas por modalidade		Total
	Presencial	Total (%)	Ensino a distância	Total (%)	
2010	131.466	86,08	21.267	13,92	152.733
2011	145.639	85,29	25.127	14,71	170.766
2012	144.099	81,52	32.665	18,48	176.764
2013	136.701	77,09	40.625	22,91	177.326
2014	113.657	75,82	36.248	24,18	149.905
2015	203.494	80,54	49.156	19,46	252.650
2016	191.397	79,99	47.865	20,01	239.262
2017	184.397	77,92	52.239	22,08	236.636
2018	183.702	76,21	57.330	23,79	241.032
2019	158.305	65,68	67.250	27,90	225.555
2020	113.005	67,74	53.825	32,26	166.830
<b>Total</b>	<b>2.241.140</b>	<b>80,45%</b>	<b>544.537</b>	<b>19,55%</b>	<b>2.785.677</b>

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

Na Tabela 4 foi apresentada a segregação de bolsas de acordo com as modalidades presencial e ensino a distância (EaD). Nos anos iniciais do ProUni, ou seja, 2005 e 2006, o que se observa é a baixa participação do EaD, em torno de 5%. Porém os anos subsequentes mostram que o EaD começou a ter certa representatividade, em particular no ano de 2020, com participação aproximada de 32% do total de bolsas. O ensino pela modalidade presencial sempre foi compulsoriamente maior (80,45% - 2.241.140), dentre o total de bolsas ofertadas ao longo do programa (2.785.677), se comparado ao EaD (19,55% - 544.537).

Tabela 5 – Número de bolsas concedidas pelo ProUni entre 2005 e 2020 por região.

Ano	Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Total
	Centro-oeste	Total (%)	Nordeste	Total (%)	Norte	Total (%)	Sudeste	Total (%)	Sul	Total (%)	
2005	7.788	8,17	14.049	14,73	4.545	4,77	52.055	54,59	16.926	17,75	95.363
2006	9.640	8,84	14.614	13,40	5.793	5,31	57.141	52,41	21.837	20,03	109.025
2007	8.223	7,79	16.777	15,89	5.106	4,84	54.799	51,91	20.669	19,58	105.574
2008	9.848	7,90	20.942	16,80	7.238	5,81	64.167	51,49	22.426	18,00	124.621
2009	14.745	9,14	24.897	15,43	8.230	5,10	85.441	52,95	28.056	17,39	161.369
2010	15.479	10,13	24.877	16,29	8.159	5,34	76.415	50,03	27.803	18,20	152.733

Ano	Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Bolsas por região		Total
	Centro-oeste	Total (%)	Nordeste	Total (%)	Norte	Total (%)	Sudeste	Total (%)	Sul	Total (%)	
2011	17.105	10,02	26.043	15,25	10.580	6,20	84.260	49,34	32.777	19,19	170.765
2012	18.888	10,69	29.722	16,82	10.932	6,18	85.715	48,49	31.501	17,82	176.758
2013	17.215	9,71	29.327	16,55	11.516	6,50	87.339	49,28	31.836	17,96	177.233
2014	17.174	11,46	25.624	17,10	11.394	7,60	71.039	47,40	24.652	16,45	149.883
2015	22.848	9,04	45.947	18,19	18.502	7,32	115.711	45,80	49.627	19,64	252.635
2016	22.057	9,22	49.168	20,55	17.682	7,39	106.928	44,69	43.427	18,15	239.262
2017	20.294	8,58	49.213	20,80	16.774	7,09	105.105	44,42	45.250	19,12	236.636
2018	22.064	9,15	53.163	22,06	18.341	7,61	104.006	43,15	43.458	18,03	241.032
2019	19.231	8,53	48.545	21,52	19.289	8,55	104.102	46,15	34.388	15,25	225.555
2020	13.255	5,18	39.252	7,66	16.303	8,56	71.644	5,40	26.376	5,26	166.850
<b>Total</b>	<b>255.854</b>	<b>9,19</b>	<b>512.160</b>	<b>18,39</b>	<b>190.384</b>	<b>6,84</b>	<b>1.325.867</b>	<b>47,60</b>	<b>501.009</b>	<b>17,99</b>	<b>2.785.274</b>

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

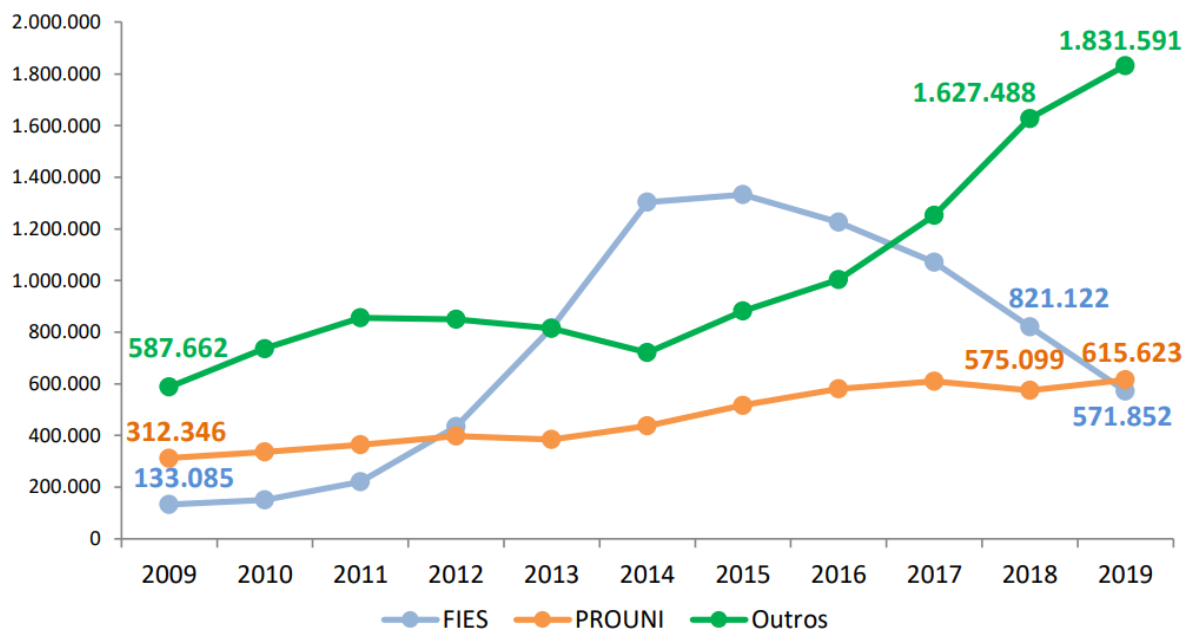
O primeiro ponto de destaque é a diferença de 403 bolsas entre o total ofertado pelo ProUni (2.785.677) versus o total por região (2.785.274), tal diferença é pelo fato do controle disponibilizado pelo governo não apresentar a categorização para as mesmas.

Em termos de bolsas por região, o Sudeste contemplou 1.325.867 (47,60%) beneficiados, seguido por Sul 501.009 (17,99%), Nordeste 512.160 (18,39%), Centro-oeste 255.854 (9,19%) e Norte 190.384 (6,84%).

Com as informações expostas ao longo da seção, assim como utilizando a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios divulgada em 2003, meros 13% de jovens entre 18 a 24 anos estavam matriculados em IES, fato que com implementação do ProUni e FIES essa taxa subiu para 25,2%, de acordo com os dados divulgados pela pesquisa em 2018. Para Dias Sobrinho (2010, p.199) “boa parte desse novo contingente de estudantes provém de circuitos sociais tradicionalmente relegados”, o que de fato fortaleceu o desenvolvimento de tais políticas.

Em concordância com o referencial teórico, os programas assistencialistas cooperaram para a expansão do ensino superior, conforme apresentado nos Gráficos 1 e 3. O Gráfico 5 apresenta a quantidade de matrículas na rede privada por tipo de financiamento entre 2009 e 2019.

Gráfico 5 – Matrículas na educação superior privada por tipo de financiamento entre 2009 e 2019.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2020).

De fato, pelo Gráfico 5, “o avanço avassalador [...] da educação superior está expresso nos índices quantitativos das instituições e do alunado como se pode ver numa simples comparação dos dados iniciais e finais da década abrangida pelo último quinquênio do século XX e pelo primeiro do século XXI” (SAVIANI, 2010, p. 14).

Pelo exposto é possível inferir que ambos os programas assistencialistas contribuíram diretamente para o aumento do número de alunos no ensino superior, com conseqüente fomento financeiro das IES. Pelo cenário apresentado nesta seção “de rápidas e importantes transformações na educação superior não poderia ter ocorrido sem a participação central da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010, p.201), desta forma, a seção a seguir trata sobre a avaliação da qualidade do ensino superior.

## 2.4 Teoria Neo-Institucional e a educação superior privada

O propósito de utilizar a teoria Neo-Institucional na tese está vinculado ao objetivo de apoiar as análises comparativas que serão desenvolvidas na seção 4, a respeito dos modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativo e IES privadas sem fins lucrativos.

Como observado nos últimos anos, a teoria Neo-Institucional está cada dia mais presente nos estudos que aprofundam a correta “compreensão de conceitos, fundamentos e processos em uma ampla gama de organizações, o que pode ser percebido pela profícua produção de pesquisas e estudos nas áreas de gestão pública e privada, sociologia, economia e ciência política” (MACEDO; CKAGNAZAROFF, 2018, p.2). Desta forma, a teoria Neo-Institucional possui fundamentos que ajudam entender o fenômeno pesquisado na tese.

Heugens e Lander (2007) entendem que nas últimas três décadas a teoria Neo-Institucional tornou-se uma abordagem dominante para explicar como as organizações utilizam estruturas formais racionalizadas e políticas correspondentes para se adaptarem às prescrições institucionalizadas que emanam de seus ambientes. De acordo com Alvesson e Spicer (2018) a teoria Neo-Institucional transformou-se numa das teorias mais proeminentes e dominantes nos estudos organizacionais, visto apresentar uma estrutura legitimadora.

De fato, é possível corroborar que na grande “parte das teorias políticas contemporâneas, as instituições políticas tradicionais, [...] o sistema legal e o Estado, assim como as instituições econômicas tradicionais, como a firma, perderam importância em relação à posição que tinham nas teorias anteriores de cientistas” (MARCH; OLSEN, 2008, p. 121).

É importante considerar o significado de instituição nos estudos que possuem a teoria Neo-Institucional como fundamento, para em seguida aprofundar suas bases. Logo, dentre as várias definições, Alvesson e Spicer (2018) entendem que instituição significa que algo é aceitável, existe uma ausência de contestação, um sentimento positivo mais amplo, apoio passivo ou ativo, conformidade ou justiça moral, ou ausência de dúvidas e sentimentos contraditórios.

Para March e Olsen (2008, p. 126) pela perspectiva epistemológica, o neo-institucionalismo é definido “em termos de uma coleção restrita de desafios ao pensamento teórico contemporâneo, um pequeno conjunto de ideias relativamente técnicas de primordial interesse para os estudiosos profissionais da vida política”. Gonçalves (2007, p. 3) destaca que “na perspectiva neo-institucional, a construção da ação de grupos organizacionais – atores e papéis, estruturas e objetivos, e outros – dá-se por meio do envolvimento de arranjos de padrões racionalizados, modelos e esquemas culturais”. Conforme DiMaggio e Powell (1983, p. 147) a questão central da teoria Neo-Institucional é direta: “o que torna as organizações tão semelhantes”.

A teoria Neo-Institucional proporcionou novos aspectos para o “processo de institucionalização, destacando-se principalmente a sua ênfase da legitimidade como fonte de inércia, ou de restrição da racionalidade organizacional, ao mesmo tempo em que representa uma necessidade para se justificar as práticas organizacionais” (DALLOLIO; CARVALHO, 2017, p. 3).

Para DiMaggio e Powell (1983) esta noção é consistente, pois pela teoria Neo-Institucional a sobrevivência organizacional depende de garantir a legitimidade das partes interessadas, por meio da conformidade com as expectativas externas, ou seja, as organizações devem iniciar esforços organizacionais internos para assegurar a devida legitimidade com as expectativas externas. Suchman (1995) entende que a legitimidade institucional se refere às premissas de ações que são interpretadas como apropriadas, tomando como base as normas sociais, valores e crenças.

Conforme March e Olsen (2008, p. 121):

De um ponto de vista comportamental, as instituições sociais formalmente organizadas passaram a ser retratadas simplesmente como arenas dentro das quais o comportamento político, motivado por fatores mais fundamentais, ocorre. De um ponto de vista normativo, ideias que embutiam moralidade nas instituições, tais como as da lei ou da burocracia, e que enfatizavam a cidadania como um fundamento para a identidade pessoal, deram lugar a ideias de moralismo individual e a uma ênfase em interesses conflitantes.

A “abordagem Neo-Institucional está fundamentada na perspectiva sociológica dos trabalhos, do fim da década de 50, de Philip Selznick (1984), considerado por Peci (2006) o precursor da teoria institucional, na área de estudos organizacionais” (DALLOLIO; CARVALHO, 2017, p. 2).

O propósito da teoria Neo-Institucional fundamenta-se exatamente no desejo dos estudiosos em avaliar e contrapor às mudanças ocorridas nas instituições tradicionais, seja pelos vieses político, social e econômico. Por tal ótica, deve-se considerar o expressivo desenvolvimento das instituições como uma estrutura complexa, além dos recursos disponibilizados e de sua relevância nas relações sociais (MARCH; OLSEN, 2008). Para Rocha (2004) a teoria busca apresentar que o aparelhamento da existência política e do sistema social ocorre por intermédio das instituições.

A teoria ofereceu uma série de contribuições importantes e chamou atenção para a interligação entre o campo organizacional individual e o campo mais amplo, assim como para o ambiente social (ALVESSON; SPICER, 2018).

Conforme Hall e Taylor (2003, p.207):

O neo-institucionalismo começou a sustentar que muitas das formas e dos procedimentos institucionais utilizados pelas organizações modernas não eram adotadas simplesmente porque fossem as mais eficazes tendo em vista as tarefas a cumprir, como implica a noção de uma “racionalidade” transcendente. Segundo eles, essas formas e procedimentos deveriam ser consideradas como práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimônias elaborados por numerosas sociedades.

Contextualmente o que se pode observar é o fato do Estado ter perdido “sua posição de centralidade na disciplina; o interesse em formas abrangentes de organização política declinou; os eventos políticos são definidos mais como epifenômenos do que como ações necessárias para ter-se um entendimento da sociedade” (MARCH; OLSEN, 2008, p. 122).

A teoria propôs uma fundamentação vinculada a avaliação e implementação de políticas públicas, objetivando a integração das políticas com o ambiente institucional onde elas estão inseridas (SOUZA, 2010).

O novo “institucionalismo apresenta uma série de conceitos e ferramentas analíticas que podem proporcionar uma avaliação de política pública [...] considerando desde os aspectos internos da política até aqueles relacionados ao ambiente externo e aos atores envolvidos” (ROCHA, 2004, p.5). Pela visão dos referidos autores, assim como os argumentos escritos nas seções anteriores, as políticas assistencialistas direcionadas para educação superior privada, fortalecem tais entendimentos.

Quando o Estado propõe a estratificação das classes por intermédio da distribuição de riqueza e renda, surge o fortalecimento de políticas públicas. Na educação superior, o que se observa, é a clara transferência do papel do Estado para iniciativa privada, logo fortalece o conceito de neo-institucionalismo, que representa um conjunto de premissas baseadas em:



a) o comportamento percebido não é base confiável suficiente para explicar as preferências e interesses dos indivíduos ou grupos sociais; b) a ideia de agregação comportamental, aceita no behaviorismo, traz problemas conceituais em seu bojo, uma vez que a soma de interesses para ser realizada parte da uniformização e redução a um padrão, o que não traz, necessariamente, aos mesmos resultados; e c) as instituições são passíveis de reforma a fim de corrigir eventuais distorções em suas configurações (MACEDO; CKAGNAZAROFF, 2018, p.4).

O novo institucionalismo, a partir do fortalecimento de política pública é formado por um emaranhado de instituições, desta forma, entende-se que a metodologia de implementação compõe um momento de mudança institucional. Logo, a implementação de políticas públicas vinculada as IES privadas, possibilitará a superação ou substituição de instituições anteriormente dominantes, como no caso das universidades públicas (ROCHA, 2004).

Para Heugens e Lander (2007) uma característica do neo-institucionalismo é que ele aponta principalmente para questões sociais, em vez dos fatores técnicos, em nítido contraste com as teorias econômicas neoclássicas. DiMaggio e Powell (1983) escrevem que o neo-institucionalismo está vinculado a organizações que, em conjunto, constituem uma área reconhecida da vida institucional, sejam fornecedores, consumidores de recursos e produtos, agências reguladoras e outras organizações que produzem serviços ou produtos semelhantes.

Pelo exposto até o momento, o trabalho analisa e descreve como o novo institucionalismo contribuiu para que o Estado criasse políticas públicas na educação superior, de forma a fomentar o ingresso de estudantes no ensino superior privado. Como consequência, houve uma grande movimentação econômica, financeira e administrativa no segmento analisado. Desta forma, muitas IES privadas deixaram de operar, preferindo passar pelos processos de fusões e aquisições, onde fortaleceram o surgimento de grandes grupos educacionais vinculados a educação superior.

A tese utiliza a teoria Neo-Institucional como suporte epistemológico e ontológico, uma vez que ela apresenta uma perspectiva teórica extremamente útil no enquadramento das análises empíricas sobre a legitimação educacional, englobando seu alcance explicativo, assim como sua abrangência disciplinar (WISEMAN; ASTIZ; BAKER, 2013). Abaixo algumas pesquisas que utilizaram a teoria Neo-Institucional como fundamento para estudar a educação superior.

Wiseman. Astiz e Baker (2013) estudaram os efeitos da globalização na educação superior, destacando que a teoria proporciona uma estrutura produtiva para compreensão e

interpretação dos fenômenos da educação; Harackiewicz e Priniski (2017) realizaram uma revisão literária sobre as intervenções direcionadas a melhora dos resultados educacionais dos alunos de ensino superior, considerando o valor que os alunos percebem nas tarefas acadêmicas, seu enquadramento em termos de desafios, e seus valores pessoais; Lockett, Wright e Wild (2015) examinaram como a institucionalização de determinada prática organizacional impactou o ensino superior no Reino Unido; Pineda e Celis (2017) analisaram os discursos a respeito das reformas fundamentadas no mercado e no isomorfismo institucional nas universidades colombianas, tendo como base dois programas governamentais: os créditos educacionais Ser Pilo Paga e os rankings universitários Mide.

Em suma, o neo-institucionalismo sugere que as instituições são abstrações no nível macro, logo, a educação como instituição pode ser caracterizada como prescrições racionalizadas e impessoais, que são independentes de qualquer entidade particular (POWELL; DIMAGGIO, 1991). Assim como, pelos objetivos metodológicos da pesquisa, a teoria Neo-Institucional enfatiza a homogeneidade das organizações (TEELKEN, 2012).

## **2.5 Avaliação da qualidade do ensino superior**

O propósito de construir um referencial teórico sobre qualidade na tese tem por fundamento amparar as análises que serão desenvolvidas na seção 5, mediante as visões multifacetadas dos protagonistas desta pesquisa. Por intermédio da definição da qualidade, todos os desdobramentos apoiarão as apreciações.

Criar mecanismos de avaliação envolve desenvolver critérios subjetivos e objetivos, desta forma, em alguns momentos ficar difícil obter certo êxito no processo de avaliar. Torres (2018, p.14) considera que “a avaliação envolve não somente o cálculo, mas também o julgamento de valor relacionado tanto aos atributos do objeto quanto aos interessados pelo mesmo”.

Conforme Teelken (2012), as universidades cada vez mais estão sendo responsabilizadas pela qualidade de seu desempenho, e conseqüentemente precisam controlar e melhorar a qualidade do que é ofertado para as partes interessadas.

Pela complexidade de se encontrar uma definição uníssona e universal sobre o termo qualidade do ensino superior, para este trabalho adotar-se-ão dois conceitos, sendo o primeiro extraído do dicionário Michaelis e o outro da LDB.

De acordo com o dicionário Michaelis (2020) qualidade é “grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão”, enquanto para LDB de forma direta e transversal “em vários parágrafos, explicita com mais clareza o entendimento de qualidade, através da caracterização de compromissos desse nível de ensino” (CUNHA, M., 2014, p. 455).

Para a LDB Art. 43º:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Pelo contexto atual, é possível observar “rápidas e profundas mudanças, depressão orçamentária e perda do quase monopólio da produção e da socialização do conhecimento, a educação superior enfrenta grandes e múltiplas contradições” (DIAS SOBRINHO, 2010,

p.196). Desta forma, quando se trata de avaliação da qualidade do ensino superior, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) entendem a importância das avaliações formais, ou sistemáticas, que ajudam na obtenção de informações mais precisas sobre as possibilidades de determinar o valor real das alternativas.

De acordo com Vieira (2014, p. 25) é importante destacar que:

[...] o apelo à qualidade e à mudança no ensino se faz num cenário onde o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização neoliberal da universidade constituem os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

Outro ponto que fortalece a importância sobre avaliação da qualidade do ensino superior é o que Jones et al. (2020) chamam de universidade performativa. Por este conceito, as IES priorizam o ótimo desempenho através da maximização dos resultados e da minimização das entradas em torno da eficiência, onde a ciência torna-se uma força de produção e riqueza, uma vez que a transmissão do conhecimento tornou-se cada vez mais sintonizado com as necessidades das empresas e da sociedade como uma forma de mercantilização do conhecimento.

Nesse enredo de expansão do setor, as IES prestam serviços que se tornaram “úteis e aderentes aos interesses e necessidades da produção privada. A avaliação, de modo consequente, é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado” (DIAS SOBRINHO,2010, p. 201).

Aprofundando o parágrafo acima, e ainda utilizando Dias Sobrinho (2010, p. 202), o autor destaca a relevância da avaliação, visto ter se tornado “um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia”.

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 estabelece nos artigos 206 e 214 o seguinte:

Art. 206º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VII – garantia de padrão de qualidade

Art. 214º. A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integralização das Ações do Poder Público que conduzam à: [...]

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.

“A este respeito, Constituição Federal reza que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família e deve ser promovida com o objetivo do pleno desenvolvimento do cidadão e qualificação para o trabalho” (BOLZAN, 2017, p. 30)

Outro dispositivo legal, a LDB, descreve sobre a regulamentação e avaliação do sistema educacional brasileiro, de acordo com o Art. 9º que cabe ao Estado:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Nas seções anteriores foram desenvolvidos os temas relacionados a políticas públicas e a expansão do mercado de educação superior, desta forma, existe um imperativo de controle, haja vista “no Brasil a educação ser considerada um bem público, sendo dever do poder público ofertá-la à sociedade de forma gratuita” (TORRES, 2018, p. 4). Para Dias et al. (2006, p. 438) a avaliação da qualidade é importante, pois “o modelo privado de expansão do Ensino Superior custava caro ao cidadão, sua avaliação qualitativa mais do que nunca era importante como forma de prestação de contas pelo setor público à sociedade”.

Conforme Dias et al. (2006, p. 438) “as assertivas sobre os benefícios políticos decorrentes da criação e do aperfeiçoamento dos instrumentos para aferição da qualidade de ensino constituíram-se como verdadeiros princípios institucionais da democracia brasileira pós-regime militar”. O fato é que “são mais de três décadas em que a avaliação da educação superior no Brasil não só recebeu atenção, como também recebeu investimento” (TORRES, 2018, p. 5).

Abaixo descrição dos programas/métodos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro a partir da década de 1980:

Quadro 2 – Programas de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro.

Programas/métodos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro	Ano	Principais características
Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU)	1983	A metodologia de avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade (DIAS et al., 2006, p. 438).
Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES)	1986	Ele tinha a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária. O ponto de partida adotado foi o relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141).  A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 145).
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)	1993	O PAIUB partiu em busca de uma linguagem comum para todas as IES do país, por meio da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais para o ensino de graduação. Destacam-se também as seguintes ideias presentes nos subsídios que sustentaram o programa: respeito à identidade institucional, de forma a levar em consideração as diferenças entre as IES avaliadas; não-punição ou

Programas/métodos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro	Ano	Principais características
		premiação pelos resultados alcançados; adesão voluntária; busca de legitimidade ética do processo; e continuidade das ações avaliativas com vistas a integrá-las à cultura institucional comunidade (DIAS et al., 2006, p. 441).
Exame Nacional dos Cursos (ENC)	1996	Tratava-se de um exame escrito, de amplitude nacional, aplicado a estudantes concluintes das áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC. A cada ano se ampliava a cobertura do exame, tendo atingido 26 áreas em 2003, quando da última aplicação. As IES a que correspondiam os estudantes testados recebiam os relatórios com os resultados agregados. Apenas os estudantes recebiam informações de seu desempenho, inclusive a posição na escala de notas na respectiva área de conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 203).
Avaliação das Condições de Oferta (ACO)	1998	Mais voltada para a avaliação dos cursos e outras ações isoladas de avaliação que não apresentavam o sentido de uma análise global, como ocorreu no PAIUB, mas, um sentido de demonstrar produtividade e eficiência e de prestar contas, porém com um olhar pontual que considerava, por exemplo, a avaliação do aluno por meio do ENC, suficiente para determinar a qualidade do curso (CARDOSO; SOBRINHO, 2014, p. 266).
Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	2002	<p>Foi criada pela Portaria do MEC nº. 990, de 02 de abril de 2002, que estabelece suas diretrizes para a organização e execução da avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e das condições de ensino de graduação.</p> <p>Para proceder a avaliação, a ACE utiliza instrumentos que possibilitam avaliar: a) a organização didático-pedagógica dos cursos; b) o corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho; c) a adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e d) a biblioteca, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento (MENECHEL; BERTOLIN, 2003. P. 154-155).</p>
Sistema Nacional de Avaliação Da Educação Superior (SINAES)	2003	O SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da

Programas/métodos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro	Ano	Principais características
		Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	2004	<p>Avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.</p> <p>Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP, 2019).</p>
Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD)	2004	<p>Uma queixa recorrente de IES privadas, quanto aos procedimentos de avaliação do Ensino Superior no Brasil, se refere à igualdade de tratamento em relação às instituições públicas, especialmente as federais, onde a dificuldade de ingresso tenderia a selecionar naturalmente alunos mais bem preparados. A criação do IDD é motivada como resposta a tais críticas, podendo ser considerada a maior inovação do atual sistema em relação ao antecessor Provão.</p> <p>No IDD os candidatos são avaliados em relação ao desempenho médio esperado para estudantes em condições supostamente semelhantes. O índice IDD representa a diferença entre o desempenho médio dos concluintes relacionado com os resultados médios de outras IES, cujos ingressantes tenham perfil semelhante. Em tese, esse parece ser um indicador mais justo do que o conceito Enade, pois leva em conta o perfil dos candidatos, promovendo, assim, uma concorrência entre indivíduos supostamente</p>



Programas/métodos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro	Ano	Principais características
		nivelados quanto às condições de entrada (BITTENCOURT ET AL, 2008, p. 250).
Conceito Preliminar de Curso (CPC)	2008	<p>Foi instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008 e veio a compor o cenário de uma forma díspar ao Sistema (POLIDORI, 2009, p. 447).</p> <p>Para o cálculo do CPC é preciso ao menos dois estudantes concluintes no curso avaliado, caso contrário o curso fica sem conceito (SC).</p> <p>Os indicadores de qualidade obtidos pelo CPC, são constituídos de oito componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação:</p> <p>a) desempenho dos estudantes; b) valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso; c) corpo docente; d) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo.</p> <p>Desde 2015, o CPC tem sido calculado e divulgado para cada curso de graduação avaliado, identificado pelo código de curso constante no e-Mec utilizado pelas IES para inscrição de estudantes e enquadramento em uma das áreas de avaliação do ENADE elencadas no artigo 1º da Portaria Normativa do MEC no 5/2016, de acordo com a metodologia explicitada nesta Norma Técnica (GIRARDI; BARATELLA, 2017, p. 7).</p>
Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)	2008	Instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008. Esse indicador, de acordo com sua Portaria, consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (POLIDORI, 2009, p. 447).

Fonte: o autor (2020).

Pela perspectiva da avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro, é importante destacar:

[..] a educação não é concebida como mercadoria, pois a referência é a sociedade, e o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado. O objeto principal passa a ser o cumprimento do mandato social, no que se refere à formação de cidadãos dotados das qualidades ético-políticas e das competências profissionais demandadas pela sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Outro ponto importante da combinação entre acesso à educação superior e qualidade do ensino, é o posicionamento exposto por Torres (2018, p. 50) que considera fundamental “garantir acesso à educação a todos os estudantes e a qualidade deve se basear na diversidade e proporcionalidade com que os insumos mínimos necessários para o processo de ensino-aprendizagem são ofertados a cada estudante”.

Pelo exposto na seção, o que se pode inferir é que “desde os primeiros procedimentos estabelecidos no Brasil para a avaliação de cursos e IES até hoje, pode-se dizer que houve uma evolução sistemática na consistência dos indicadores empregados (DIAS ET AL., 2006, p. 461). O grande desafio é permitir que as avaliações consigam de fato extrair o que é gerado pelas IES, em termos didático-pedagógica, para os estudantes.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta parte do trabalho, será detalhado todo o procedimento metodológico escolhido para o desenvolvimento do estudo. Desta forma, a seção apresentará a estratégia de pesquisa, sua abordagem, o delineamento da pesquisa, a construção e validação do instrumento de pesquisa, a definição da amostra, o método de coleta e análise de dados.

A metodologia didaticamente será dividida em duas subseções, uma vez que uma apresentará o percurso para análise comparativa dos modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos a luz da teoria Neo-Institucional, enquanto a outra detalhará as abordagens de captação das visões multifacetadas de estudantes, gestores acadêmicos e professores a respeito da qualidade do ensino superior privado.

#### **3.1. Percurso metodológico da análise comparativa dos modelos de gestão das IES privadas**

A metodologia utilizará as taxinomias propostas por Prodanov e Freitas (2013). Logo, pela sua natureza ela é uma pesquisa básica, uma vez que “envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Pelo prisma dos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, pois foi “elaborada a partir de material já publicado [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

### **3.1.1 Descrição da amostra**

Metodologicamente foram criados dois grupos com o objetivo de permitir analisar as diferenças e semelhanças entre eles. O grupo 1 é composto pelas IES privadas com fins lucrativos listadas na B3 S.A. (GAEC Educação S.A./Ânima Holding S.A., Estácio Participações S.A., Kroton Educacional S.A./Cogna Educação S.A. e Ser Educacional S.A), enquanto o grupo 2 por três IES privadas sem fins lucrativos, o qual os nomes não serão divulgados. Quando houver a necessidade de aprofundar as diferenças entre as IES do grupo 2, será adotada a nomenclatura A, B e C.

Em termos de IES listadas na B3 S.A., o grupo Cruzeiro do Sul Educacional S.A. não foi considerado na pesquisa, visto ter aberto capital em fevereiro de 2021, desta forma, ainda não tem um ano completo para análise.

### **3.1.2 Tratamento dos dados**

Claramente o objetivo de cada IES dependerá da relação direta com seus respectivos planejamentos: operacional, financeiro e estratégico. De acordo com a divisão de grupos, conforme supracitado, as seguintes informações serão analisadas com o objetivo de elencar o tipo de gestão implantado nas IES com fins lucrativos (listadas na B3 S.A.) e sem fins lucrativos: estatutos, políticas formais, manuais acadêmicos e regimentos internos; auditoria interna e externa; relatório de auditoria; comunicados institucionais e fatos relevantes; planos estratégicos; relatório da administração; gestão e governança; e Índice Geral de Cursos (IGC).

As informações utilizadas nas análises comparativas foram obtidas em domínios públicos como CVM, sistema de regulação do ensino superior, MEC, além das respectivas páginas institucionais.

É importante fazer um apontamento com relação ao grupo 2, pois ocorreram algumas conversas com os responsáveis pelos departamentos contábil, financeiro e operacional, com o intuito de entender a forma de administração. Como as informações são particulares, não houve autorização para divulgação.

### 3.1.3 Categorização dos níveis e dimensões analisadas

Tendo o referencial teórico como condutor das análises do estudo, vislumbra-se apresentar os níveis e dimensões das investigações que se sucederão. A seguir quadro comparativo dos níveis e dimensões analisadas:

Quadro 3 – Categorização dos níveis e dimensões de análises.

<b>Níveis e dimensões de análises</b>	<b>Grupo 1 (privadas com fins lucrativos listadas na B3)</b>	<b>Grupo 2 (privadas sem fins lucrativos)</b>	<b>Base teórica</b>
Estatutos, políticas formais, manuais acadêmicos e regimentos internos	Divulgados nas respectivas páginas	Divulgados nas respectivas páginas	Elaborado pelo autor
Auditoria externa	São auditadas anualmente	São auditadas anualmente	LENNAN ET AT., 2015
Relatório de auditoria	Nenhum ponto de ressalva	Poucos ou nenhum ponto de ressalva	LENNAN ET AT., 2015
Auditoria interna	Departamento claramente definido	Não existe departamento	PACHECO, 2018; DOS REIS FONSECA, JORGE e DO NASCIMENTO, 2020
Comunicados institucionais e fatos relevantes	Divulgação ampla	Divulgação restrita	Elaborado pelo autor
Plano estratégico	Alinhado com suas estratégias institucionais e operacionais	Apenas uma IES possui plano estratégico, contudo mais relacionado a questões acadêmicas e institucionais do que a planos de gestão	LIMA, TOMIELLO E SILVEIRA, 2004; MEYER ET AL., 2012
Relatório da administração	Alto nível de detalhes operacionais, financeiros e estratégicos, além de	Apresentação de informações institucionais e sociais	CVM, 1987

<b>Níveis e dimensões de análises</b>	<b>Grupo 1 (privadas com fins lucrativos listadas na B3)</b>	<b>Grupo 2 (privadas sem fins lucrativos)</b>	<b>Base teórica</b>
	informações sobre negócios sociais, detalhamento dos principais fatos administrativos sucedidos ao longo do ano		
Gestão estratégica	Formal, baseada em procedimentos (controle interno) e relacionadas com a governança corporativa da IES	Formal, com procedimentos claramente definidos, porém subutilizado, visto o “poder” de decisão está com o herdeiro-administrador	MEYER ET AL., 2012
Índice Geral de Cursos	Informações descritas nas tabelas 7 e 8.	Informações descritas nas tabelas 7 e 8.	TORRES, 2018; CYRINO, WANDERLEY e OLIVEIRA, 2018

Fonte: o autor (2020).

Na próxima parte metodológica serão apresentados os recursos empregados na coleta e análises das visões multifacetadas.

### **3.2. Percurso metodológico sobre as visões dos protagonistas da pesquisa sobre qualidade do ensino superior privado**

Para descrever as escolhas metodológicas serão utilizadas as taxinomias propostas por Prodanov e Freitas (2013). Desse modo, pelo viés da sua natureza, ela é considerada aplicada pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que:

quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Para Leavy (2017) quando se objetiva descrever indivíduos, grupos, atividades, eventos ou situações, a pesquisa descritiva é apropriada, haja vista, ela proporcionar descrições densas da vida social (aquelas que fornecem detalhes, significados e contexto), pela perspectiva das pessoas que estão inseridas no fenômeno estudado. Os pesquisadores podem recorrer ao método de entrevista, a fim de documentar como as coisas são vivenciadas.

Além do mais, é importante salientar que “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Pelo ponto de vista dos procedimentos técnicos, ou seja, a forma pela qual se obtém os dados imprescindíveis para a elaboração da pesquisa, ela é classificada como estudo de caso único, uma vez que alunos, professores e gestores acadêmicos serão entrevistados com o propósito de extrair suas visões sobre a qualidade do ensino superior. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 60) estudo de caso:

[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

De acordo com Ventura (2007, p. 383) o estudo de caso como ferramenta de pesquisa “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

O procedimento foi escolhido para conduzir a pesquisa, dentre outros motivos, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p. 37). Além do mais, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 62) o estudo de caso é bastante utilizado pelos pesquisadores sociais, pois:

- Explorar situações da vida real cujos limites não estejam claramente definidos;
- Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Pela proposta do estudo, em termos de aspectos técnicos, também foi utilizada a taxonomia de Yin (2001). O referido autor entende que o estudo de caso apresenta uma metodologia aplicada, além de classificá-lo como casos únicos e casos múltiplos. Face aos objetivos do estudo, assim como a proposta de análise, a abordagem utilizada será o estudo de caso único. De acordo com Ventura (2007, p. 384) o estudo de caso único “supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.”

Em relação à abordagem do problema de pesquisa, foi escolhido o método qualitativo, visto este considerar “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Com relação a abordagem qualitativa, Prodanov e Freitas fazem o seguinte aprofundamento (2013, p. 52):

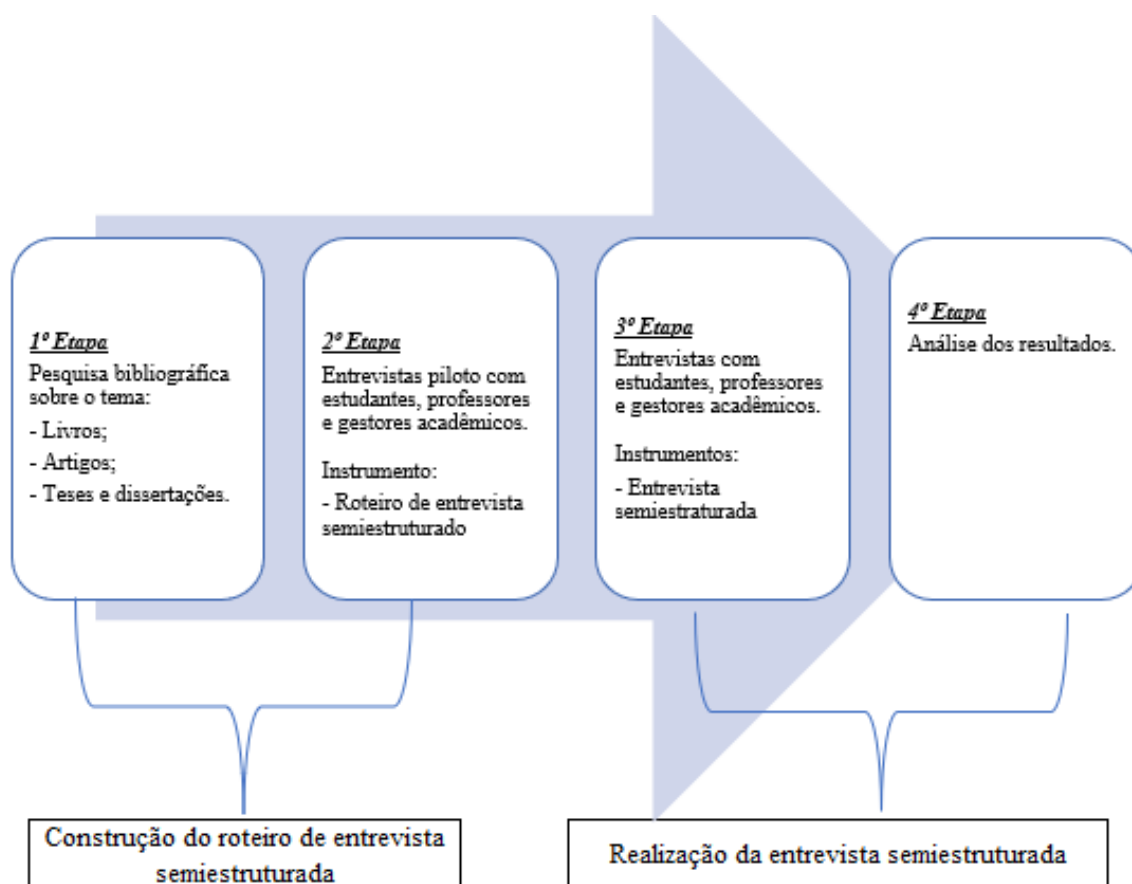
Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

A seguir outros aspectos da metodologia que será utilizada no estudo.

### **3.2.1. Delineamento da pesquisa**

Para o alcance do objetivo da pesquisa, que é identificar, descrever e analisar as visões dos estudantes, professores e gestores acadêmicos sobre a qualidade do ensino superior, o presente estudo foi dividido em 4 (quatro) etapas, conforme abaixo representado:

Figura 3 – Direcionamento metodológico do estudo.



Fonte: o autor (2020).

A seguir a descrição das quatro etapas da pesquisa:

Na primeira etapa do estudo foram realizadas pesquisas bibliográficas, de acordo com o referencial teórico, onde o objetivo foi exatamente contextualizar o objeto de pesquisa e identificar temas que tratem diretamente fatores que podem influenciar o segmento de educação superior privado brasileiro.

Na segunda etapa foi realizada uma entrevista piloto, via *Google Meet*, a fim de verificar a aderência do roteiro de entrevista, sem estimar limites mínimos ou máximos, cuja avaliação foi captar as visões multifacetadas relacionadas a qualidade do ensino superior. Como recurso metodológico esta etapa foi fundamental, pois teve como objetivo “identificar e eliminar problemas potenciais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

O prisma foi elaborar uma entrevista mais contextualizada com o público-alvo contendo perguntas divididas seguindo o roteiro contendo os seguintes elementos: apresentação, contexto, relação como tema e questão principal do estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013).



Na terceira etapa foram realizadas entrevistas com estudantes, professores e gestores acadêmicos (profissionais que atuam ou atuaram no mínimo como coordenador de curso) residentes no estado do Rio de Janeiro, com conhecimento e atuação em determinada IES com fins lucrativos de capital aberto com operação em quase todo o território nacional, além de ser considerada uma das primeiras instituições a desenvolver o conceito de grupo educacional, assim como sinalizado no estudo que as IES privadas com fins lucrativos apresentarem isomorfismo nos aspectos analisados anteriormente. Importante destacar que pela atual conjuntura pandêmica (COVID-19), as entrevistas foram realizadas virtualmente, utilizando a plataforma *Google Meet*, contudo, alguns entrevistados solicitaram que as questões fossem disponibilizadas em *word* para posterior envio.

A quarta etapa é caracterizada pela análise das informações obtidas nas entrevistas. O objetivo é captar as visões multifacetadas objeto do estudo.

### **3.2.2. Categorização das análises e roteiro de entrevista**

Tomando como base o referencial teórico norteador do *corpus* de análise do estudo, objetiva-se a partir deste momento, destacar as investigações que seguirão mediante categorização, mediada pelo seguinte roteiro de entrevista:

Quadro 4 – Categorização e roteiro de entrevista.

Categoria analisada	Objetivo	Questões da entrevista	Referencial teórico
Organização didático-pedagógica	Descrever como os protagonistas da pesquisa entendem os processos de organização didático-pedagógica relacionando-se com a qualidade do ensino superior	<p>As disciplinas ofertadas no curso contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional?</p> <p>Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante?</p> <p>Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes?</p>	TORRES, 2018 INEP, 2019
Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional	Apontar como os protagonistas da pesquisa enxergam as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional dentro do processo de qualidade do ensino superior	<p>As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para formação profissional?</p> <p>São oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica?</p> <p>São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação?</p>	TORRES, 2018 INEP, 2019
Ensino e aprendizagem	Averiguar como os protagonistas da pesquisa percebem a influência dos processos de ensino e aprendizagem na qualidade do ensino superior.	<p>Como você percebe os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior?</p> <p>As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem?</p> <p>Qual importância da articulação do conhecimento teórico com atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem?</p>	VIEIRA ET AL, 2002 VIEIRA, 2014 BOLZAN, 2017 TORRES, 2018

<b>Categoria analisada</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Questões da entrevista</b>	<b>Referencial teórico</b>
		Qual a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras? E como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem?	
Qualidade do ensino oferecido	Investigar como os protagonistas da pesquisa descrevem suas visões sobre a qualidade do ensino superior	Na sua opinião como você define um ensino superior de qualidade?	Elaborado pelo autor
		As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam o estudante a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas?	VIEIRA ET AL., 2002 DIAS ET AL., 2006 VIEIRA, 2014 TORRES, 2018
		Na sua opinião aspectos de infraestrutura como: biblioteca, laboratórios e equipamentos de informática, além de acesso à internet melhoram a qualidade do ensino?	INEP, 2019
		Quais os fatores que mais influenciam a qualidade do ensino superior? a) de forma negativa: b) de forma positiva:	Elaborado pelo autor
		Cite algumas ações que, na sua opinião, poderiam aprimorar a qualidade do ensino superior.	Elaborado pelo autor

Fonte: o autor (2020).

O objetivo da categorização do estudo é criar o correto direcionamento de acordo com a proposta investigada. No apêndice A está apresentado o roteiro de entrevista semiestruturada completo. Importante salientar que as categorias foram dispostas por intermédio de análise temática dos conteúdos retirados dos materiais consultados e apresentados no referencial teórico.

Ao final de cada categoria analisada será apresentada uma nuvem de palavras com o fundamento de corroborar os principais achados de acordo com a frequência e relevância das palavras utilizadas em cada dimensão, haja vista tal recurso oferecer possibilidades de identificação, descrição e análise dos “textos e disseminação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa” (SILVA; ARAÚJO, 2019, p. 43). A nuvem de palavras foi criada diretamente no desenvolvedor do *Microsoft word*.

### 3.2.3. Universo e amostra

Este estudo tem como população estudantes, professores e gestores acadêmicos (profissionais que atuam ou atuaram no mínimo como coordenador de curso) residentes no estado do Rio de Janeiro, de determinada IES privada com fins lucrativos de capital aberto com operação em quase todo território nacional.

Ao todo 40 (quarenta) respondentes foram convidados para participar da entrevista, contudo, 28 (vinte e oito) cumpriram as agendas de entrevistas ou envio das respostas, conforme descrito abaixo:

Tabela 6 – Apresentação da amostra.

Perfil dos respondentes	Total de agendamentos	Total de respondentes	Total de ausências
Estudante	22	16	6
Professor	13	8	5
Gestor acadêmico	5	4	1

Fonte: o autor (2021).

Pela leitura da Tabela 6, obteve-se 73% (setenta e três por cento) de retorno dos estudantes, 62% (sessenta e dois por cento) de professores, e 80% (oitenta por cento) de gestores acadêmicos.

Mediante aplicação do mesmo roteiro de entrevista semiestruturada, observou-se uma variação significativa no tempo decorrido para tal, registrando-se entre 1h10min e 3h41min. Em termos de respostas via *Microsoft Word*, os arquivos variaram entre 2 (duas) e 14 (quatorze) páginas. Em suma, ao todo entre retornos e transições, foram contabilizadas 98 (noventa e oito) páginas de respostas, o que garante subsídio suficiente para análise das visões multifacetadas sobre a qualidade do ensino superior privado brasileiro.

#### **3.2.4. Coleta de dados**

Martins (2006, p. 11) salienta que “como estratégia de pesquisa, um estudo de caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos”, desta maneira, a técnica de coleta de dados será a entrevista semiestruturada, ou não padronizada/não estruturada conforme Prodanov e Freitas (2013).

De acordo Bogdan e Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para Manzini (2012, p. 156) “a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica”, nesse sentido, seria totalmente aplicada ao estudo, visto as análises referentes aos grupos de estudantes, professores e gestores acadêmicos.

Importante destacar que as entrevistas foram realizadas virtualmente, conforme explicado anteriormente, utilizando a plataforma *Google Meet* e respondidas de forma oral, onde cada interação/pergunta foi gravada para posterior transcrição, cujo objetivo foi “receber respostas comparáveis de todos os participantes” (Flick, 2009, p. 110). É fundamental mencionar que alguns respondentes optaram por enviar suas respostas por intermédio da ferramenta *Microsoft Word*, alegando que devido a pandemia, eles se sentiriam mais confortáveis em responder utilizando a referida ferramenta.

### 3.2.5. Tratamento dos dados

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 112) “a análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados”, logo, de acordo com a proposta do estudo, a análise de conteúdo foi a técnica de análise utilizada, haja vista ser:

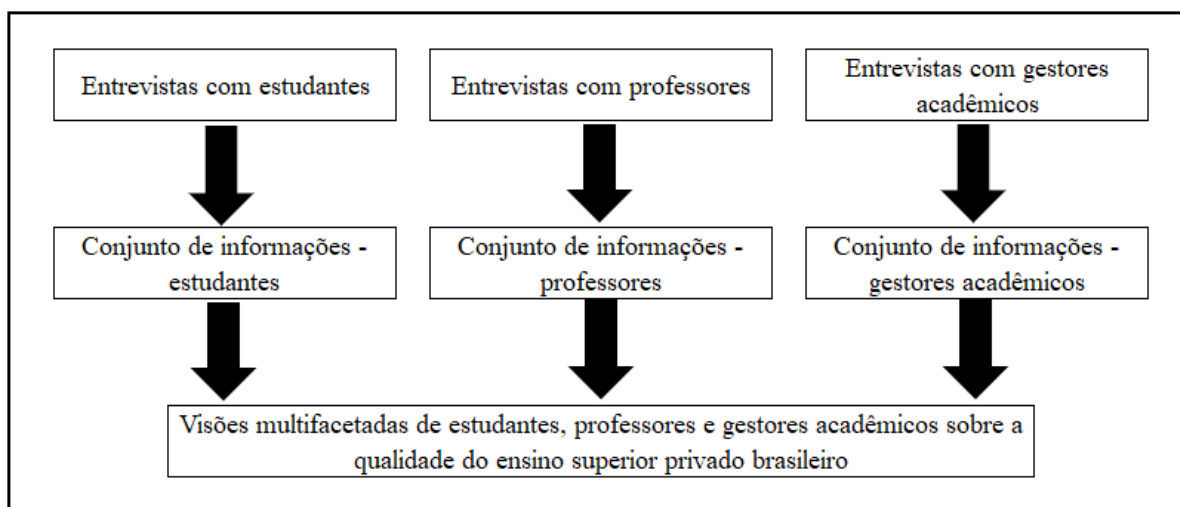
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Silva e Fossá (2015, p. 2) destacam a relevância da análise de conteúdo, pois entendem que “o caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros”. Os autores ainda reforçam que “a análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais)”.

Como recurso de análise foi utilizado o software de análise qualitativa Atlas TI. De forma complementar, utilizou-se o software *Microsoft Word* para tabular os dados quantitativos.

Importante mencionar que cada grupo de entrevistados (estudantes, professores e gestores acadêmicos) produziu um conjunto de informações com o qual se procedeu a análise individualizada e, posteriormente, foi realizada a triangulação das entrevistas, conforme figura abaixo:

Figura 4 – Processo de coleta das informações e análise



Fonte: o autor (2021).

Após a realização das entrevistas ou coleta via *Microsoft Word*, os entrevistados foram denominados em E para estudantes, P para professores e G para gestores acadêmicos, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Em suma, em termos práticos, o Quadro 5 que descreve, de forma resumida, o caminho metodológico da presente pesquisa.

Quadro 5 – Resumo metodológico da pesquisa.

<b>Quanta a natureza</b>	Aplicada
<b>Quanto aos objetivos</b>	Descritiva
<b>Quanto aos procedimentos técnicos</b>	Estudo de caso
<b>Método</b>	Qualitativo
<b>Técnica de coleta de dados</b>	Entrevista semiestruturada
<b>Instrumento</b>	Roteiro de entrevista
<b>Análise de dados</b>	Análise de conteúdo

Fonte: o autor (2020).

### 3.2.5.1. Caracterização dos entrevistados

Ao todo obteve-se 28 (vinte e oito) respostas, dividido em 16 (dezesseis) estudantes, 8 (oito) professores e 4 (quatro) gestores acadêmicos.

No Quadro 6 é apresentado o perfil dos estudantes respondentes.

Quadro 6 – Caracterização do perfil estudantes.

<b>Perfil estudantes</b>			
<b>Nº</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Curso em andamento</b>
E1	28	Feminino	Ciências Econômica
E2	41	Masculino	Publicidade e marketing
E3	38	Feminino	Pedagogia
E4	39	Masculino	Administração
E5	37	Feminino	Administração
E6	36	Feminino	Pedagogia
E7	37	Feminino	Administração
E8	29	Masculino	Ciências Contábeis
E9	23	Feminino	Direito
E10	61	Feminino	Gestão Financeira
E11	34	Masculino	Direito
E12	23	Masculino	Ciências Contábeis
E13	24	Masculino	Ciências Contábeis
E14	32	Feminino	Pedagogia
E15	26	Feminino	Psicologia
E16	28	Masculino	Administração

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

No Quadro 7 é apresentado o perfil dos gestores acadêmicos respondentes.

Quadro 7 – Caracterização do perfil gestores.

<b>Perfil dos gestores acadêmicos</b>				
<b>Nº</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo como gestor</b>
G1	69	Feminino	Mestrado em administração e Desenvolvimento Empresarial	9 anos
G2	72	Masculino	Doutor em Administração	17 anos
G3	58	Masculino	Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial	16 anos
G4	48	Masculino	Mestrado em Ciência Ambiental	8 anos

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).



No Quadro 8 é apresentado o perfil dos professores respondentes.

Quadro 8 – Caracterização do perfil professores.

Perfil professores					
Nº	Idade	Sexo	Formação	Professor das disciplinas	Tempo como professor
P1	53	Masculino	Mestrado em ciências contábeis	Contabilidade avançada, auditoria e custos	8 anos
P2	41	Masculino	Doutorando em administração	Políticas públicas	3 anos
P3	39	Feminino	Pós-graduada em Psicopedagogia	Pedagogia	7 anos
P4	49	Masculino	Doutorando em administração	Toda área de engenharia	14 anos
P5	58	Feminino	Mestrado em sistemas computacionais	Engenharia de software, gestão de projetos, banco de dados, programação, teoria de sistemas de informação e projeto de interfaces	17 anos
P6	50	Masculino	Mestrado em Administração	Logística empresarial	10 anos e 4 meses
P7	29	Feminino	Doutora em administração	Recursos humanos	1 ano
P8	49	Feminino	Especialista em: Educação a Distância, Docência do ensino Superior, e gestão Estratégica de recursos humanos	Disciplinas Pedagógicas	13 anos

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

Nas próximas seções da pesquisa ocorrerão as análises dos resultados obtidos mediante a aplicação dos recursos metodológicos.

#### **4. GESTÃO NAS IES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS E SEM FINS LUCRATIVOS**

De acordo com a apresentação no referencial teórico e na metodologia, esta parte do trabalho será desenvolvida com a proposta de comparar os modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos. De acordo com Corbucci et al. (2016, p. 40) diante das transformações “estruturais no âmbito da educação superior privada, torna-se relevante analisar as implicações desse novo modelo de empresa educacional, tanto em termos das relações de mercado quanto no que se refere à política educacional”.

Conforme apresentado na metodologia, foram desenvolvidos dois grupos com o propósito de analisar as diferenças e semelhanças entre as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos.

É pertinente destacar que para o estudo o grupo Cruzeiro do Sul Educacional S.A. não foi considerado, visto que somente a partir de fevereiro de 2021 iniciou a negociação de suas ações na B3, o que não teriam tantas informações arquivadas na CVM.

As categorias serão analisadas pelo prisma da teoria Neo-Institucional, uma vez que as práticas organizacionais, por intermédio da institucionalização, se tornam legítimas quando são dirigidas por uma lógica normativa (LOCKETT; WRIGHT; WILD, 2015). Além do mais, “legitimidade é a palavra-chave da teoria neo-institucional, pois é o elemento que permite a manutenção ou a mudança das instituições, questionamentos a respeito da adequação das práticas, normas e procedimentos” (MACHADO-DA-SILVA ET AL., 2005, p. 29).

#### **4.1. Gestão nas IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos**

As IES tradicionalmente eram organizações departamentalizadas e pouco interligadas com seus objetivos institucionais, independente do âmbito acadêmico ou operacional. No entanto, nas últimas décadas, as IES estão nitidamente cada vez mais interessadas em integrar seus principais processos de pesquisa, ensino e aprendizagem, e operacional, conseqüentemente suas práticas de gestão. Além do mais, o contexto de gestão das IES mostra a forte integração institucional, gerando à centralização do poder em um pequeno número de tomadas de decisão e governança, assim agregando os diferentes níveis de processos organizacionais (MANATOS; SARRICO; ROSA, 2016).

De acordo com os níveis e dimensões de análises, a seguir são descritas as principais conclusões.

##### **4.1.1. Estatutos, políticas formais, manuais acadêmicos e regimentos internos**

Com relação ao estatuto, políticas formais, manuais acadêmicos e regimentos internos todas as IES apresentam aderência direta ao nível e dimensão analisada, contudo, o grupo 1 sobrepôs o grupo 2, pois apresentou comitê de ética, além de promover palestras, *workshop*,

treinamentos, campanhas internas, assim como disponibiliza canais de denúncia, com o objetivo de fortalecer seus objetivos estratégicos.

#### **4.1.2. Auditoria externa**

No nível e dimensão auditoria externa, todas as IES analisadas foram auditadas nos últimos anos. De acordo Lennan et al. (2015), as IES sem fins lucrativos anualmente são auditadas para seguir um caminho de governança, transparência e prestação de contas. Enquanto as IES com fins lucrativos e de capital aberto, são fiscalizadas pela CVM, e isto implica a necessidade de auditoria de suas demonstrações financeiras.

Em termos de análises, cada grupo apresentou de forma bem específica a finalidade pela qual desejam utilizar o relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras. Enquanto o grupo 1 utiliza o trabalho do auditor independente para promover maior transparência e credibilidade externa, assim como valorizar sua gestão frente ao mercado financeiro, visto negociarem na B3 S.A., o grupo 2 utiliza o mesmo produto para obter e/ou renovar o Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS), que é ato administrativo suportado pela Lei nº 12.101/2009, que reconhece a imunidade tributária sobre as contribuições sociais para instituições sem fins lucrativos que prestam serviços de assistencial social, educação e saúde. A mudança de perspectiva ocorre exatamente, pois:

As entidades detentoras do CEBAS, em contrapartida às bolsas de estudo concedidas, podem desfrutar de isenção do pagamento das contribuições sociais incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados e trabalhadores avulsos, como também receber transferências de recursos governamentais a título de subvenções sociais, nos termos do art. 30º da Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011 (Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO). O CEBAS é um dos documentos exigidos pela Receita Federal para que as entidades privadas gozem da isenção da cota patronal das contribuições (MEC, 2011?).

A importância da auditoria externa é fundamental para as IES. Lennan et al. (2015, p. 469) em seu estudo concluem que a IES que preza pela transparência nas suas ações, tende a se beneficiar com a obtenção de “custo menores na captação de recursos e ao receber maior volume de doações e contribuições da sociedade”.

### **4.1.3. Relatório de auditoria**

Com relação ao relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras, o grupo 1 divulga anualmente nos principais meios de comunicação, inclusive arquivando na CVM. O grupo 2 não possui a obrigatoriedade de divulgar ou arquivar junto a CVM, somente tendo a responsabilidade de encaminhar pelo Sistema Eletrônico de Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação o relatório dos auditores, a fim de obter a renovação do CEBAS. Conforme Lennan et al. (2015), o relatório do auditor é essencialmente uma importante ferramenta para a IES, uma vez que atesta o cumprimento das normas aplicadas, além de demonstrar zelo com a governança corporativa da instituição.

Em reunião com os contadores do grupo 2, foram apresentados os últimos relatórios dos auditores independentes, referentes aos exercícios findos em 31 de dezembro de 2017, 2018 e 2019. Tomando algumas notas, com o intuito de comparar com o grupo 1, o grupo 2 registrou determinada IES apresentou pontos de ressalva, enquanto para o mesmo período o grupo 1 apresentou adequadamente, em todos os aspectos relevantes, a posição patrimonial e financeira. É importante destacar que a estrutura de elaboração e divulgação das demonstrações financeiras do grupo 1 é bem superior ao grupo 2, uma vez a estrutura profissional é extremamente sofisticada, seja pelo ambiente tecnológico ou pela quantidade de colaboradores envolvidos no processo.

### **4.1.4. Auditoria interna**

Outro nível e dimensão analisada entre os grupos 1 e 2 foi a questão se havia ou não o departamento de auditoria interna. Em termos práticos e operacionais, de acordo com Moraes e Martins (2013, p. 91), a “auditoria interna é uma função de suporte de gestão, baseada em um processo sistemático, usando técnicas, metodologias e ferramentas próprias da auditoria”. Os benefícios para qualquer instituição que possui um departamento de auditoria interna são incomparáveis, visto ser “destinada a acrescentar valor e a melhorar as operações da organização” (DOS REIS FONSECA; JORGE; DO NASCIMENTO, 2020, p. 248).

Somente o grupo 1 apresentou departamento específico de auditoria interna, enquanto o grupo 2 não. Dos Reis Fonseca, Jorge e Do Nascimento (2020, p. 262) realizaram um estudo onde avaliaram o papel da auditoria interna na promoção da *accountability* nas IES, partindo

do princípio de que a gestão das IES cada vez mais estão se aproximando do modelo de gestão das organizações privadas.

Pacheco (2018, p. 56) avaliou a influência da auditoria interna e do controle interno em determinada IES, tendo como implicação o aumento da sua credibilidade diante da sociedade, além da melhoria da instituição tanto no aspecto financeiro como a nível de alunos, tomando como base a opinião de alunos, professores e funcionários não docentes, coletadas por intermédio da aplicação de um questionário, onde obteve 105 respostas. Dentre as conclusões, destacam-se as seguintes: 83% dos respondentes acreditam que “as informações cedidas pela auditoria interna melhoram o desenvolvimento da instituição”; 64% concordam que a IES que tiver auditoria interna “será mais credível do que outra que não tenha e conseqüentemente terá uma taxa de sucesso maior”.

Pelo exposto acima, é importante destacar a importância das IES que fazem parte do grupo 2 começarem a desenvolver em seus planos estratégicos a criação do departamento de auditoria interna, principalmente em termos de gestão.

#### **4.1.5. Comunicados institucionais e fatos relevantes**

Em termos de divulgação de comunicados institucionais e fatos relevantes, o grupo 1 possui procedimentos claramente desenvolvidos e solidificados, que lhe proporciona de forma tempestiva fazer a comunicação interna e externa com todos aqueles que de alguma forma possuem a necessidade de obtê-los. O grupo 2 apenas se limita a fazer as divulgações para o público interno, alunos e professores.

O grupo 1 por esta operar num segmento altamente regulado, é totalmente factível esperar que possuísse maior apelo em termos de divulgação de fatos relevantes, visto manterem operação na B3 S.A.. “O fato relevante é um comunicado ao mercado feito pelas empresas sobre decisão de acionista controlador ou da administração que possa influir na cotação e negociação dos valores mobiliários ou nos direitos dos acionistas” (LIMA; BORGES, 2019, p. 2).

#### 4.1.6. Plano estratégico

As IES, pelo contexto atual de fusões e aquisições, estão sendo motivadas a reverem sua gestão estratégica, com o fim de procurarem meios cada vez mais eficazes e eficientes de performance. De acordo com Meyer et al. (2012, p. 50), todo esse processo ocorre, dentre alguns motivos, pelas “constantes mudanças na política educacional, as demandas do setor produtivo, as flutuações na demanda por cursos e as renovadas necessidades e expectativas dos alunos”. A consequência direta é a busca das IES por “um gerenciamento estratégico que lhes permita melhor definição de objetivos, estabelecimento de prioridades, uso mais adequado dos recursos e, em especial, a materialização das estratégias”.

Para Meyer et al. (2012, p. 50) “nas universidades brasileiras, esse processo tem se caracterizado por planos estratégicos desenhados com base em modelos e paradigmas racionais inspirados na realidade das empresas”.

O grupo 1 apresentou um sólido e completo plano estratégico, além do direto alinhamento com seus objetivos institucionais. O destaque é para o nível de detalhamento das informações apresentadas, inclusive com projeções, análise de mercado, análise de oportunidades, análise de metas, resumo das principais estratégias e estimativas. Com relação ao grupo 2, apenas uma IES possui plano estratégico, contudo, mais relacionado aos aspectos acadêmicos e institucionais do que ao aprimoramento em termos de gestão e estratégia. Em termos práticos, quando o tema é plano estratégico “percebe-se ainda que ele é incipiente nas IES” (LIMA; TOMIELLO; SILVEIRA, 2004, p. 1).

Nesse sentido, Meyer et al. (2012, p. 53) entendem que:

Inseridas em um contexto competitivo e de grandes transformações, as universidades privadas têm sido desafiadas em sua capacidade de responder às demandas externas, como forma indispensável de sobreviver, no curto prazo, e de garantir sua sobrevivência, no longo prazo. A adoção de abordagens de gestão como o planejamento estratégico, por exemplo, tem sido cada vez mais crescente nesse tipo de organização.

De forma direta, é sumário que o grupo 2 desenvolva metodologias de planos estratégicos, principalmente num segmento de significativas mudanças, como o educacional. Lima, Tomiello e Silveira (2004, p. 13) entendem que o plano estratégico “é essencial à sobrevivência da IES, assegurando um mínimo de visão global e ação, a partir de uma definição

adequada de suas finalidades (objetivos e metas), coerentes com os objetivos e as estratégias nacionais e com o cenário internacional”. De acordo com Meyer et al. (2012, p. 50) “um dos aspectos críticos da gestão universitária tem sido a prática de estratégias que permitam a esse tipo de organização alcançar o desempenho desejado e se manter competitiva no setor”, o que fortalece a necessidade de desenvolvimento de planos estratégicos.

#### **4.1.7. Relatório da administração**

Em paralelo a verificação do plano estratégico, foram analisados os respectivos relatórios da administração. Ambos os grupos possuem relatórios da administração, visto serem auditados, todavia, a obrigatoriedade se aplica ao grupo 1, “de acordo com a Lei 6.404/76, o relatório da administração deve ser publicado juntamente com as demonstrações financeiras do encerramento do exercício social” (CVM, 1987, p. 1).

O relatório da administração possui a finalidade de complementar as demonstrações financeiras, desta forma, deverá “complementar as peças contábeis e notas explicativas, observada a devida coerência com a situação nelas espelhada, formando um quadro completo das posturas e do desempenho da administração na gestão e alocação dos recursos que encontram-se a ela confiados” (CVM, 1987, p. 2).

De acordo com o Parecer de Orientação no 15, de 28 de dezembro de 1987 emitido pela CVM (1987, p. 2):

A complexidade crescente dos negócios e a instabilidade do ambiente econômico e o seu reflexo inevitável na vida das companhias exige uma postura cada vez mais profissional das administrações e o relatório pode e deve se transformar num elemento poderoso de comunicação entre a companhia, seus acionistas e a comunidade em que está inserida.

Face ao exposto, o que se verificou foi o grupo 1 descrevendo seus desempenhos administrativos, financeiros, operacionais e estratégicos, além da explicação da destinação dos recursos que estavam sob a responsabilidade da administração. De forma discricionária, apresentaram informações e dados complementares que poderiam ser úteis aos leitores, no sentido de permitir um maior julgamento nas decisões. Outros aspectos puderam ser observados: comentários relacionados a conjuntura econômica como um todo; explicação do modelo acadêmico; informação financeira sobre os contratos de auditoria externa; descrição dos principais investimentos destinados aos colaboradores; descrição abreviada dos projetos de

pesquisa e desenvolvimento; e apresentação das perspectivas, projeções e projetos para os exercícios subsequentes. O grupo 2, teve como característica apresentar informações acadêmicas e institucionais, enquadramentos e registros legais, e descrição dos desempenhos financeiro e operacional, todavia, sem prevalecer a discricionariedade vista nos relatórios do grupo 1.

#### **4.1.8. Gestão estratégica**

O penúltimo nível e dimensão analisada foi o relacionado a gestão. Ambos os grupos, a priori, possuem ambiente de controle interno que estão interligados com a gestão das principais áreas da IES. Entretanto, existe um grande distanciamento entre os grupos: o grupo 1 propõem um modelo de gestão baseado em procedimentos/processos/controles internos, onde as atividades são executadas de acordo com o objetivo de cada um deles, o que ao final do dia mitiga os riscos intrínsecos a operação da IES. O grupo 2 também apresenta um ambiente de processos, todavia, este não é soberano, haja vista a decisão final ser do herdeiro-administrador. Tal fato ocorre no grupo 2, pois ele é sumariamente formado por IES familiares.

Os fundamentos relacionados a gestão podem agregar muito valor para as instituições, visto que “um dos principais fatores que justificam a gestão estratégica, em qualquer universidade, tem sido as contribuições para a eficácia organizacional” (MEYER ET AL, 2015, p. 64). Além do que “para enfrentar os desafios, as IES necessitam ampliar sua eficácia gerencial, o que demanda habilidades de seus diretores para lidar com diferentes situações” (SANTOS; BRONNEMANN, 2012, p. 3).

Sem estratégias apropriadas e participação do público adequado, nesse processo, as universidades perdem competitividade, alunos, recursos e prestígio, comprometendo seu futuro. Quer oriundas do processo de planejamento, quer emergentes da dinâmica da organização e baseadas na criatividade, na visão e no insight de seus gestores, o fato é que o processo de formação de estratégias constitui-se em aspecto crítico que desafia a gestão das universidades (MEYER ET AL., 2012, p. 53).

As IES do grupo 1 atribuem seus resultados expressivos à adoção de modernas práticas de gestão, o que contrasta com o grupo 2. Talvez um dos grandes desafios dos gestores que fazem parte do grupo 2 é agirem de forma estratégica, dentro de um plano de gestão. “Como sistemas abertos, as organizações universitárias estão sujeitas às influências de forças externas que impactam em seu direcionamento e gestão estratégica” (MEYER ET AL, 2015, p. 55).



Meyer et al. (2015, p. 67) concluem que os gestores das IES “necessitam aprender com as práticas adotadas de forma a executar estratégias apropriadas que permitam vencer os atuais obstáculos que hoje desafiam essas organizações, de maneira a contribuir para que possam melhor cumprir sua importante missão”.

#### **4.1.9. Índice geral de cursos**

O último nível e dimensão analisada no estudo é o IGC, haja vista este indicador avaliar a instituição. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019, p.1):

O IGC é uma média ponderada envolvendo as notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso (NCPC) dos cursos de graduação e as Conceitos CAPES dos cursos de programas de pós-graduação stricto sensu das Instituições de Educação Superior (IES). A ponderação da média é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos

Importante salientar que:

Fazem parte do cálculo do IGC: média dos CPC's do último triênio do Enade (2017, 2018 e 2019), relativos aos cursos avaliados da instituição; média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível; e distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu.

Na edição 2018, 2.052 instituições têm indicadores divulgados, em valores que vão de 1 a 5. O IGC 2018 levou em conta, nos cálculos, o CPC de 23.228 cursos, além de 4.356 programas stricto sensu da CAPES 2018. Na faixa 3, estão 1.306 instituições (63,6%); na faixa 4, encontram-se 438 (21,3%); na faixa 5, 42 (2%); na faixa 2, são 259 instituições (12,6%) e 7 instituições (0,3%) estão na faixa 1. (INEP, 2019)

O IGC é um indicador utilizado na educação superior brasileira que expressa “em um único número, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma IES [...]. O IGC considera aspectos relacionados à infraestrutura, recursos didáticos e corpo docente, sendo divulgado anualmente” (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009, p. 667).

Conforme Cyrino, Wanderley e Oliveira (2018, p.4):

O IGC confere uma nota de 1 a 5 para as instituições, sendo 1 a pior nota. O conceito 3 é considerado o mínimo para que um curso se mantenha em funcionamento. Se uma instituição recebe nota inferior a 3, ela se obriga junto ao órgão fiscalizador, por intermédio de um plano de melhoria, a tomar as medidas corretivas para evitar o descredenciamento definitivo de sua instituição.

De acordo com a Nota Técnica nº 3 de 2017 página 12 emitida pelo INEP, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) apresenta a seguinte composição e ponderações:

Quadro 9 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

<b>Dimensão</b>	<b>Componentes</b>	<b>Pesos</b>	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Inep/Daes (2017).

“De forma mais específica, considerando o peso de cada item no CPC: são 20% referentes a prova do Enade; somado aos 15% do questionário do Enade; 35% do IDD; e 30% do corpo docente” (TORRES; 2018 p.104).

Torres (2018, p. 104) ainda profunda escrevendo que, “ainda que a prova realizada pelo estudante não seja considerada isoladamente, nem mesmo como forma de coleta de dados, a participação dos estudantes no processo impacta em 70% do resultado do curso”.

Abaixo levantamento dos IGC’s das IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos entre 2016 e 2019.

Tabela 7 – IGC contínuo entre 2016 e 2019.

Ano	Índice Geral de Cursos											
	Privada com fins lucrativos						Privada sem fins lucrativos					
	Conceito						Conceito					
	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
2019	5	140	680	178	12	1.015	1	92	497	180	16	786
2018	5	142	663	171	8	989	2	100	499	175	19	795
2017	6	133	653	147	4	943	4	113	565	166	14	862
2016*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do Inep.

\* Em 2016 o Inep divulgou o IGC classificando apenas em IES públicas e privadas, desta forma, não foi possível ampliar as análises.

No ano de 2019 1.801 (mil oitocentas e uma) IES privadas foram avaliadas, sendo 1.015 (mil e quinze) IES privadas com fins lucrativos e 786 (setecentas e oitenta e seis) IES privadas sem fins lucrativos. Enquanto 84,63% das IES privadas com fins lucrativos apresentaram IGC contínuo igual ou superior a 3, 88,17% das IES privadas sem fins lucrativos alcançaram IGC contínuo igual ou superior a 3.

Em 2018 1.784 (mil setecentos e oitenta e quatro) IES privadas foram avaliadas, sendo 989 (novecentos e oitenta e nove) IES privadas com fins lucrativos e 795 (setecentos e noventa e cinco) IES privadas sem fins lucrativos. Enquanto 85,14% das IES privadas com fins lucrativos apresentaram IGC contínuo igual ou superior a 3, 87,17% das IES privadas sem fins lucrativos alcançaram IGC contínuo igual ou superior a 3.

Tomando como base 2017, 1.805 (mil oitocentos e cinco) IES privadas participaram da avaliação, sendo 943 (novecentos e quarenta e três) IES privadas com fins lucrativos e 862 (oitocentos e sessenta e dois) IES privadas sem fins lucrativos. 86,43% das IES privadas sem fins lucrativos apresentaram IGC contínuo igual ou superior a 3, 85,26% das IES privadas com fins lucrativos alcançaram IGC contínuo igual ou superior a 3.

Analisando apenas os conceitos 4 e 5, o que se observa são as IES privadas sem fins lucrativos registrarem as melhores notas, tanto em 2018 como em 2017. A título de comparação, segue tabela comparando a razoabilidade entre o IGC contínuo e as respectivas notas das IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos.

Tabela 8 – Razoabilidade do IGC contínuo por conceito.

Ano	Índice Geral de Cursos											
	Privada com fins lucrativos						Privada sem fins lucrativos					
	Conceito						Conceito					
	1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5	Total
2019	5	140	680	178	12	1.015	1	92	497	180	16	786
%	0,49	13,79	66,99	17,54	1,18		0,13	11,70	63,23	22,90	2,03	
2018	5	142	663	171	8	989	2	100	499	175	19	795
%	0,51	14,36	67,04	17,29	0,81		0,25	12,58	62,77	22,01	2,29	
2017	6	133	653	147	4	943	4	113	565	166	14	862
%	0,64	14,10	69,25	15,59	0,42		0,46	13,11	65,55	19,26	1,62	

Fonte: levantamento do autor com base nos microdados do INEP.

Conforme leitura da Tabela 8, por mais que a quantidade de IES privadas com fins lucrativos sejam maiores que o das IES privadas sem fins lucrativos, elas apresentaram proporcionalmente menores IES com conceitos igual ou superior a 3. De acordo com Bielschowsky (2020, p. 264) “o percentual de alunos matriculados e de novos ingressos em IES com fins lucrativos no setor privado continua crescendo, respondendo em 2018 por 75% de todas as novas matrículas do setor privado”.

Algumas questões podem ser elencadas, todavia, talvez a principal seria ponderar até que ponto as IES privadas com fins lucrativos estão mais preocupadas ou focadas nos resultados econômicos e financeiros frente a qualidade do ensino. A proposta deste trabalho é investigar e analisar as visões multifacetadas dos protagonistas envolvidos nesse processo. Ao final, espera-se que os resultados encontrados possam contribuir com a resposta para os questionamentos relacionados ao tema. O fato é que um dos grandes desafios das IES é a melhoria contínua dos esforços institucionais, a fim de aprimorar continuamente sua qualidade (WISEMAN; ASTIZ; BAKER, 2013).

Pela pesquisa que realizada, em termos de comparação entre os modelos adotados pelas IES representadas pelos grupos 1 e 2, as IES listadas na B3 S.A. apresentam uma clara estratégia de qualidade formalmente estabelecida no plano estratégico, no plano de negócios, nos manuais acadêmicos, nas apresentações corporativas e institucionais, além dos elementos de metodologias, objetivos, monitorização e competências (MANATOS; SARRICO; ROSA, 2016).

É de suma importância mencionar que as IES privadas com fins lucrativos são controladas e operadas por empresas, desta forma, são administradas por investidores que possuem como meta principal trazer rápido retorno para seus investimentos (BIELSCHOWSKY, 2020). Utilizando como base teórica a teoria Neo-Institucional é importante “considerar que a obtenção de desempenho econômico-financeiro, em essência, também se trata de um processo de legitimação perante os acionistas e os stakeholders como um todo (OYADOMARI, ET AL., 2008, p. 65).

Em virtude dos fatos supracitados, o que se constata no grupo 1 é um grande isomorfismo institucional, seja representado pelos processos coercitivo, mimético e normativo. Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 77) “isomorfismo coercitivo, deriva de influências políticas e do problema da legitimidade; isomorfismo mimético, resulta de respostas padronizadas à incerteza; e isomorfismo normativo, associado à profissionalização”.

Logo o isomorfismo coercitivo é observado quando as IES são pressionadas formal ou informalmente pela sociedade, pelo Estado, pelos investidores e pelos órgãos reguladores a ofertarem ensino de qualidade, além da otimização das suas operações como um todo. O isomorfismo mimético é compreendido a partir do instante que as IES ao ser transformarem em grandes grupos educacionais são obrigadas a operarem num ambiente de grandes incertezas, desta forma, criando a necessidade de abertura de novas oportunidades de negócios, além do imperativo de rápidas respostas que precisam ser apresentadas ao mercado, fruto de pressões institucionais por melhores resultados. Por fim, o isomorfismo normativo é visto quando as IES buscam a profissionalização da sua administração. Até então eram professores que cresciam na hierarquia institucional e ocupavam cargos de gerência e estratégia, todavia, nos grandes grupos educacionais o que se observa são colaboradores de alta performance, com grande experiência em gestão, e pouca contribuição acadêmica.

De acordo com as categorias analisadas, à luz da teoria Neo-Institucional, o que se conclui é que as IES listadas na B3 S.A. apresentam uma abordagem cujas práticas são justificadas pela legitimação, logo, “o processo decorre da institucionalização das práticas, as quais passam a ser crenças inquestionáveis, aceitas e legitimadas pelo contexto social da organização” (OYADOMARI, ET AL., 2008, p. 56). Pelo exposto na seção, abre-se uma grande oportunidade de compreender o que estudantes, gestores acadêmicos e professores entendem a respeito da qualidade do ensino superior privado, desta forma, a próxima seção aprofundará tal fenômeno.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS**

Nesta parte da pesquisa, de acordo com desenho proposto (vide figura 2), serão apresentados os resultados obtidos mediante coleta e tratamento das informações, analisados junto ao referencial teórico 2.5 que abordou o tema qualidade do ensino superior. Cada subseção obedece à construção de conhecimento considerando à efetivação dos objetivos específicos da tese, como também objetivo de, ao final, concretizar o objetivo geral do trabalho.

Desta forma, os resultados estão divididos em quatro partes, de acordo com as categorias propostas no estudo, conforme descrito na metodologia: na primeira, é analisada a organização didático-pedagógica, na segunda as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, na terceira o ensino e aprendizagem, e por fim, na quarta, a qualidade do ensino oferecido.

### **5.1 Organização didático-pedagógica sob a visão multifacetada dos protagonistas da pesquisa**

Conforme apresentado na metodologia, esta categoria possui o objetivo de descrever como os protagonistas da pesquisa entendem os processos de organização didático-pedagógica relacionando-se com a qualidade do ensino superior, como consequência, foram realizadas três perguntas, de acordo com apresentação e análises abaixo.

As disciplinas ofertadas no curso contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional?

Pelas respostas dos estudantes, o que se observa é que maioria entende que as disciplinas ofertadas no curso não contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional, enquanto alguns entendem que sim, porém com algumas ressalvas:

*Eu sinceramente acredito que não. Na minha visão acho que falta uma certa aproximação com as questões mais atuais. No meu caso tive muitas dificuldades de associar o que era ensinado pelos professores com as questões profissionais. E1.*

*Não. Muitas ideologias apregoadas durante o curso, a meu ver desnecessárias para a construção de uma visão como cidadão. E2.*

*Não contribuem, porque existe um processo de doutrinação ideológica que é extremamente tendencioso e exclusivo para o marxismo cultural. E3.*

*Sim! Cada disciplina contribui na formação integral do estudante, também se nota uma coerência entre uma disciplina e outra. E4.*

*Não, na minha opinião as disciplinas ofertadas somente aprimoram uma parte da formação profissional e o aprendizado, porém somente a vivência diária irá contribuir para avaliar a qualidade como profissional e como cidadão. E5.*

*Com certeza as disciplinas contribuíram para minha formação, foram 4 anos de curso e 3 anos e meio de estágios em todas as áreas, inclusive empresarial. E6.*

*Sim! Cada disciplina contribui na formação integral, porém pode melhorar. E7.*

*Sim, pois as disciplinas abordam o lado técnico aplicado as rotinas do cidadão, porém por experiência acredito que algumas disciplinas ofertadas não contribuem integralmente para a área profissional. E8.*

*Creio não. Como sou do curso de direito acho que parte das disciplinas acabam envolvendo a questão social, contudo, acho que poderiam ser mais próximas da realidade social. E9.*

*Acho que não. E10.*

*Integral eu entendo que não, pois algumas apresentam conteúdos ultrapassados, e vivemos num mundo dinâmico. E11.*

*Ajudam sim, pois todo ensinamento nos leva ao crescimento pessoal. E12.*

*Acredito que podem melhorar, principalmente em termos de atualização de assuntos. E13.*

*Sim, cada uma disciplina contribui, mas não sei se integral. E14.*

*Sim, pois no meu curso estudamos comportamentos, vivência em grupos, atividades que se relacionam com a vida cotidiana e com os cenários que atuais. E15.*

*Não. Contribuem parcialmente, elas nos dão apenas um direcionamento profissional para o mercado de trabalho. E16.*

Pelo entendimento dos gestores acadêmicos, de fato as disciplinas ofertadas no curso não contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional:

*Certamente não. Na realidade brasileira, a meu ver, o objetivo da educação não é o desenvolvimento do indivíduo como ser diferenciado e cidadão, observando-se e explorando-se suas habilidades e competências individuais, sejam elas de que tipo for. Por outro lado, o nosso processo educacional também não privilegia - ainda que fosse de forma exclusiva, a formação de competências técnicas adequadas ao mercado. Nunca estamos devidamente atualizados e/ou isso não interessa ao Poder maior. G1.*

*Eu acho que integral não, parcial [...] não adianta foca só na parte técnica, [...] a parte técnica é importante, mas nós temos que focar também na parte humana e hoje em dia isso é fundamental. G2.*

*[...] eu diria que genericamente, as disciplinas oferecidas nos cursos de administração, elas são inúteis, não servem pra nada. G3.*

*Na verdade, houve diversas mudanças no conteúdo do curso para melhorar a integração do aluno, e conseqüentemente a melhora da cidadania. Integralmente não existe a formação, sendo muito pouco. G4.*

Pela perspectiva dos professores houve uma diversidade de opiniões com relação a questão central, visto que alguns acham que contribuem, enquanto outros entendem ser uma contribuição parcial:

*Na minha opinião acho que atende parcialmente, pois muitas vezes as disciplinas não estão atualizadas de forma a caminha com as demandas contemporâneas. [...] De forma geral, para haver a contribuição integral do estudante, seja como cidadão ou profissional, a IES precisa rever urgentemente o ementário das disciplinas. P1.*

*Sim, entendo que contribuem uma vez que tem disciplinas gerais e comuns a diversos cursos onde abordam questões como ética e conduta profissional. P2.*

*Sim. As disciplinas buscam contribuir para que o aluno possa entender que o ensino faz parte da realidade social em que está inserido, tendo também sua contribuição em influenciar essa realidade social. P3.*



*[...] Assim, a resposta seria parcialmente... Porque embora haja a integralidade da formação como cidadão, a percepção sobre o aprendizado como única forma, melhor colocando, como forma integral de aprendizado profissional ainda possui vácuo. [...] Desta forma, a contribuição do curso através de suas disciplinas em qualquer parte, não se torna suficiente como suficiente na formação do discente. P4.*

*Sim. São disciplinas diretamente relacionadas a formação. P5.*

*Sim, plenamente. Os currículos são atualizados periodicamente, atendendo às demandas das empresas e sociedade em geral. P6.*

*Parcialmente. P7.*

*Sim. No curso de pedagogia os módulos (disciplinas) são desenvolvidos para articular os conteúdos didáticos com a prática profissional e estimular o aprendizado. P8.*

Pelas compreensões acima, tem-se as seguintes conclusões: os gestores acadêmicos compreendem que as disciplinas ofertadas no curso não contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional; os estudantes em sua maioria também seguem a linha de entendimento dos gestores acadêmicos, contudo, alguns acham que contribuem; a maioria dos professores compreendem que contribuem, todavia, alguns acham que seria algo parcial. De forma geral, para a questão em análise, não houve consenso entre os protagonistas do estudo, visto as diferenças de perspectivas apresentadas.

Tendo em vista as demandas sociais relativas ao ensino superior, Rosa e Motta (2016, p. 4) escreve que a formação profissional “ao invés de produzir mão de obra, produza profissionais éticos e comprometidos com a realidade de seus semelhantes objetivando o empoderamento dos indivíduos e o fortalecimento da justiça e da igualdade social”. Enquanto Oliveira (2016, p. 23) entende que “a educação contempla a formação de uma consciência coletiva, evoluída, solidária e cidadã”. Tendo em vista as opiniões coletadas, é fundamental que o desenvolvimento do estudante compreenda tanto o desenvolvimento profissional, como também o pessoal, o social e o político (VIEIRA, 2014).

Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante?

De acordo com as respostas dos estudantes, a maioria entende que os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional, enquanto outros acham que não favorecem. A seguir trechos das respostas coletadas durante a pesquisa:

*Creio que não. Os professores ficam muito presos a leituras e não mostram como realizar na prática. Eu acho que os fundamentos históricos da economia são importantes, mas nada vai substituir a aproximação com o dia a dia do economista. Muitas vezes eu e os colegas de turma nos perguntamos como a matéria dada pelo professor nos ajudaria quando começarmos a trabalhar. E1.*

*Sim. Nesta parte há uma disponibilidade boa de programas e conteúdos que auxiliam os alunos para desempenhar estágios e atividades afins. E2.*

*Sim, pois percebe-se na prática do estágio que o processo de ensino e aprendizagem se dá em um ambiente que seja favorável e estimulante para aprendizagem. E3.*

*Sim! Não somente para iniciação, mas até aprimorar quem já possui uma carreira profissional em execução. E4.*

*De modo geral sim, pois nos estágios colocamos em prática o que aprendemos na teoria e são os fundamentos principais das disciplinas são de extrema importância como base para a nossa iniciação profissional. E5.*

*Sim! Os estágios foram fundamentados nas disciplinas dadas em sala de aula. E6.*

*Não somente para iniciação, mas até aprimorar quem já possui uma carreira profissional em execução, porém não fiz nenhum estágio. E7.*

*Com certeza, pois os conteúdos são claros e objetivos de forma que o que aprendemos pode ser facilmente aplicado às atividades profissionais. E8.*

*Acho que não. O curso de direito lhe obrigar a se aprofundar nos temas. As noções passadas pelos professores acabam sendo bem superficiais. Em todo tempo precisamos nos aprofundar. Meu aprofundamento veio quando comecei a estagiar. E9.*

*Sim, mas é preciso muita orientação de professores e profissionais nas empresas. E10.*

*Ajudam bastante, mas no meu entendimento é a prática que vai ajudar o aluno. E11.*

*Sim, principalmente as disciplinas específicas, as gerais nem tanto. E12.*

*Creio que sim. E13.*

*Sim, muitos textos de apoio. E14.*

*Na maior parte sim. Os conteúdos nos abrem novos horizontes para iniciarmos a nossa vida no mercado de trabalho e nos dá uma perspectiva sobre o que encontraremos como atuantes na área de psicologia. E15.*

*Não todos. Apenas algumas matérias que nos fazem entender melhor o ambiente de trabalho e nos ajudam a atuar nos estágios. E16.*

Pela visão dos gestores acadêmicos, não houve um consenso se os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante:

*Entendo que na sua grande parte sim, pois existem conceitos e processos que são clássicos. Contudo, como as IES possuem dificuldade para manter a atualização constante- não só de conteúdos, como também de diferentes abordagens e aplicações dos mesmos para atender a contemporaneidade, percebo que os estudantes encontram algumas dificuldades pontuais em determinados temas quando de sua iniciação profissional. G1.*

*Não necessariamente [...] dependendo da instituição ela não tá nem aí preocupada com o estágio. Eu acho o estágio fundamental e acho, tanto acho fundamental que não importa que nós tenhamos o ensino a distância, o ensino semipresencial, você pode fazer um estágio. G2.*

*[...] por minha própria conta eu ministrei aulas além do conteúdo programático, por quê? Porque o conteúdo programático está preso no tempo [...] o que eu vejo ainda nas instituições que eu trabalho ou que trabalhei, é que o mundo real está dez passos a frente do institucional[...]. G3.*

*Quando mudamos houve uma perspectiva para uma melhor atuação no dia a dia. O curso era desconexo, com a mudança da matriz curricular tentamos aproximar com a realidade. A mudança partiu da coordenação e dos professores, a instituição não propôs nenhuma mudança, mas como somos acadêmicos e atuamos na prática, fizemos grandes atualizações. G4.*

De acordo com os retornos dos professores não houve uma harmonia se os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante:

*Com toda sinceridade acho que não ajudam para atuação dos estudantes. Vejo por alguns aspectos: primeiro que os conteúdos muitas vezes estão defasados, logo estão distantes da realizada empresarial. Segundo a IES não incentiva a própria*

*atualização das disciplinas, visto a não atualização das ementas, o que torna as potencialidades de mudanças cada vez mais escassas. Em terceiro não existe disciplinas específicas de aproximação ao ambiente profissional, ou didática por parte dos professores para desenvolverem estudos de caso. P1.*

*Embora eu não seja professor da disciplina de estágio, acredito que todo e qualquer conteúdo, seja ele abordado em sala de aula ou através de sugestão de leitura, são importantes para o crescimento profissional deste aluno. P2.*

*Em algumas disciplinas, os conteúdos ficam muito focados na teoria, distanciados da realidade que os alunos encontrarão ao longo de suas carreiras. P3.*

*Especificamente na engenharia civil, há em curso uma mudança, que visa atualizar os conteúdos. Mas até que isto seja pleno, percebe-se que o conteúdo do curso não necessariamente favorece esta iniciação, em função de uma forte ascendência sobre o ramo estrutural, e detrimento de outros ramos. P4.*

*Sim. Nos cursos de tecnologia a partir do 3º período os alunos estão aptos a estagiar. P5.*

*Sim, pois como relatado anteriormente, os conteúdos estão aderentes aos novos desafios da gestão, por isso os estudantes têm plenas condições de atuar em atividades de iniciação ou estágios. P6.*

*Parcialmente. P7.*

*Sim. Os conteúdos didáticos são elaborados para potencializar as experiências em estágios e práticas docentes de iniciação ao mercado de trabalho. P8.*

Pelos entendimentos captados, apresentam-se os seguintes pontos: tanto estudantes, quanto gestores acadêmicos e professores não fecham questão com relação a aplicabilidade dos conteúdos abordados nas disciplinas do curso em termos de ajudarem na atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante, visto alguns acharem que ajuda e outros pensarem ao contrário. Os estudantes dos cursos relacionados a área de ciências sociais aplicadas possuem um discurso comum, onde todos entendem que os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional; os gestores dos cursos de ciências sociais aplicadas possuem uma visão contrária aos dos estudantes de ciências sociais aplicadas; os professores dos cursos de exatas acham que não existe aproximação dos conteúdos com as atividades de iniciação profissional, enquanto que os professores de ciências sociais e ciências sociais aplicadas apresentaram opiniões heterogêneas.

Pela combinação entre conteúdos disciplinares e atuação em estágio/iniciação profissional, Santos et al. (2011) identificaram em seu estudo que os alunos do curso de administração entendem que as disciplinas mais relevantes para o seu desenvolvimento técnico e profissional são aquelas onde os professores exploram suas experiências profissionais em empresas no decorrer das aulas. De acordo com o estudo de Bolzan (2017) os professores de determinada instituição, que reconhecidamente valorizaram a prática em suas grades curriculares, acreditam que suas experiências profissionais lhes possibilitam lecionar uma aula com maior qualidade, haja vista que os alunos ficam mais atentos no decorrer das explicações dos conteúdos programáticos, além da possibilidade de agregar com exemplificações. De fato, é fundamental que os conteúdos favoreçam na atuação em estágios e atividades de iniciação profissional.

Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes?

Pela perspectiva dos estudantes, a maioria entende que os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes, contudo, alguns destacaram a importância de atualização:

*[...] Ajuda no sentido de ser um guia para nós estudarmos. Mas os planos parecem desatualizados. E1.*

*Sim. São desenvolvidas de forma a melhorar e incentivar os alunos no decorrer da disciplina e do curso. E2.*

*Sim. Há um considerável número de referencial bibliográfico que possibilita o desenvolvimento das atividades acadêmicas. E3.*

*Contribui da maneira que existe uma aderência e desenvolvimento. Contudo, os planos de estudos de cada disciplina são aplicados através de uma grade com roteiro posto pela instituição, que preserva sua política de ensino. E4.*

*Nem sempre. Na maior parte das vezes os professores estão preocupados apenas em cumprir a grade curricular do curso e não se importam se estão ou não, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. E5.*

*A grande maioria deles sim. E havendo um interesse da parte do estudante isso se complementa. E6.*

*Acho que sim. E7.*

*Sim, pois os planos de ensino corroboram as atividades acadêmicas e estudos apresentados. E8.*

*Os planos de ensino são básicos, muitas vezes não acompanham a realidade. Cheguei até falar certa vez com o coordenador, pois os temas abordados em sala estavam defasados. Um verdadeiro absurdo. Ele nada fez. E9.*

*Sim, mas há uma distância entre o proposto no papel e sua aplicação. Existem limitações na prática. E10.*

*Sim, desde que estejam atualizados. E11.*

*Nunca recebi um plano de ensino, somente escrevem no quadro o conteúdo programático. E12.*

*Sim, contribuem pois são elaborados para esta finalidade. E13.*

*De certa forma sim, mas em alguns momentos não, pois alguns textos estão bem antigos. E14.*

*Sim, acredito que como se trata de uma área bastante teórica o que aprendemos com os nossos professores nos dá base e melhor entendimento sobre o curso e as atividades acadêmicas se tornam mais fáceis de serem desenvolvidas. E15.*

*Sim, na grande maioria sim. Por se tratar de um curso mais generalizado, os professores contribuem bastante para as atividades. E16.*

Pelo prisma dos gestores acadêmicos, houve consenso nas respostas, ou seja, com relação a contribuição que os planos de ensino podem gerar para os estudos dos estudantes, todos acham que existe a necessidade de atualização e consequente apresentação para os alunos:

*Sim, sempre contribuem, mas com limitações, infelizmente. Uma das maiores delas, de acordo com minha visão e experiência, está no fato das IES não envolverem os coordenadores e docentes das disciplinas para discussões e propostas de atualização da matriz curricular. Trabalhamos em geral com um “pacote pronto” recebido, do qual em geral desconhecemos a origem e nem sempre é coerente e consistente [...]. G1.*

*Primeiramente nem toda instituição apresenta o plano de ensino, apresenta um programa de curso as vezes [...], e o plano de ensino é exatamente aquele detalhamento do programa de curso aula a aula, [...] deveria ser obrigatório porque o aluno teria condições de acompanhar [...] acho que cada disciplina deve ter um conteúdo mínimo que seria obrigatório e depois um outro que você poderia acrescentar. G2.*

*[...] Eu acho que a instituição de ensino pode perfeitamente ganhar dinheiro, mais precisa entregar produto, não é possível que as pessoas hoje saiam da faculdade sem saber ler e escrever, não é possível. Eu sou professor há mais de 20 anos [...] Então, quando você me pergunta se os planos de ensino atendem, dizer que de maneira geral, não atendem [...] G3.*

*Os antigos estavam muito defasados, contudo a partir de 2017 houve uma atualização geral do curso, o que contribuiu diretamente para o desenvolvimento dos estudantes. Estamos em 2021 e digo que o curso precisa ser constantemente atualizado, devido as próprias demandas sociais, contudo não é o que ocorre. A Instituição com certeza não investe, até pelo que sei de outros colegas, o curso está para ser encerrado devido a não está sendo mais rentável, um verdadeiro absurdo. G4.*

De acordo com os professores os planos de ensino apresentados contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes, todavia com algumas limitações e deficiências:

*Existem grandes limitações para os alunos. Os planos de ensino são engessados, pois o professor fica limitado ao que está escrito no plano. [...]Acho que nós professores precisamos ir além das bibliografias obrigatória e complementar, pois temos experiencias para ajudar no desenvolvimento dos estudantes. P1.*

*Contribuem, só que em algumas situações acho que carece de ajustes. Tem planos de ensino que abordam muitos tópicos em uma mesma disciplina, o que obriga o professor a abordar boa parte de forma superficial frente a carga horária da disciplina, ainda mais quando a disciplina é de primeiro período, onde alunos costumam entrar muitas semanas após o início oficial do calendário. P2.*

*A prática docente de alguns profissionais nem sempre estão de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, sendo aplicadas de forma autoritária, causando muitas vezes insatisfações e abandono de cursos. P3.*

*Os planos de ensino se fundamentam no PPC etc. Assim, as deficiências que estes carregam, são a aqueles passadas. P4.*

*Os planos de ensino são definidos de forma alinhada, inclusive na transversalidade e interdisciplinaridade. P5.*

*Sim, servem como uma trilha que será percorrida durante o desenvolvimento da disciplina. P6.*

*O Plano de ensino não é elaborado pelo docente da disciplina. Segue o padrão nacional da Instituição. P7.*





Ainda na Figura 5, pode-se perceber que na dimensão organização didático-pedagógica destacaram-se os vocábulos “desenvolvimento”, “curso”, “formação”, “disciplinas”, “ensino”, “conteúdos”, “profissional” e “atualização”, o que vem ao encontro da categoria que tem por objetivo promover “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” (PEREIRA; ARAÚJO; MACHADO, 2021, p. 3).

Desta forma, é fundamental que as IES destaquem nos projetos pedagógicos dos cursos, assim como nos planos de desenvolvimento institucional a importância e efetividade da estrutura curricular, da avaliação dos processos da organização didático-pedagógica, do estágio curricular, além dos conteúdos das matrizes curriculares, o que de forma direta faria com que as visões dos entrevistados estivessem próximas, de acordo com suas perspectivas, haja vista, a mesma dimensão captou entendimentos diferentes, independentemente se são estudantes, gestores acadêmicos ou professores, conforme resumo abaixo:

Quadro 10– Resumo da categoria organização didático-pedagógica.

Questão	Protagonistas	Conclusão
As disciplinas ofertadas no curso contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional?	Estudantes	Nove discentes acham que as disciplinas ofertadas no curso “não” contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional, enquanto sete entendem que “sim”.
	Gestores acadêmicos	Todos os gestores acadêmicos entendem que as disciplinas ofertadas no curso “não” contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional.
	Professores	Cinco docentes creem que as disciplinas ofertadas no curso “contribuem” para formação integral do estudante como cidadão e profissional, enquanto três compreendem que “parcialmente”.
Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante?	Estudantes	Doze discentes responderam que os conteúdos abordados nas disciplinas do curso “favorecem” para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante, enquanto quatro entendem que “não”.
	Gestores acadêmicos	Dois gestores acadêmicos responderam que os conteúdos abordados nas disciplinas do curso “favorecem” para atuação em estágios ou em

Questão	Protagonistas	Conclusão
		atividades de iniciação profissional do estudante, enquanto dois percebem que “não”.
	Professores	Quatro professores acreditam que os conteúdos abordados nas disciplinas do curso “favorecem” para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante, enquanto três percebem que “não”, e um “parcialmente”.
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes?	Estudantes	Treze discentes acham que os planos de ensino apresentados pelos professores “contribuem” para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes, enquanto três acharem que “não”.
	Gestores acadêmicos	Todos os gestores acadêmicos acham que “contribuem” para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes, desde que estejam atualizados.
	Professores	Assim como os gestores acadêmicos, os professores entendem que “contribuem”, todavia, precisam de ajustes e atualizações.

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

## 5.2 Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional sob a visão multifacetada dos protagonistas da pesquisa

Como descrito na metodologia, esta categoria possui o prisma de apontar como os protagonistas da pesquisa enxergam as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional dentro do processo de qualidade do ensino superior, como desdobramento, foram aplicadas três questões, conforme apresentação e exames abaixo.

As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para formação profissional?

Na primeira questão da categoria, pelo entendimento dos estudantes, a maioria respondeu que as atividades práticas não seriam suficientes, em termos aplicabilidade dos conteúdos, tendendo a serem limitadas e desenvolvidas apenas ao final do curso, desta forma, caberiam mais atividades ao longo do ciclo de formação:

*Não são. Na realidade não temos. Os professores tentam aplicar alguns cases, porém acho que são extremamente limitados. Os exercícios propostos também são limitados, é possível obter todas as respostas na internet. Acho que os professores poderiam sempre mudar valores e enunciados, a fim de nos desafiar.* E1.

*Sim. Muito boa as atividades propostas para fomentar e desenvolver as relações entre teoria e prática.* E2.

*Sim. Sem dúvidas, se houvesse mais intervenções práticas, seria até melhor.* E3.

*Sim! Mas na modalidade EAD precisa ainda melhorar, contudo, é satisfatório.* E4.

*Não, as atividades práticas oferecidas são poucas e geralmente são feitas mais no final do curso, acredito que seria mais bem aproveitada se tivéssemos atividades práticas em todo curso, atrelando teoria à prática.* E5.

*Não. acho que sejam suficientes, tem espaço para mais aulas práticas, elas são insubstituíveis, tem quem andar lado a lado prática x teoria.* E6.

*[...] é satisfatório.* E7.

*[...] entendo que não, pois tive uma situação negativa onde agendei para a atividade de declaração de imposto de renda e no dia marcado eu e outras pessoas fomos a unidade, porém não recebemos informações ou esclarecimentos sobre a atividade em questão.* E8.

*Na teoria existem as disciplinas de prática, porém os professores muitas vezes utilizam para ficar batendo papo com os alunos. No direito é fundamental praticar. Mas infelizmente a faculdade não investe o suficiente.* E9.

*Regularmente, pois muitas coisas que aprendemos na prática não é exercitada.* E10.

*Entendo que não. Poderia haver mais oportunidades de colocarmos a teoria em prática.* E11.

*Sim. Os cases apresentados nos ajudam muito.* E12.

*Não. As disciplinas são restritas a muitas leituras.* E13.

*Em partes sim, quando se aborda aspectos de aula.* E14.

*Não. As atividades práticas são poucas, por se tratar de uma área bastante complexa deveriam ter um tempo maior no curso para a aplicação do conteúdo na prática.* E15.

*Não. As atividades práticas são poucas, principalmente por se tratar de um curso com bastante teoria.* E16.

Pela análise das respostas dos gestores acadêmicos, todos acham que as atividades práticas agregam na formação profissional dos estudantes, desde que sejam frequentes, que existam de fato, e que quando o curso não oferece, o aluno perde no processo de formação:

*Em geral sim, [...] sempre ou quase sempre contando com o apoio informal dos docentes de várias disciplinas. G1.*

*Primeiramente, se essa atividade prática tem que ver se ela existe, na prática, porque às vezes ela está só colocada ali no plano e ela não acontece. [...] Eu sou muito favorável, por exemplo, a empresa júnior. G2.*

*[...] na minha faculdade tem aula prática. Isso, isso por si não tem muito valor na minha opinião, porque o valor está na frequência da prática. Então na minha opinião, excetuando o primeiro período da faculdade, todos os demais períodos de qualquer faculdade deveriam ter, pelo menos uma disciplina, todo semestre, de prática. G3.*

*O curso não possui estágio. Quem procurava o curso já tinha experiência. O curso é específico. Na grade do curso não existem atividades práticas, talvez uma grande perda para o aluno. G4.*

Para os professores, as atividades práticas são importantes, porém não são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, seja por parte da instituição que não apresenta determinado compromisso de aproximação da teoria com a prática, pelos currículos ainda apresentarem foco teórico, e pela carga horária cada vez mais limitada:

*Não. Absolutamente não. Infelizmente a instituição não tem esse compromisso de aproximar os conteúdos do curso com a prática profissional. É lamentável, pois seria uma excelente oportunidade de mostrar na prática como os conteúdos são aplicados. P1.*

*Não tenho esta experiência com a parte prática. A disciplina que leciono é totalmente teórica, embora busque trazer exemplos práticos do dia a dia. P2.*

*Muitos cursos ainda têm em seus currículos somente o foco teórico da aprendizagem. E compreendemos que a prática associada a teoria é extremamente relevante para a formação de um bom profissional. Que por diversas vezes chegam ao mercado de trabalho sem condição de atuar com precisão na área formada. P3.*

*Sempre são bem-vindas, e muito desejadas pelos alunos. Mas elas são suprimidas por uma agenda horaria cada vez mais difícil, em especial nas IES particulares. P4.*

*As atividades práticas são utilizadas para relacionar a teoria com a prática, mas nas disciplinas de programação e engenharia de software é importante que o aluno realize exercícios por conta própria para seu melhor desenvolvimento. P5.*

*Sim, apesar da limitação do tempo da carga horária da disciplina, a cada encontro são realizadas atividades que envolvem metodologias ativas, fundamentais para a construção e consolidação das competências de cada uma das matérias. P6.*

*Não. P7.*

*Sim, porém é fundamental viabilizar oportunidades variadas de atividades que promovam as práticas docentes que estimulem a construção de conhecimentos. P8.*

Pelas visões supracitadas, corroboram-se as seguintes conclusões: ambos os protagonistas entendem que as atividades práticas são importantes para formação profissional, todavia, a maioria dos estudantes relataram que as atividades não seriam suficientes, e que muitas vezes são estudos de casos limitados, onde é fácil buscar a resposta na internet, além de ficarem concentrados na parte final do curso, e com baixo engajamento dos professores. Os gestores acadêmicos fecharam questão sobre a importância das atividades práticas, todavia, elas precisam existir de fato, além de serem frequentes, e quando a matriz curricular não engloba as atividades práticas, o aluno perde no processo de formação. Por fim, os professores entendem que a IES deveria investir em aproximação profissional, além de aumentar a carga horária relacionada as atividades práticas, mesmo que aumentasse o custo operacional.

Os respondentes desenvolveram suas respostas fortalecendo a real combinação que o binômio teoria-prática cria na formação dos alunos, visto que o desenvolvimento das atividades práticas coopera, e muito, nos processos de ensino e aprendizagem, haja vista que por intermédio de uma orientação prática consegue-se alcançar várias informações e fundamentos (BORSSOI, 2008). Sousa e Reinert (2009) realizaram um estudo onde identificaram fatores que geraram satisfação e insatisfação em discentes de determinado curso superior. Dentre as conclusões, destacam-se o posicionamento dos alunos que reclamaram da estrutura curricular, alegando que muitas vezes não tem aplicação prática, o que diretamente suprime a realização de atividades práticas, o que no estudo representou a categoria com maior percentual de insatisfação.

São oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica?

Na segunda questão da categoria, pelas respostas dos estudantes, a ampla maioria afirmou que a IES oferece oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica, apenas um disse que não, outro respondeu não saber por ser novo na IES, e outro não se recorda:

*São sim oferecidas oportunidades de iniciação científica. A faculdade divulga nos canais de comunicação. E1.*

*Com certeza. Há diversos programas oferecidos para os estudantes. E2.*

*Não. Até agora, não foi apresentada qualquer oportunidade que nos leve a investigação acadêmica. E3.*

*Sim, na parte de exercícios complementares. E4.*

*Sim, na maioria das vezes. As atividades oferecidas visam melhorar o nosso conhecimento tanto teórico como prático, mais o que acontece é que grande parte dos alunos não se interessam em aprofundar seus conhecimentos e não buscam participar dessas atividades. Sabemos que hoje em dia muitas pessoas buscam uma faculdade somente para ter um diploma e não o conhecimento. E5.*

*Sim, eles têm a oportunidade de pesquisarem e mostrarem seus trabalhos [...]. E6.*

*Só lembro da parte de exercícios complementares e não de oportunidades de iniciação científica. E7.*

*Acredito que as próprias atividades disponibilizadas nos conteúdos, junto às metodologias e construção de soluções que nos são passadas, nos permitem um processo de aprendizado onde estimulamos nossa investigação acadêmica. E8.*

*De fato são disponibilizados editais, porém o desafio é achar um professor para auxiliar no desenvolvimento. E9.*

*Sim, são oferecidas anualmente. E10.*

*Sim. E11.*

*Já vi alguns editais espalhados pelos murais da faculdade. E12.*

*Sou novo na faculdade, não sei responder. E13.*

*Sim. E14.*

*Sim, temos vários projetos para os alunos participarem, porém devido a pandemia houve uma diminuição dessas atividades. E15.*

*Sim. E16.*

De acordo com os gestores acadêmicos, todos responderam que a IES oferece oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica:

*Sim. Contudo, não vejo ações de divulgação e o envolvimento de docentes e alunos em discussões de forma contínua, que pudessem estimular ambas as partes e todos os cursos a participarem. Assim, por tradição, sempre se destacam os cursos das licenciaturas. G1.*

*Deveriam ser, eu sempre estimei isso quando fui coordenador de curso [...] Então eu sou totalmente favorável a iniciação científica, eu acho que isso dá uma base muito grande ao aluno. Todos os alunos que trabalharam com iniciação científica eles têm um diferencial competitivo. Agora, é preciso ver se a instituição quer pagar o professor pra isso. G2.*

*Sim, de modo geral sim. [...] ofertado é, efetivo eu não sei. E a procura é muito baixa, tem assuntos de iniciação científica que nem tem procura, não tem nenhum aluno inscrito, eu já vi várias vezes acontecer [...]. G3.*

*Sim. Os alunos fizeram projetos e cada coordenador submetia para análise e avaliação. Tentamos duas vezes, porém nossos projetos não foram aprovados por questões documentais. G4.*

Assim como os gestores acadêmicos, todos os professores afirmaram que a IES oferece oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica:

*Sim. Ao longo do curso a instituição oferece oportunidade de desenvolvimento de projetos de iniciação científica. Se estivermos falando de um curso de duração de quatro anos, pelo menos ele terá quatro oportunidades para participar, pois anualmente ocorre a abertura do edital. Nesse momento ocorre o efeito contrário, no sentido da instituição oferecer oportunidade e poucos alunos aderirem aos projetos. De fato são oferecidas oportunidades. P1.*

*Sim. Há programas de iniciação científica, feiras, encontros específicos de cada curso e todas essas ações são um estímulo para os estudantes, considerando que são eventos abertos ao público. P2.*

*A faculdade sempre oferece ou anuncia cursos e formações que agregam ao estudante a oportunidade de agregar conhecimento. Portanto, poucos estudantes estão interessados nessas formações. P3.*

*Sim, são. Evidentemente que não ocorrem muitas inscrições, por motivos diversos. Mas sempre existiram oportunidades de iniciação científica. P4.*

*Sim. Os projetos de iniciação científica são fundamentais no desenvolvimento profissional do aluno pois atribuem conhecimentos extras como o trabalho em equipe, comprometimento, estimula o estudo, habilidades necessárias em qualquer formação. P5.*

*Nas disciplinas onde tive a oportunidade de atuar isso foi oferecido pelo docente, como mecanismo de aprofundamento dos saberes conquistados e a validação da sua ocorrência na prática. A instituição oferece, contudo, desconheço os mecanismos de aplicação institucional. P6.*

*Sim, porém pouca adesão e pouca divulgação. P7.*

*Sim. São oferecidas oportunidades e os estudantes são estimulados a participar de projetos, simpósios, oficinas de iniciação científica e de atividades de investigação acadêmica. P8.*

Dentre as respostas captadas e transcritas ao longo da pesquisa, chegou-se ao primeiro momento em que existiu determinada homogeneidade nas respostas dos protagonistas. Com exceção de três alunos que responderam de forma oposta, todos os demais afirmaram que a IES oferta oportunidades na área da iniciação científica, assim como da investigação acadêmica.

A IES utiliza os canais de comunicação institucional como ferramenta de divulgação dos projetos de iniciação científica, inclusive com um departamento específico responsável pela elaboração dos editais. Todavia, é preciso ressaltar, de acordo com os gestores acadêmicos e professores, que para ocorrer o efetivo e pleno alcance dos projetos é fundamental a aderência dos alunos, além do envolvimento contínuo dos docentes, visto que as oportunidades existem.

Outro ponto importante para discussão está no entendimento de determinado gestor acadêmico. Ele argumentou que existe um custo para IES manter o docente, contudo é importante compreender se a IES está disposta a arcar com este custo durante os projetos de iniciação científica, visto que os benefícios para os alunos são precedentes. Moraes e Fava (2000, p. 75) argumentam que o discente que participa/participou de projetos de “iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação, terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior



facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futura”, o que vem ao encontro do entendimento dos gestores acadêmicos e professores.

São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação?

Analisando a última questão da categoria, e diferentemente da anterior, não houve consenso no entendimento dos alunos. A maioria respondeu que a IES não oferece oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação, e que quando precisavam de qualquer tipo de apoio, passava diretamente pelos professores e coordenador:

*Eu sinceramente tive muita dificuldade nas disciplinas que precisam de estatística, porém só os livros e capítulos passados pelo professor não ajudaram. Talvez poderia existir algum tipo de atividades fora da aula para nos ajudar. Por exemplo grupo de resolução de exercícios ou monitor para tirar nossas dúvidas. Nós temos acesso a biblioteca e ao laboratório de informática que ajuda no estudo. E1.*

*Não. Há certa de dificuldade em detectar possíveis dificuldades nos estudantes. E2.*

*Sim. Inclusive a faculdade oferece mensalmente vagas de estágios e trabalhos efetivos para seus alunos. Facilitando a inserção do formando no mercado de trabalho. E3.*

*Todo decorrer do curso contribui e agrega valores motivacionais em cada aluno, fazendo com que supere as dificuldades. E4.*

*Depende muito do professor e coordenador, pois muitos alunos saem de um ensino médio onde tiveram o básico de conhecimento e quando chegam na faculdade não conseguem acompanhar o material que é dado, principalmente em matérias de cálculo. Cabe ao professor em sala de aula identificar essas dificuldades e em parceria com a coordenação criar um meio para que esses alunos tirem suas dúvidas e questionamentos. E5.*

*Na faculdade esse papel cabia aos professores e ao coordenador de curso, eles nos apoiavam e nos ajudavam a superar nossas dificuldades, transformando em desafios, e objetivos alcançados. E6.*

*Acho que não. Parece que é cada um por si. Sem apoio da faculdade. E7.*

*Entendo que não, pois em meu caso por exemplo, fui aluno da graduação a distância, depois de um tempo passei para graduação mista, onde era possível ter disciplinas online e presenciais. Em um dos semestres ao solicitar renovação, tive uma surpresa desagradável, onde fui informado que naquele semestre não haveria mais a*

*graduação mista e que eu não poderia retornar à graduação online. Sendo assim, precisei buscar outra instituição o mais rápido possível. E8.*

*Pergunta difícil de responder. Sei de colegas que tiveram dificuldades financeiras e a faculdade não ofereceu nenhuma forma para eles continuarem estudando. E9.*

*Desconheço tais iniciativas dentro da faculdade. E10.*

*Geralmente cada aluno tentar resolver seus problemas diretamente com a coordenação do curso. E11.*

*Não conheço tais oportunidades. E12.*

*Não. Geralmente estudamos em grupo. E13.*

*Não. E14.*

*Sim, existem aulas específicas para os alunos tirarem dúvidas e terem um contato mais próximo do professor. E15.*

*Sim, temos acompanhamento dos professores e também virtualmente. E16.*

Quase que na totalidade os gestores acadêmicos responderam que as oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação não são suficientes, e que muitas vezes resolviam as demandas diretamente. Apenas um gestor respondeu que existem oportunidades:

*Sim, principalmente após a pandemia. Deu-se algum tipo de aproximação maior dos coordenadores e docentes com os alunos, e têm sido realizados aulões de reforço, oficinas, palestras, debates, espaços criados para dúvidas [...]. com uma frequência praticamente mensal. Isso têm ocorrido com todos os cursos da IES. G1.*

*[...] As oportunidades não são suficientes. G2.*

*Não, eu não vejo isso. G3.*

*Na verdade, o apoio era da coordenação. Nós dávamos o nosso jeito. Conduzíamos os problemas do aluno. Tentávamos resolver os problemas dos alunos por conta própria. G4.*

Dentre as respostas dos professores, um entende que as oportunidades apresentadas para os estudantes superarem as dificuldades relacionadas ao processo de formação são parciais, enquanto quatro responderam que são apresentadas oportunidades, por fim, três responderam que não são:

*Sou numa época onde existia a figura do monitor, ou seja, quando o aluno não conseguia absorver o conteúdo didático, ele poderia recorrer a monitoria para lhe auxiliar nas dificuldades. Hoje o cenário é totalmente diferente, haja vista não mais existir a figura do monitor, e sim um alto investimento em laboratórios de informática com o propósito de tornar o estudante autodidata. Ou seja, se o aluno estiver com dúvida, ele pode usar as instalações da instituição para estudar. P1.*

*Não sei se exatamente oportunidades. O que há são chances para o estudante aprimorar seu conhecimento, mas estas supostas chances não estão vinculadas a intervenção do docente. É algo automático dentro da instituição, cabendo ao aluno buscar essas chances e superar eventuais dificuldades. Poucas são as disciplinas que possuem monitores para auxiliar os alunos com dificuldades. P2.*

*Percebemos que é de interesse da faculdade auxiliar os estudantes nas dificuldades, pois isso colabora com a pontuação da faculdade e com a permanência do aluno. P3.*

*Não conheço tais iniciativas. P4.*

*Sim. O professor deve ter um olhar individualizado, canalizando uma maior atenção ou encaminhando a setores responsáveis de acompanhamento. P5.*

*Sim, tanto junto ao coordenador, quanto junto aos professores que além de identificar eventuais lacunas de formação, oferecem apoio sempre que necessário. P6.*

*Parcialmente. P7.*

*Sim. Os estudantes recebem apoio de uma equipe multidisciplinar. Apoio psicopedagógico. P8.*

A cerca da indagação sobre as possibilidades apresentadas aos discentes relacionadas a superação de dificuldades vinculadas ao processo de formação, chegou-se aos seguintes entendimentos: os estudantes dos cursos de ciências sociais responderam de forma única que existem oportunidades, inclusive com divulgação de oportunidades de emprego, além do auxílio dos professores e coordenador. Já os alunos dos cursos de ciências sociais aplicadas, na maioria, relataram que muitos docentes apenas seguem o que está escrito na estrutura do curso, sem demonstrarem interesse de criar soluções de apoio aos alunos, o que não coopera para o desenvolvimento de oportunidades de superação de dificuldades. Os gestores acadêmicos destacaram que as oportunidades não seriam suficientes ou que não enxergavam tais iniciativa, contudo, quando são solicitados, apoiam os estudantes. Por fim, os professores de ciências sociais e ciências sociais aplicadas seguiram os mesmos entendimentos dos alunos dos cursos afins, respectivamente.

Ao longo do curso de graduação muitos discentes terão dificuldades no processo de formação. Seria algo natural, até pelo fato de serem no mínimo quatro anos estudando. Alguns descreveram dificuldades e propuseram até solução, como no caso da criação de grupos de monitoria. Outro descreveu que a mudança na modalidade de estudo o dificultou na continuação na IES, visto que em dado semestre a modalidade foi descontinuada. O grande desafio educacional são as IES criarem subsídios de apoio ao estudante, visto o relato determinado gestor acadêmico que alegou que conduzia tudo “por conta própria”. Os discursos dos professores também foram semelhantes em alguns aspectos aos dos discentes, como a proposição da figura do monitor, além da importância da sua atuação junto aos alunos, mediante o apoio da coordenação. Todavia, alguns docentes entendem que a IES não cria oportunidades, ou que são apenas remediações parciais.

No processo de construção de oportunidades vinculadas a formação, o estudante de nível superior “necessita de um raciocínio formal para assimilar as novas imposições que a vida universitária lhe coloca” (SARAVALI, 2005, p. 121). Logo, todo apoio acadêmico é fundamental, principalmente quando a IES apoia os discentes no âmbito psicopedagógico.

A transcrição das respostas de estudantes, gestores acadêmicos e professores alusivas à categoria oportunidades de ampliação da formação acadêmica, gerou a seguinte nuvem de palavras:

Figura 6 – Nuvem de palavras categoria Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.



Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

Na Figura 6, percebe-se que na dimensão oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional destacaram-se os vocábulos “atividades”, “práticas”, “iniciação”, “oportunidade”, “curso”, “professor”, “científica”, “faculdade” e “instituição”, desta forma, as referidas palavras destacadas coadunam com o objetivo da categoria que vislumbra propor “oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de pesquisas, sejam em eventos internos ou externos à instituição, sejam no âmbito nacional ou internacional” (PALDÊS, 2017, p. 23).

Por fim, em termos de apresentação de oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional os participantes do estudo fortalecem que é importante que ocorram atividades práticas, a fim de aplicar os conteúdos didáticos, assim como também as atividades de pesquisa e iniciação científica deveriam ser mais estimuladas, além da criação de programas de apoio aos estudantes.

De forma a consolidar a categoria oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, o Quadro 11 apresentou os seguintes posicionamentos:

Quadro 11– Resumo da categoria oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Questão	Protagonistas	Conclusão
As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para formação profissional?	Estudantes	Nove estudantes responderam que as atividades práticas “não” são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para formação profissional, enquanto cinco responderam que “sim”, e dois “parcialmente/regularmente”.
	Gestores acadêmicos	Todos os gestores acadêmicos acham que as atividades práticas agregam na formação profissional dos estudantes, desde que sejam frequentes, que existam de fato, e que quando o curso não oferece, o aluno perde no processo de formação.
	Professores	Os docentes entendem que as atividades práticas são importantes, porém não são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, seja por parte da instituição que não apresenta determinado compromisso de aproximação da teoria com a prática, pelos currículos ainda

<b>Questão</b>	<b>Protagonistas</b>	<b>Conclusão</b>
		apresentarem foco teórico, e pela carga horária cada vez mais limitada.
São oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica?	Estudantes	Treze discentes responderam que a IES “oferece” oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica, enquanto um respondeu que “não”, outros dois que não se “recorda” e que é “novo” na IES.
	Gestores acadêmicos	Todos os gestores acadêmicos concordam que a IES oferece oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.
	Professores	Todos os docentes acham que a IES oferece oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.
São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação?	Estudantes	Doze discentes responderam que “não” são oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação, enquanto quatro entendem que “sim”.
	Gestores acadêmicos	Três gestores acadêmicos acham que “não” são suficientes as oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação, enquanto um entende que “sim”.
	Professores	Um professor entende que as oportunidades apresentadas para os estudantes superarem as dificuldades relacionadas ao processo de formação são “parciais”, enquanto quatro responderam que são “apresentadas oportunidades”, e três responderam que “não”.

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

### 5.3 Ensino e aprendizagem sob a visão multifacetada dos protagonistas da pesquisa

A terceira categoria analisada no estudo, conforme apresentado na metodologia, possui o propósito de averiguar como os protagonistas da pesquisa percebem a influência dos processos de ensino e aprendizagem na qualidade do ensino superior, desta maneira, foram desenvolvidas quatro questões, conforme descrição e análises abaixo.

#### Como você percebe os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior?

Os estudantes, na maioria das respostas, entendem que os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior precisam melhorar. Todavia, em duas respostas os discentes se mostraram satisfeitos, sendo um aluno da modalidade à distância, o que na teoria apresenta outro mecanismo de estudo, diferente do presencial:

*Acho que os processos podem ser melhorados no sentido de ser algo mais dinâmico e atual. Desde sempre o processo é o mesmo, o professor fala e o aluno ouvi. Talvez poderia ser desenvolvido novas dinâmicas de ensino. E1.*

*Creio que falta uma conexão maior dos ensinamentos com a realidade prática do mercado, para que o estudante, ao final do curso, esteja preparado. E2.*

*No meu contexto o processo de ensino e aprendizagem é 100% online. Porém os recursos tecnológicos e metodológicos aplicados pela faculdade possibilitam integração, flexibilização, e sobretudo, dinâmica para a formação eficiente do aluno. E3.*

*Minha percepção é regular, precisa melhorar na parte de conclusão do curso, dando mais apoio ao aluno para que gere mais segurança ao se deparar com mercado de trabalho. E4.*

*A minha percepção é que os processos oferecidos são como uma parceria entre professor e aluno, porém o esforço quanto ao processo de aprendizagem depende em maior parte do engajamento do aluno, pois é ele que determina o grau de parceria com o professor e de envolvimento nesse processo de ensino. E5.*

*Eu entendi que muito do que aprendemos depende 95% de nós mesmo, eles nos mostram os caminhos, e parte de nós o desejo de ir além, de querer romper barreiras e aprender mais e mais. São nos dada as oportunidades depende de nós aproveitá-las. E6.*

*Regular. E7.*

*[...] acredito que deveria melhorar, pois tive duas situações desagradáveis, onde em duas disciplinas provas minhas foram perdidas e em um dos casos uma de minhas notas deixou de ser lançada. E8.*

*Podem melhorar. E9.*

*O professor é o ensino, cabe ao aluno se esforçar e retribuir com um bom empenho, pois o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. E10.*

*Defasados e sem perspectiva de inovação. E11.*

*Na minha opinião podem ser mais inovadores e modernos. E12.*

*Acho que são ultrapassados. Precisam ser mais modernos e atuais. Poderiam inserir atividades práticas. E13.*

*Com futura pedagoga entendo que precisam urgentemente de atualização. E14.*

*O processo de ensino e aprendizagem é bom e em alguns momentos supera as expectativas do curso, nos dando mais abertura para aprendermos. E15.*

*O processo de ensino no geral deixa o aluno muitas vezes perdidos diante de tanta teoria. E16.*

Os gestores acadêmicos apresentaram a mesma percepção dos estudantes. Eles consideram todo o processo defasado, inclusive relatando situações em que são pressionados a elevar o número de aprovações, além de proporem atualizações dos processos de ensino e aprendizagem por conta própria, sem apoio da IES:

*Considerando de forma geral, independente da IES, a troca de informações e conhecimentos entre docentes e alunos têm deixado bastante a desejar no que se refere à adequação de conteúdos das disciplinas à realidade atualizada, o desenvolvimento de competências dos estudantes. G1.*

*[...] Então vamos pensar o seguinte, se você não tem didática, você pode informar e não comunicar, essa é a grande verdade. E aí o que que acontece, o aluno com relação a aprendizagem, muito complicado porque ele, a maior parte vem de um ensino médio de baixa qualidade, e aí o que que acontece, falta a esse aluno um conteúdo. G2.*

*[...] os caras lá dizem pra você deixar o aluno passar, pra não dificultar a vida do aluno. [...] Então o aluno tem que passar, tem que estar feliz né. G3.*



*Na verdade, os processos eram bons, pois na época, 2017 e 2018, foram ajustados para uma realidade atual. Tudo era de forma voluntária, a instituição não pagou para que pudéssemos ajustar, mas como coordenador e atuando na área sempre busquei melhorar a qualidade dos processos. G4.*

Professores, gestores acadêmicos e estudantes caminharam pelos entendimentos. Os docentes entendem que os processos de ensino e aprendizagem devem fomentar novos horizontes para os alunos, e que de fato as IES estão focadas no ganho financeiro, e não na construção do conhecimento:

*Hoje eu vejo que tudo gira em torno do controle de custo. A questão não é diminuir o custo e aumentar a receita. A problemática é desenvolver mecanismos gerenciais que não afetem negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Quero mais que a instituição continue prosperando. P1.*

*Não vejo nessa juventude a busca pelo melhor conhecimento, mas sim em garantir a sua formatura. P2.*

*O ensino superior é uma etapa educacional realizada na faculdade que possibilita o exercício em uma carreira determinada, por isso é conferido o papel de transformar e aprimorar o ser como cidadão e agente de mudanças, requisito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e de um planeta mais sustentável. P3.*

*Um processo que precisa efetivamente de mudanças, mas mudanças consistentes e sérias. Nada de se utilizar ferramentas modernas, recorrentes a TI, para levar um aprendizado sem consistência.. P4.*

*Acredito que a aprendizagem é um processo que envolve todas as partes e, principalmente diria, se mostra mais eficiente quando o aluno quer ter o aprendizado. Pelo professor é sempre disponibilizado o seu melhor, na apresentação do conteúdo e acompanhamento do aluno. P5.*

*Como uma extensão das formações e desafios contemporâneos, formando profissionais que precisam atualizar a sua formação com sólidos conhecimentos ou aprender assuntos novos para seguirem outras possibilidades de atuação. P6.*

*Fracos, sem muita consistência. P7.*

*Os processos devem proporcionar oportunidades de colaboração e criação. potencializar as experiências em estágios e práticas docentes de iniciação ao mercado de trabalho. P8.*

Dentre as respostas apresentadas no estudo, tem-se nesse momento uma grande uniformidade, visto todas as categorias de protagonistas entenderem, de forma direta ou transversal, a necessidade de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior. Os discentes vislumbram, por exemplo, que os processos deveriam ser mais dinâmicos, contemporâneos, com maior interação entre teoria e prática, e com apoio específico na parte final do curso. Muitos destacaram também que o processo para ser efetivo precisa ter o engajamento do aluno. Gestores acadêmicos e professores destacam que o modelo precisa sim sofrer algumas mudanças, onde o aluno consiga absorver os conteúdos didáticos da melhor forma possível, contudo, o emprego de metodologias ativas e a ampla participação dos alunos seria fundamental para o pleno funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Os respondentes convergem sobre a necessidade de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem do ensino superior, destacando que para ser eficaz é preciso que cada um assuma sua responsabilidade, inclusive os alunos, e que os processos relacionados ao ensino e aprendizagem para apresentarem certa efetividade pedagógica precisam ser realmente aplicados e os resultados alcançados sistematicamente reavaliados (SANTOS, 2010). É importante destacar que com a ampliação da educação à distância, se faz imperativo a adequação do uso das tecnologias, pois ela “é uma auxiliar muito importante no processo de ensino, mas, os protagonistas desta história, que determinarão o sucesso deste projeto são as instituições de ensino, os professores e alunos” (LOBO; MAIA, 2015, p. 24).

#### As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem?

Dentre todas as respostas, quatorze estudantes entendem que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem. Entretanto, foram pontuadas algumas situações, sendo uma delas sobre a importância da atualização das referências, conforme segue:

*Contribuem sim, mas a meu ver poderiam ser atualizadas. Estamos em 2021 e usando referências bem antigas. No caso da economia é normal lermos textos antigos, mas nas disciplinas aplicadas poderiam existir algo mais recente. E1.*

*Constata-se uma referência bibliográfica embasada em muitas ideologias que pode afetar o ensino, criando barreiras e atrapalhando o discente chegar em uma forma de pensar mais clara e abrangente. E2.*

*Sim. [...] o referencial bibliográfico é rico. E3.*

*Sim, as indicações são constantes e contribuem muito.* E4.

*Nem sempre. Muitas das vezes o material indicado pelo professor são livros difíceis de encontrar e que nem sempre estão disponíveis na biblioteca da faculdade.* E5.

*De certa forma sim, quando você começa a pesquisar a indicação deles, você acaba conhecendo a bibliografia de outros autores e cresce mais em conhecimento.* E6.

*Contribuem.* E7.

*Sim, pois através delas é possível nortear a busca por materiais complementares a nosso estudo.* E8.

*Teoricamente sim, mas vai depender se as referências estão atualizadas. O problema quando estão desatualizadas.* E9.

*Sim.* E10.

*Contribuem sim, mas a meu ver precisam esta atualizadas.* E11.

*Sim. Porém parecem limitadas.* E12.

*Toda referência contribui.* E13.

*Sempre contribuem.* E14.

*Sim, temos orientações de acordo com cada matéria tanto de bibliografias quanto de materiais disponíveis na internet.* E15.

*Sim, a maior parte dos professores se preocupam em orientar a buscarmos mais conhecimento fora do curso.* E16.

Três gestores acadêmicos responderam que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem, todavia, desde que a IES disponibilize nas bibliotecas. Apenas um respondente possui entendimento contrário, visto compreender que o aluno não busca cultivar o hábito da leitura, a saber:

*Pelo que tenho acompanhado no curso de Administração, sim. Além das Bibliografias Básica e Complementar que constam nos nossos Planos de Ensino das disciplinas, os docentes ainda fazem uma significativa contribuição [...] indicando artigos e outras publicações atualizadas e que tratam de assuntos específicos de interesse das disciplinas.* G1.

*[...] não adianta a gente colocar os livros mais atuais, ficar pesquisando, se a gente não tem isso na biblioteca da instituição.* G2.

*Não, não porque o aluno como eu disse, o aluno não ler. G3.*

*Sim, contribuem, pois utilizávamos as bibliotecas virtuais e artigos. Mas tudo passava sempre pelos professores e coordenadores. Mas tudo era pelo esforço conjunto dos professores e coordenador, sem qualquer tipo de pagamento financeiro, inclusive atualizei o PPC no amor. G4.*

Todos os docentes tiveram um único entendimento. Eles compreendem que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem. Algumas ponderações foram apresentadas, como por exemplo, o apoio da IES na constante atualização das referências, conforme descrito abaixo:

*[...] Será que a instituição periodicamente avaliará as referências bibliografias indicadas nos planos de ensino? Tenho certeza que não, e por quê? Pela questão do custo. Vejo constantemente alunos reclamando de referências bibliográficas que estão desatualizadas. O professor da disciplina deveria ter espaço para a cada semestre rever o ementário, mas infelizmente é impossível devido a falta de tempo. P1.*

*Sim, contribuem. Considero como adequadas as referências sugeridas para a disciplina que leciono. P2.*

*Toda referência indicada contribui de certa forma para a construção da aprendizagem. As diferentes visões e pensamentos. P3.*

*Em geral sim, pelo aspecto clássico. Mas há de confessar que apenas a bibliografia, pura simples, não causa interesse no discente, exceto nas proximidades dos exames. P4.*

*Sim. As referências bibliográficas definidas nos planos de ensino são utilizadas para desenvolvimento das aulas. Acontece que, às vezes, principalmente na área de tecnologia, as bibliografias são atualizadas para adequação e os planos de ensino levam um tempo diferente de atualização. P5.*

*Sim, pois são atualizadas periodicamente pela coordenação, sempre que necessário. P6.*

*Seguem o plano nacional. P7.*

*Sim. São totalmente fiéis as práticas docentes realizadas nos módulos. P8.*

Nesse momento do estudo, mais uma questão onde houve considerável consenso dos respondentes, haja vista, tanto estudantes, como gestores acadêmicos e professores entenderem que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem

para o ensino e aprendizagem. Mas algumas ponderações foram suscitadas, a saber: as referências precisam estar atualizadas pela IES, sem ideologias, disponíveis nas bibliotecas, de fácil acesso para os discentes, e com qualidade. De acordo com as ponderações supracitadas, observa-se que uma das figuras fundamentais no processo de desenvolvimento discente está nas referências bibliográficas utilizadas “pelos professores como condutores/indutores das reflexões. Nesse sentido a compreensão dos referenciais bibliográficos indicados [...] pode nos fornecer indícios importantes sobre as orientações que os professores querem inculcar na formação” (MARQUES, 2017, p.17).

### Qual importância da articulação do conhecimento teórico com atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem?

Todos os discentes fundamentaram suas respostas considerando que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem é extremamente importante e essencial, visto possibilitar maior compreensão e assimilação dos fundamentos aprendidos em sala de aula:

*Acho que é essencial. Com a devida fundamentação teórica e prática terei condições de avaliar diversos cenários econômico e financeiros a luz das teorias e métodos que aprendi no curso. E1.*

*Essencial, pois desperta no estudante maior curiosidade para alcançar um desempenho ideal no mercado. E2.*

*Ela é essencial para evidenciar que o processo de aprendizagem se deu com sucesso. E3.*

*A importância é extrema, pois é necessário a teoria para obter o conhecimento e a prática para servir como evidência. E4.*

*Eu acho extremamente fundamental. A teoria e a prática deveriam andar de mãos dadas, pois é a vivência que fará o aluno compreender melhor o conhecimento teórico que foi estudado. Muitas vezes os alunos só entenderão o processo quando estiver fazendo na prática, por isso acredito que as aulas práticas deveriam ser feitas em todo o curso e não somente nos períodos finais como é oferecido pelas faculdades. E5.*

*100% importante, a prática e a teoria estão interligadas, jamais andam separadas, uma precisa da outra para que o resultado da aprendizagem seja satisfatório e garantido. E6.*

*A importância é extrema, pois é necessário a teoria para obter o conhecimento e a prática para servir como evidência. E7.*

*A teoria junto a prática nos permite um ensino mais significativo e assertivo, nos preparando para o momento em que de fato precisaremos utilizar o que aprendemos. E8.*

*Importantíssima. Sinto falta da aproximação. Tenho certeza que seria uma profissional melhor se tivesse essa articulação. Mas creio que a faculdade não está muito preocupada. Estou na metade do curso e sinto falta. E9.*

*Importante. Pois nos ajudar a aprender melhor. E10.*

*Fundamentais. E11.*

*Acho que ajuda no desenvolvimento do conhecimento acadêmico. E12.*

*Total. Acho que é o grande ganho do curso. Mas faltam atividades práticas. E13.*

*Importante, pois nos ajuda a vivenciar as atividades diárias da nossa profissão. E14.*

*É essencial, pois a teoria sem prática não produz resultados para nós alunos. E15.*

*Acho que deveríamos ter mais acesso a aulas práticas, para vivenciarmos a realidade que está fora da faculdade. E16.*

Assim como os estudantes, os gestores acadêmicos também entendem que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem estimula a busca do conhecimento em termos práticos, ainda mais com a aplicação de exemplos onde o aluno pode visualizar a correta aplicação da teoria:

*O ensino-aprendizagem é um processo dinâmico e creio que sua efetividade transparece exatamente no momento em que se dá a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas. No meu entender, a importância está em trazer o aluno para a realidade onde vive e trabalha, estimulando a sua curiosidade e deixando claro que é possível aplicar o que estudou, nas soluções reais. G1.*

*Eu acho fundamental essa articulação, agora essa articulação ela pode ser trabalhada com exercícios e o professor cobrar, porque não adianta nada ele passar o exercício e depois ele não cobra, o aluno também não faz. Eu acho que a gente tem que trabalhar sem ilusão, o aluno tem uma dificuldade grande, mas eu acho que articulação teoria/prática é fundamental, agora você pode trabalhar isso em sala de aula com exemplos também. G2.*

*Tem que ser 100%, teoria só não serve, ela é inútil. [...]a teoria precisa ser associada a prática em qualquer área de conhecimento. G3.*

*É fundamental. Além da bagagem teórica é fundamental aplicar com a prática. Fazendo tal aplicação o discente consegue visualizar como ele atuará no dia a dia. G4.*

Assim como os estudantes e gestores acadêmicos, os professores acham que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem ajuda no processo de consolidação do conhecimento, além de auxiliar no desenvolvimento das atividades profissionais:

*Fundamental. Extremamente importante. Fico imaginando se a IES oferecesse alguma disciplina ou laboratório prático para todos os cursos. Muitas instituições não oferecem pois teriam que aumentar carga horária de professores ou até mesmo contratar novos, ou ainda tem a questão de montar alguma estrutura física. Com certeza o custo glosaria tal iniciativa. P1.*

*Essa articulação é indispensável, ainda mais nos casos como lhe falei, dos cursos que formarão profissionais de saúde como enfermeiros, biomédicos, fisioterapeutas, dentre outros. Sem essa articulação e um bom engajamento entre teoria e prática, teremos profissionais perdidos no mercado de trabalho. P2.*

*Enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. P3.*

*Toda. No fundo, o que percebo como efetivamente de interessante para o aluno. Conectar a prática com a teoria costuma ser um fator de motivação, e é isso que compreendo também com o ideal. P4.*

*Fundamental. Até porque a experimentação é necessária para que possa trazer entendimento e consolidação do conhecimento. P5.*

*A importância é total, pois ao terem o domínio da prática com as competências adquiridas ou aprimoradas, isso facilita execução de atividades correlatas no ambiente de trabalho. P6.*

*Fundamental para a conclusão do processo de forma sólida. P7.*

*A aplicação dos conteúdos teóricos com a prática docente viabiliza a consolidação da construção de conhecimentos. P8.*

Todos os respondentes fundamentaram suas respostas subsidiando que é fundamental e importante que exista a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas, uma vez que ajudará na consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, a parte prática deveria ser oferecida desde os primeiros períodos, e não somente ao final do curso, conforme determinado respondente sinalizou. Pelos entendimentos dos respondentes pode-se considerar ser “um equívoco privilegiar o conhecimento imediato (empírico) em detrimento daquele fundamentado em conceitos, na falsa ideia de que a teoria (uma abstração) é desprovida de objetividade. Inexiste prática sem teoria, bem como teoria desprovida de prática (CAMPOS ET AL., 2009, p. 1228).

Qual a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras? E como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem?

Os estudantes são uníssonos em suas respostas. Todos acham que é importante o curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, haja vista impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem, gerando motivação e estímulo na busca do conhecimento, além de servir como um treinamento para a atuação no mercado de trabalho:

*Eu particularmente me senti mais motivada e desafiada nas disciplinas que o professor apresentava casos práticos e nos perguntavam o que nós faríamos. Em contrapartida, nas disciplinas que os professores apenas faziam leituras não houve muita absorção do conhecimento. E1.*

*Faz com que os estudantes despertem sua criatividade e o seu desejo por conhecer por meio dessas inovações. Creio ser muito positivo no processo de compreender e apreender. E2.*

*As experiências inovadoras são importantes para estimular a construção do conhecimento, integração do aluno e o professor, bem como, o interesse e busca a educação continuada. E3.*

*Isso é importante devido é uma realidade que iremos encontrar no mercado de trabalho, que cada dia está inovando, quem não se adapta é deixado para trás. Afeta devido as constantes mudanças e inovações a organização deve ficar atenta para não ficar desatualizada. E4.*

*Acredito ser essencial a inovação no processo de ensino e aprendizagem. Estamos em pleno século 21 e o que mais se tem buscado em todas as áreas é inovação, por esse motivo é de suma importância oferecer workshops, seminários online, empresas júnior, momentos de aprendizado externo proporcionando ao aluno momentos que*



*mudem sua percepção e trabalhe sua identidade como pessoa em um mundo competitivo e inovador. E5.*

*É de suma importância que o curso proporcione momentos de aprendizado, cursos até mesmo em sala de aula, workshop que enriqueçam o conhecimento dos estudantes, isso se leva pra vida e pra sala de aula. E6.*

*Importante devido a realidade que iremos encontrar no mercado de trabalho, que cada dia está inovando, quem não se adapta é deixado para trás. Afeta devido as constantes mudanças e inovações a organização deve ficar atenta para não ficar desatualizada. E7.*

*[...] experiências inovadoras afetem positivamente o processo de aprendizagem, pois as inovações que tenham a ver com a disciplina podem trazer novas técnicas a serem implementadas em oportunidades futuras. E8.*

*Fundamental. Acho que o modelo está muito arcaico. Hoje não se comporta mais o professor ficar falando e o aluno ouvindo. Penso que poderiam ser desenvolvidas novas metodologias inovadoras onde nós alunos poderíamos ser incentivados a buscarmos o conhecimento de forma interativa e didática. E9.*

*É bom, se aprende mais, além de ampliar as oportunidades. E10.*

*Ajuda o consolidar os fundamentos aprendidos em sala de aula. E11.*

*Acho que é importante pois motiva o aluno a estudar cada vez mais. E12.*

*Ajudam no estudo e na aprendizagem. E13.*

*Ajuda no desenvolvimento dos conhecimentos aprendidos em sala de aula. E14.*

*Muito importante. Traz muitos benefícios para nós, pois um ensino inovador e dinâmica facilita a compreensão e conseqüentemente melhora a qualidade do ensino. E15.*

*Com certeza é muito importante. Melhora a nossa percepção e também a qualidade do ensino. E16.*

Os gestores acadêmicos fazem coro junto aos estudantes, visto também valorizarem a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras. Com a devida aplicação metodológica, os discentes serão preparados para diversos tipos de desafios, caso não ocorra a busca por mudanças, a instituição perde seu valor:

*Ao proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, as IES podem introduzir uma nova cultura de aprendizagem e sempre, por meio da inovação permanente, preparar os estudantes para os novos e desconhecidos desafios que deverão enfrentar no mercado de trabalho. G1.*

*[...] eu acho que é fundamental, você hoje em dia, você não pode trabalhar disciplinas financeiras sem falar em moeda virtual, sem falar em fintex, então o professor tem que tá sempre se atualizando. G2.*

*[...] senão tiver isso é melhor lê o livro em casa, não faz sentido a faculdade, deixa de fazer sentido. A faculdade precisa ser isso, precisa propor uma relação de causa e efeito daquilo que ele tá estudando. Eu estou estudando isso pra aquilo, isso aqui que eu estou estudando resulta naquilo. G3.*

*Buscamos a inovação pela plataforma híbrida, presencial e plataforma virtual, mas no âmbito geral, as atividades do ambiente virtual não trouxeram muita agregação, pois o aluno do presencial naturalmente não acessa o ambiente virtual. G4.*

A maioria dos docentes concordam que é fundamental que o curso proporcione experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, uma vez que os discentes poderão seguir novos conhecimentos, além de contribuir para sua formação profissional. Contudo, dois docentes entendem que para ter efeito, seria importante entender o perfil do aluno, assim como a IES não pode usar os benefícios da inovação como argumento para diminuição dos conteúdos programáticos:

*Acho que seria muito importante fugirmos das aulas tradicionais, onde na maior parte do tempo somente o professor fala e o aluno ouvi. Mas culturalmente temos paradigmas para serem quebrados. No sentido da própria instituição incentivar o professor a ser inovador ao longo das aulas. Ser inovador na minha opinião não seria meramente utilizar recursos audiovisuais, e sim criar estratégias de transmissão do conhecimento. P1.*

*Essa questão de métodos inovadores de aprendizagem, na minha opinião, deve ser vista com muita cautela. P2.*

*Ao inovar nos conteúdos e nas práticas, não só ganha a faculdade como também os alunos. Possibilitando caminhos diferentes e profissionais que irão se destacar na vida e no mercado de trabalho. P3.*

*[...] exceto quando esta suposta inovação no fundo represente uma redução de conteúdo e proposições mínimas de conteúdo. Se houver garantia de que o esperado está sendo fornecido, bem como havendo a devida cobrança de tal conteúdo, a inovação é bem-vinda, com total certeza. Inovação é vital, mas não pode ser devaneio.* P4.

*As experiências de ensino e aprendizagem inovadoras estão relacionadas a forma como se deseja atingir e motivar o aluno. Desta forma tornam-se importantes e afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem pois traz pertencimento ao aluno.* P5.

*Serve como referência e fonte de busca do saber por parte dos interessados, afeta na crescente procura de estudantes e na busca de profissionais que associem a formação acadêmica com a experiência profissional necessária.* P6.

*A inovação se alinha com as demandas do mundo atual. Isso agrega no processo de ensino aprendido.* P7.

*Formar profissionais capacitados para exercer o processo de ensino aprendizagem de forma inovadora e fazer a diferença na formação e na vida dos discentes.* P8.

Os protagonistas da pesquisa declaram ser fundamental e imprescindível que o curso proporcione experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, pois tais metodologias afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, por alguns motivos, como por exemplo: cria motivação pela busca do conhecimento, leva os discentes pelo caminho da criatividade, fomentam o interesse pela construção de novos saberes, além de ajudar no desenvolvimento de novas oportunidades de aprendizagem.

A categoria ensino e aprendizagem contou com questões que buscaram compreender o que os protagonistas da pesquisa notavam a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, da contribuição das referências bibliográficas, da articulação do binómio teoria-prática, e da importância da inovação do curso. Houve certa similaridade nas respostas, pois o caminho traçado por eles, valorizaram a importância da construção do conhecimento por intermédio da correta aplicação de experiências inovadoras na construção do conhecimento, haja vista que “o sucesso de uma estratégia de ensino-aprendizagem irá depender da integração de fatores relacionados tanto ao professor quanto ao aluno, fatores estes que implicam motivação, conhecimento e principalmente persistência” (MOURA; MESQUITA, 2010, p. 797). De igual modo, “para o aprendizado significativo os alunos acreditam que é necessário visualizar a aplicação do conteúdo na prática das organizações” (BOLZAN, 2017, p. 151).

Por intermédio da apreciação da categoria ensino e aprendizagem, de acordo com os respondentes do estudo, criou-se a seguinte nuvem de palavras:

Figura 7 – Nuvem de palavras categoria ensino e aprendizagem.



Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

Pela leitura da Figura 7, percebe-se que na categoria ensino e aprendizagem os termos “aluno”, “professor”, “ensino”, “aprendizagem”, “atualizadas”, “processo”, “referências”, “prática” e “disciplinas”, foram os que obtiveram maiores citações, o que converge com o estudo de Bolzan (2017, p. 210) que identificou nos processos de ensino e aprendizagem, tanto para discentes como docentes, a importância do “ensino mais próximo da prática”.

A terceira categoria analisada, ensino e aprendizagem, trouxe considerável similaridade nos entendimentos, a saber:

Quadro 12– Resumo da categoria ensino e aprendizagem.

Questão	Protagonistas	Conclusão
Como você percebe os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior?	Estudantes	De forma geral, os discentes acham que os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior precisam “melhorar” e estão “desatualizados”.
	Gestores acadêmicos	Os gestores acadêmicos ponderam que o processo está defasado, inclusive relatando situações em que são pressionadas a elevar o número de aprovações, além de sugerirem a

Questão	Protagonistas	Conclusão
		modernização dos processos de ensino e aprendizagem por conta própria, sem apoio da IES.
	Professores	Os docentes percebem que os processos de ensino e aprendizagem devem fomentar novos horizontes para os alunos, e que de fato as IES estão focadas no ganho financeiro, e não na construção do conhecimento.
As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem?	Estudantes	Quatorze discentes responderam que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino “contribuem” para o ensino e aprendizagem, enquanto um responde que “nem sempre”, e outro que estão presas em “ideologias”.
	Gestores acadêmicos	Três gestores acadêmicos responderam que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem, todavia, desde que a IES disponibilize nas bibliotecas. Apenas um respondente possui entendimento contrário, visto compreender que o aluno não busca cultivar o hábito da leitura.
	Professores	Todos os docentes tiveram um único entendimento. Eles compreendem que as referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem.
Qual importância da articulação do conhecimento teórico com atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem?	Estudantes	Todos fundamentaram suas respostas considerando que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem é extremamente importante e essencial, visto possibilitar maior compreensão e assimilação dos fundamentos aprendidos em sala de aula.
	Gestores acadêmicos	Os gestores acadêmicos entendem que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem estimula a busca do conhecimento em termos práticos, ainda mais com a aplicação

Questão	Protagonistas	Conclusão
		de exemplos onde o aluno pode visualizar a correta aplicação da teoria.
	Professores	Os discentes acham que a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem ajuda no processo de consolidação do conhecimento, além de auxiliar no desenvolvimento das atividades profissionais.
Qual a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras? E como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem?	Estudantes	Os estudantes acham que é importante o curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, haja vista impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem, gerando motivação e estímulo na busca do conhecimento, além de servir como um treinamento para a atuação no mercado de trabalho.
	Gestores acadêmicos	Os gestores acadêmicos valorizaram a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras. Com a devida aplicação metodológica, os alunos serão preparados para diversos tipos de desafios.
	Professores	Sete docentes concordam que é fundamental que o curso proporcione experiências de ensino e aprendizagem inovadoras, uma vez que os discentes poderão seguir novos conhecimentos, além de contribuir para sua formação profissional. Contudo, dois docentes entendem que para ter efeito, seria importante entender o perfil do aluno, assim como a IES não pode usar os benefícios da inovação como argumento para diminuição dos conteúdos programáticos.

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

#### **5.4 Qualidade do ensino oferecido sob a visão multifacetada dos protagonistas da pesquisa**

O estudo não busca fazer qualquer crítica as IES com relação a obtenção de ganhos econômicos e financeiros, e sim propor um debate em que o lucro se tornou mais importante do que a qualidade e a satisfação do discente (PRIMI, 2014). Até porque existe “um fenômeno relativamente recente no modelo de expansão da educação superior no Brasil: é o da sua acelerada mercadorização” (SGUISSARDI, 2008, p. 10.000). Além do mais, é fundamental salientar que “a tendência à mercantilização da educação superior não se restringe ao caso brasileiro. A transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências da globalização” (CARVALHO, 2013, p. 764). Sendo a consequência o desenvolvimento de determinado “processo de reconcentração da educação superior privada, liderado por grandes grupos empresariais com aportes de investimentos estrangeiros” (CORBUCCI ET AL., 2016. p. 44).

A quarta categoria, cujo alvo é investigar como os protagonistas da pesquisa descrevem suas visões sobre a qualidade do ensino superior, possui como fundamento entender se o ensino que está sendo oferecido tem gerado valor para os estudantes. Dentre as categorias analisadas, está é a principal de acordo com os objetivos do estudo, visto buscar compreender o que discentes, gestores acadêmicos e docentes vislumbram sobre um ensino superior de qualidade, além dos principais fatores que influenciam a qualidade, assim como ações que poderiam aprimorar a qualidade da educação superior. Existem algumas definições sobre qualidade, porém para a pesquisa, o significado adotado “fundamenta-se em valores que veem a educação com um papel determinante no processo de construção democrática e cidadã” (TORRES, 2018, p.19).

Esta categoria será analisada considerando que a qualidade na formação universitária considera as seguintes competências: formação e competência dos professores, infraestrutura moderna e conservação das instalações, existência de uma instituição que é capaz de controlar e intervir no processo de formação discente, desenvolvimento de conhecimento acadêmico (GOLA, 2013).

Em suma, a categoria contém cinco questões, que captaram as seguintes respostas, de acordo com as transcrições abaixo:

Na sua opinião como você define um ensino superior de qualidade?

De acordo com os estudantes, um ensino superior de qualidade é aquele onde ele consegue visualizar suas expectativas de aprendizado sendo alcançadas eficazmente, com o apoio de professores qualificados, dispondo de excelente infraestrutura, incentivo a atividades de pesquisa, matriz curricular atualizada, com atendimento acadêmico tempestivo, além de metodologias que agreguem atividades práticas, o que seria um suporte para a futura entrada no mercado profissional:

*Para mim ensino de qualidade é quando eu tenho minhas expectativas de aprendizado atendidas. E passa diretamente pelo professor quando transmite todo seu conhecimento. E1.*

*Aquele que ensina de forma eficaz; traz um corpo docente capacitado; boa infraestrutura; grade curricular atualizada; boa avaliação pelas instituições e que seja uma porta para o mercado de trabalho, aliando o ensino com a prática. E2.*

*É um conjunto de fatores entre professores e atendimento administrativo, desburocratizado, eficiente e prático. Com programas de inserção no mercado de trabalho, resultando na capacitação profissional e cidadã dos alunos. Mantendo o equilíbrio emocional, com realização profissional e financeira de todos. E3.*

*Quando a instituição possui valores agregados em pessoas, como bons profissionais capacitados e acesso a boas ferramentas de trabalho, boa reputação profissionalizante e respeito pelos gestores e alunos. E4.*

*[...] um ensino de qualidade se caracteriza primeiramente com uma faculdade comprometida com o ensino, coordenação eficiente e professores qualificados e dedicados ao ensino, ambiente adequado tanto para o aluno quanto para os professores e uma biblioteca e sala de informática bem atualizada e completa. E5.*

*[...] com profissionais qualificados e capacitados, em sua área, para dar embasamento nos estudos. E6.*

*Quando a instituição possui valores agregados em pessoas, como bons profissionais capacitados e acesso a boas ferramentas de trabalho, boa reputação profissionalizante e respeito pelos gestores e alunos. E7.*

*[...] trazer para o curso uma forma de aprendizagem onde a didática leve em consideração as rotinas e atividades a serem utilizadas nas rotinas das atividades afins a área a ser seguida profissionalmente. E8.*



*[...] um ensino superior de qualidade é quando o aluno passa de mero expectador para figura ativa no processo de ensino e aprendizagem. Um ensino superior de qualidade também envolve a capacidade intelectual dos professores e condições de infraestrutura da faculdade, ambos aliados criam o cenário perfeito para propagação do conhecimento. E9.*

*Que tenha conteúdo e te faça pesquisar. E10.*

*Aquele onde conhecimento é valorizado por meio de pesquisas e conteúdos didáticos modernos. E11.*

*Para mim qualidade está relacionada a transmissão correta do conhecimento por parte do professor, além de nos ajudar na formação profissional. E12.*

*Acho que é o ensino que nos levar a reflexão e nos torna pessoas melhores. E13.*

*Ensino onde o aluno é respeitado em sala de aula e o professor transmite todo seu conhecimento. E14.*

*Um ensino de qualidade é aquele em que todas as partes estão 100% envolvidas no processo, tanto didaticamente quanto na prática. Todos trabalhando para garantir que o processo de ensino seja eficaz. E15.*

*Um ensino de qualidade é aquele que se preocupa com a entrada do aluno na faculdade, a permanência dele no curso e como ele irá sair para o mercado de trabalho e a vida. E16.*

Para os gestores acadêmicos, um ensino superior de qualidade, além de alguns elementos mencionados pelos discentes, acrescentam a importância das metodologias ativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, do auxílio aos alunos em suas dificuldades e limitações, assim como o desenvolvimento pessoal deles:

*Um ensino superior de qualidade, além dos requisitos básicos tais como um corpo docente qualificado e uma matriz curricular atualizada, necessita especificamente, no meu ponto de vista, ter as seguintes características/focos: proporcionar um aprendizado cada vez mais customizado e, por outro lado, multidisciplinar; utilizar ferramentas inovadoras no processo ensino-aprendizagem, incluindo recursos de aprendizagem híbrida. G1.*

*Um ensino superior de qualidade pra mim é aquele que resgata no início o que o aluno tem carência. Então, não adianta nada ele iniciar o curso carente de determinados conteúdos, que vão aprisioná-lo mais adiante. G2.*

*[...] primeira coisa que eu diria é quebrar paradigma, mas o que eu quero dizer com isso é que a gente tem que fazer diferente do que temos feito até agora. G3.*

*Eu entendo que deve ser um ensino superior que busque a interação entre a teoria e a prática, que encaminhe o aluno para o mercado de trabalho, e que forme o aluno com capacidade crítica e social, de fato esse entendimento é essencial. Deve sempre aproximar o ensino com a realidade social. G4.*

Por fim, os professores também apresentaram, em sua essência e forma, alguns elementos elencados por estudantes e gestores acadêmicos. Todavia, é possível destacar que o ensino de qualidade deve ir além do controle de custo por parte da IES, da desvalorização dos docentes e baixa reputação no mercado profissional:

*Excelente questão. Eu acho que um ensino superior de qualidade é o ensino onde aluno tem seus objetivos claramente atendidos, no sentido da instituição entregar tudo o que for possível no sentido de qualificação técnica dos professores, atividades e laboratórios práticos, ementário atualizado, infraestrutura de qualidade, acesso a biblioteca, possibilidade de intercâmbios, são alguns exemplos. P1.*

*[...] é pautado primeiro por professores qualificados, com autonomia para aplicar provas de acordo com a necessidade entendida por ele. Segundo que para um professor conseguir minimamente transmitir o conhecimento e acompanhar os alunos, deve possuir em sua sala de aula um número exequível de alunos. P2.*

*Um ensino superior de qualidade abrange alguns aspectos importantes que contribuem para a formação de um cidadão crítico e criativo, tais como: corpo docente capacitado, boa infraestrutura, grade curricular atualizada, reconhecimento do MEC e credibilidade no mercado de trabalho. P3.*

*Aquele que é capaz de linhar boa base teórica, com bons programas de estágio, iniciação científica, de forma que ao final o aluno tenha oportunidade tanto em pesquisa quanto em mercado, podendo optar por elas ou mesmo seguir ambas. P4.*

*O ensino superior que consegue integrar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ele estabeleça o seu próprio método de construção do conhecimento. Ninguém melhor que o próprio aluno para saber qual a melhor forma de aprender. P5.*

*Com um mix de grade curricular atualizada, profissionais com experiência acadêmica e profissional, ensino com metodologias ativas e aderência dos conteúdos com as realidades e tendências do mercado. P6.*

*Com um ensino que vá além da formação técnica e profissional, mas que se preocupe com a formação cidadã crítica. P7.*

*Ensino colaborativo com oportunidades de interações, utilização de tecnologias da informação e comunicação, objetos de aprendizagens e encontros remotos. Debates, oficinas, mesas redondas e participação ativa de alunos e professores. P8.*

No fechamento sobre a definição do ensino superior de qualidade, sob a ótica dos entrevistados, conclui-se que todos caminharam por entendimentos similares, como por exemplo a importância da qualificação técnica dos professores, grades atualizadas, infraestrutura moderna, metodologias ativas e aproximação de teoria com a prática.

Além do mais, alguns estudos corroboram com a questão em análise, como por exemplo: Durham (2018, p. 9) ponderou que a qualidade da educação superior brasileira se limita a não considerar “as deficiências da formação anterior dos alunos”; Garcia (2001, p. 38) considera basilar “as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentarem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didático-metodológica nos seus docentes”; Martins et al. (2019, p. 130) apontam que “os docentes do ensino superior [...] evidenciam interesse e preocupação em trabalharem metodologias ativas, envolvendo os seus estudantes no processo de aprendizagem”.

Face as colocações supracitadas, é possível compreender que os achados alusivos à definição do ensino superior de qualidade estão em consonância com os entendimentos dos estudantes, gestores acadêmicos e professores.

As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam o estudante a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas?

A maioria dos discentes acham que as metodologias de ensino utilizadas no curso não os desafiam a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas. Pelos posicionamentos, ressalvas foram feitas principalmente apontando os professores como elementos-chave desse processo:

*De forma geral não, pois apenas alguns professores fogem do tradicionalismo. A maioria só passa leituras e faz comentários. Talvez se a maioria dos professores utilizassem casos reais seríamos mais desafiados. E1.*

*Não, haja vista boa parte do conteúdo que está sendo utilizado, estar debaixo de um “domínio” ideológico, o que acaba atrapalhando o desenvolvimento crítico e reflexivo. E2.*

*Sim. As metodologias estimular a aprofundar os conhecimentos principalmente fazendo citações dos cientistas e filósofos. E3.*

*Sim. Porém acho que poderiam estar mais atualizadas ao contexto atual, pois existem referências bem antigas. E4.*

*Sim, quando um aluno passa pela experiência acadêmica automaticamente sua visão é ampliada. Mesmo que ele não seja comprometido com o ensino, ainda sim devido o ambiente e os ensinamentos mudam sua percepção. Acredito que os desafios acadêmicos desenvolvem de forma automática um senso crítico e reflexivo, não somente em relação ao ensino, mais na vida de forma geral. E5.*

*[...] nos ajudaram a pensar, refletir e ser um cidadão crítico pensante, que consegue achar soluções para problemas na sociedade. E6.*

*Não. E7.*

*Acredito que as metodologias deveriam aprofundar mais os conhecimentos e desenvolvimentos. E8.*

*Tenho certeza que não. As vezes os professores parecem desmotivados na dinâmica das aulas. Eu particularmente não pago faculdade da discutir política, e sim para aprender fundamentos para ser uma boa advogada. Para haver o aprofundamento acho que as metodologias deveriam ser além da métrica avaliativas de zero a dez. E9.*

*Não. E10.*

*Acredito que as metodologias deveriam aprofundar mais os conhecimentos e desenvolvimentos. E11.*

*Não. Muitas vezes os professores são burocráticos nas aulas. E12.*

*Não. E13.*

*Sim, desde que não se coloquem ideologias, somente conteúdos acadêmicos. E14.*

*Sim, na sala de aula aprendemos os principais assuntos, mais sem o nosso empenho como alunos de nada adianta. Por isso, sempre somos cobrados pelos professores pra aprofundarmos nossos conhecimentos fora da sala de aula, com leituras e pesquisas. E15.*

*Sim, melhora a nossa visão e a pensar mais no que queremos para nossas vidas. E16.*

Assim como os estudantes, grande parte dos gestores acadêmicos também acreditam que as metodologias de ensino utilizadas no curso não desafiam os estudantes no aprofundamento de seus conhecimentos e no desenvolvimento competências reflexivas e críticas, quando na realidade deveriam:

*Atualmente, não me parece. A troca com os estudantes é em geral fortemente direcionada por instrumentos rígidos de ensino e os docentes ficam sem o espaço necessário para uma articulação mais interativa. Esse quadro está tendendo a mudar com a introdução das Metodologias Ativas de Aprendizagem, mas o processo não é fácil e, por outro lado, também é longo na sua implantação, até gerar resultados. G1.*

*Não, não acredito[...]. Primeiro a gente tem que trabalhar muito bem isso, porque as vezes até o próprio professor não sabe a diferença entre competência, habilidade e atitude. Então nós temos que trabalhar, primeiro: quais são as competências que você quer desenvolver? O professor sabe? Isso é colocado pra ele pra cada disciplina? Porque o plano deveria dizer, quais são as competências que você gostaria que fossem desenvolvidas. G2.*

*Na teoria devia, mais na prática isso não acontece, porque tudo o que eu tenha que exigir um nível a mais do aluno que ele roa a corda, ou seja, que ele não renove a matrícula, que ele vá pra outra faculdade, isso tem que ser abandonado. Então fica muito mais na teoria do que na prática. G3.*

*No meu curso sim, como disse antes, nós o corpo docente por conta própria buscávamos melhorar o ensino das aulas, sempre por conta própria, sem apoio da instituição. Sempre levávamos a possibilidade de aproximar a teoria com a prática, inclusive desenhado processos práticos para própria instituição, como forma de ajudar os alunos do processo de ensino e aprendizagem. G4.*

Seguindo os entendimentos dos alunos e gestores acadêmicos, os professores também percebem que as metodologias de ensino utilizadas no curso não desafiam os discentes no aprofundamento de seus conhecimentos e no desenvolvimento competências reflexivas e críticas, de acordo com as seguintes contribuições:

*Eu acho que não. Somos burocráticos no processo de ensino e aprendizagem. Somos até certo ponto religiosos na condução do processo de transmissão do conhecimento. Seguimos o plano de aula ou a ementa e nada mais. Para haver um ambiente desafiador precisamos rever todo o processo de ensino e aprendizagem. P1.*

*Os nomes atribuídos a estas novas metodologias são lindos, porém na prática o desafio que vejo é de o aluno conseguir muitas das vezes acessar a plataforma, de perder prazos e criticar o sistema. Não vejo que estas metodologias são desafiadoras para o estudante no tocante ao desenvolvimento de conhecimento. P2.*

*Nem sempre os cursos estão atualizados, com temas que não são atuais e condizentes com as necessidades do mercado de trabalho. A desatualização coloca em risco a formação do aluno, fazendo com que ele não desenvolva as habilidades necessárias para seguir na carreira. P3.*

*Não. Definitivamente não. P4.*

*É o que se busca quando ministramos as aulas, mas nem sempre isso é absorvido pois os alunos não estão preparados para isso. P5.*

*Sim, sejam pelos estudos de caso, atividades em grupo e uso de ferramentas tecnológicas, os estudantes são constantemente desafiados a colaborar mais e mais, gerando um aprimoramento das chamadas soft-skills. P6.*

*Parcialmente. P7.*

*Sim. Os processos proporcionam oportunidades de colaboração e criação e potencializam a prática em estágios e no mercado de trabalho. P8.*

Pela visão dos protagonistas da pesquisa seria importante que as metodologias de ensino utilizadas no curso desafiassem os discentes no aprofundamento seus conhecimentos e no desenvolvimento de suas competências reflexivas e críticas. Nas respostas foi possível compreender que muitos argumentaram sobre o tradicionalismo dos processos de ensino e aprendizagem, quando na realidade as mudanças nas metodologias só ocorrem na teoria e não na prática. Os achados da questão em análise vão ao encontro do estudo de Lima et al. (2019, p. 218) que destacam a necessidade de reflexões relacionadas as ações pedagógicas, como o “uso de metodologias ativas, que promovam a autonomia de alunos e discuta algumas metodologias deste tipo, entre elas: aprendizagem baseada em problemas (ABP); estudo de caso e método de projetos, que pode associar atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Desta maneira, o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas “só se efetiva quando as informações e as áreas de conhecimento verdadeiramente se comunicam e se inter-relacionam” (ALVES, 2014, p. 110).

Na sua opinião aspectos de infraestrutura como: biblioteca, laboratórios e equipamentos de informática, além de acesso à internet melhoram a qualidade do ensino?

Os estudantes de forma absoluta em suas respostas concordam que biblioteca, equipamentos de informática e acesso a internet são elementos fundamentais para melhoria da qualidade do ensino, além de serem excelentes ferramentas de apoio para os professores lecionarem, conforme apresentado abaixo:

*Com certeza. Pois com todos esses recursos podemos estudar fora do horário das aulas. E a consequência será o fortalecimento do conhecimento aprendido nas aulas.* E1.

*Com certeza. Pois viabilizam o acesso à informação, além de fornecer condições para aqueles que não tem.* E2.

*Sem dúvidas.* E3.

*Sim, quanto maior a infraestrutura e tornar as matérias acessível aos alunos por todos os meios, contribui para melhorias e qualidade de ensino.* E4.

*Não só melhora, como são fundamentais. Esses meios oferecidos desenvolve o aluno e agrega a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sem contar que esses meios também se tornam ferramentas para o professor utilizar, trazendo inovação para as aulas e consequentemente melhorando a qualidade do ensino.* E5.

*Sem sombra de dúvidas, a Instituição que possui uma boa estrutura e tecnologia juntamente com bons profissionais, ganha pontos em uma formação de qualidade, e é claro que o interesse do aluno conta para esse aprendizado de sucesso. Afinal de contas tudo isso é um conjunto.* E6.

*Quanto maior a infraestrutura e tornar as matérias acessível aos alunos por todos os meios, contribui para melhorias e qualidade de ensino e facilidade de acesso.* E7.

*Sim, com certeza pois precisamos imaginar que nem todos os alunos possuem local apropriado para estudo.* E8.

*Acho maravilha os aspectos de infraestrutura. Tenho certeza que ajudam. Eu uso muito a biblioteca e laboratório. Faço parte de um grupo de estudos que usualmente utilizamos a estrutura da faculdade para estudar. Eu gosto muito.* E9.

*Com certeza, dando meios de explorar o estudo, o resultado será muito bom.* E10.

*Sim. Todos estes recursos são fundamentais para os estudos.* E11.

*Melhoram sim a qualidade do ensino.* E12.

*Colaboram sim para a qualidade do ensino. E13.*

*Sim, com toda certeza. E14.*

*Com certeza, são elementos essenciais para uma melhor qualidade de ensino, ainda mais quando se trata de uma matéria que possui um grau de leitura maior. E15.*

*Sim, a infraestrutura é muito importante. Muitas vezes nós alunos não temos acesso a computadores, livros, internet e a faculdade tendo esses benefícios nos ajudam a melhorarmos nossos conhecimentos. E16.*

Seguindo o mesmo entendimento dos discentes, os gestores acadêmicos também acreditam que os elementos de infraestrutura aperfeiçoam a qualidade do ensino, visto criar possibilidades de propagação do conhecimento, desde que os professores façam uso, e os estudantes queiram aprender, a saber:

*Sem dúvida, certamente. Eles ampliam as possibilidades de aquisição e de exploração de informações e, conseqüentemente, de geração de conhecimento. Em complementação, auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências – tanto as cognitivas como as sociais/pessoais. G1.*

*Não só melhora, como são fundamentais. Eu acho fundamental, e outra coisa eu fui avaliador de comissão de avaliação do MEC durante muitos anos e fui presidente de comissão também. Também não adianta enganar, porque tem instituição que aluga a biblioteca e quando a comissão sai ela devolve os livros, tem instituição que coloca computadores, mais esses computadores não são, não pertencem ao patrimônio, porque não é um equipamento da empresa, também é locado. G2.*

*[...] é bom que tenha mais depende da disposição do professor em usar esses equipamentos e do aluno de querer aprender. G3.*

*Ajuda bastante, inclusive muitos alunos marcavam na própria universidade para usar a biblioteca e laboratórios. Facilita sim, é um meio, mas se o aluno não tiver interesse de usar não adianta. G4.*

Todos os docentes concordam com os posicionamentos de alunos e gestores acadêmicos, ou seja, a IES que apresenta uma infraestrutura de ponta, tende a proporcionar um ambiente de qualidade relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, como descrito abaixo:



*Com certeza. Aí entra uma ressalva. Muitas vezes a instituição fica movimentando a biblioteca para atender a visita do MEC, e gera um efeito placebo. Já ouvi alunos reclamando que numa semana tinha o livro na unidade e na outra tinha sido transferido para outra. Uma instituição grande como a nossa, não pode ter um ou dois livros para atender diversas filiais no Rio. Todos esses aspectos ajudam e muito na melhora da qualidade do ensino. P1.*

*Melhoram sim, porém para aquele aluno que trabalha o dia inteiro e vai para a faculdade a noite apenas para assistir aula, não sei se chega a influenciar tanto assim. P2.*

*Não há dúvidas de que um ambiente agradável favorece a motivação para os estudos. Além do mais, a estrutura da faculdade é o suporte que vai permitir que as atividades planejadas aconteçam. P3.*

*Sim, claro. P4.*

*Os aspectos de infraestrutura são necessários para prover recursos aos alunos. É um compromisso das instituições disponibilizar tais recursos. Mas a qualidade só vai existir de fato quando os atores - universidade, professor, aluno - estiverem de fato engajados no processo. P5.*

*Com toda certeza, pois geram fatores de complementação e aprofundamento da experiência acadêmica em curso. P6.*

*Sim. P7.*

*Sim. Potencializam e estimulam a criação e participação dos discentes. Recebo constantes feedbacks positivos dos meus alunos, inclusive quando utilizo objetos de aprendizagens que viabilizam de forma dinâmica e colaborativa. P8.*

No fechamento da análise da questão apresentada, todos os respondentes foram uníssimos em suas respostas, onde concordam que aspectos de infraestrutura como biblioteca, laboratórios e equipamentos de informática, além de acesso à internet melhoram a qualidade do ensino. Rodrigues (2009, p. 17) em sua pesquisa destaca que “as bibliotecas do ensino superior são vistas atualmente como um recurso imprescindível no processo de aprendizagem. O tempo de permanência dos alunos nestes espaços tem aumentado devido às recentes alterações no sistema de ensino”. Em suma, é possível utilizar o estudo de Cunha et al. (2013) como subsídio para os achados desta parte da pesquisa, uma vez que os respondentes consideram que os elementos de infraestrutura são atributos da qualidade do ensino superior.

## Quais os fatores que mais influenciam a qualidade do ensino superior?

O propósito do desenvolvimento desta questão foi entender o que os respondentes consideram como fatores determinados para um ensino de qualidade. Portanto, todos tiveram a oportunidade de destacar tantos os pontos positivos quanto os negativos. Tal iniciativa servirá de base para pesquisas futuras, visto outros trabalhos, como por exemplo Wandercil, Calderón e Contreras (2021) analisarem as IES pelos rankings acadêmicos.

### a) de forma negativa

Os estudantes mencionaram pontos importantes que cabem diversas reflexões, a respeito de fatores que impactam negativamente a qualidade do ensino superior:

*Salas com muitos alunos, professores que não dão o devido suporte para os alunos, dificuldade de resolver problemas junto a coordenação, ausência de atividades práticas, dificuldade de obter apoio do professor na realização do trabalho de conclusão do curso. E1.*

*Ideologias; muita teoria e quase nada de práticas. E2.*

*Professores desmotivados, infraestrutura desatualizada. E3.*

*Baixo índice de aprovação e má reputação no mercado. E4.*

*a falta de uma boa grade curricular, a ausência de infraestrutura adequada, professores sem qualificação e vivência, sala de aula sem o mínimo de conforto para o aluno e professor, em muitos casos falta de uma avaliação séria tanto em trabalhos quanto em provas (pois muitas faculdades passam os alunos de período sem eles terem alcançado a média necessária) entre outros. E5.*

*Falta de infraestrutura e tecnologia, profissionais “pré-históricos”, estagnação de método de ensino dentre outros, implementação de assuntos que não tem na haver com as disciplinas. E6.*

*Transformar o ensino em negócio. E7.*

*A utilização de materiais desatualizados com as rotinas das disciplinas. E8.*

*Metodologias de ensino e aprendizagem desatualizadas, falta de oportunidade para interagir com os professores, turmas cheias, falta aproximação da teoria com a prática. E9.*

*Falta de comunicação com os professores, conteúdos programáticos antigos e falta de correlação da teoria com a prática. E10.*

*Salas cheias, dificuldade de tirar dúvida com o professor, cursos com materiais antigos. E11.*

*Falta de equipamentos modernos, falta de livros nas bibliotecas. E12.*

*Curso desatualizado e falta de integração com atividades práticas. E13.*

*Nota baixa no ENADE, falta de interesse dos alunos em aprender, professores sem motivação, falta de infraestrutura. E14.*

*Falta de estrutura, professores sem interesse e sem qualificação, faculdades que buscam apenas interesse econômico sem buscar bons resultados no ensino. E15.*

*Falta de aulas práticas, excesso de teoria, falta de estrutura, entre outros. E16.*

Em complemento aos destaques dos discentes, os gestores acadêmicos aprofundaram os pontos negativos citando fatores relacionados ao excessivo controle de custo, além de transferir para o aluno as formas de avaliação:

*A falta de interesse das IES na sua atualização ao mercado; a ausência de estímulos governamentais para “chegar junto” às IES e proporcionar ações e instrumentos facilitadores da mudança do processo ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do país como um todo. G1.*

*[...] é ficar o tempo todo dizendo que professor é caro, professor barato, isso daí desculpe, mais não existe professor caro, porque ele tá vendendo ali conteúdo que ele acumulou durante o tempo todo. [...] Então, considerar o professor só custo eu considero um aspecto negativo também. Engessar demais o orçamento, o professor não ter liberdade pra pedir nada também eu considero um aspecto negativo. G2.*

*[...] a má qualidade do professor não é só do ponto de vista técnico, do seu conhecimento técnico é da sua capacidade de transmissão de informação [...] Outra questão que eu acho também que é negativo para o processo de aprendizagem é a resiliência da faculdade com relação a limitação do aluno. Então, deixar que o aluno diga qual é o nível de cobrança que a universidade vai ter, isso também eu acho péssimo. G3.*

*Ter pouco incentivo financeiro para o aluno concluir o curso, em alguns momentos a desinformação sobre alguns processos da instituição, falta de atualização dos conteúdos programáticos, falta de apoio da instituição em melhorar o processo de ensino e aprendizagem. G4.*

Os docentes seguiram a mesma linha de raciocínio dos alunos e gestores, contudo, alguns destacaram a grande mercantilização que tem ocorrido, além das IES considerarem alunos como clientes:

*Ementas desatualizadas, planos defasados, falta de laboratórios práticos, falta de livros para acesso do aluno, professores sem aderência nas disciplinas, turmas extremamente cheias, falta de incentivo da instituição para produção acadêmica do professor, acho que seriam os principais. P1.*

*A quase comercialização de diplomas; turmas sem limite máximo de alunos; o aluno entender que ali ele é o cliente e sendo cliente tem muito mais direitos do que deveres e o baixo valor da hora aula. P2.*

*Professores incapacitados, infraestrutura ruim, decisões autoritárias, sem a participação ou consulta do corpo discente. P3.*

*Acesso custoso, matrizes ainda em evolução, métodos de avaliação pouco convidativos. P4.*

*A falta de interesse dos alunos. P5.*

*Currículos desatualizados e defasados. P6.*

*Relação cliente-aluno. P7.*

*Falta de recursos tecnológicos como as Tecnologias da Informação e Comunicação e objetos de aprendizagens, como também a falta de professores comprometidos com a capacitação e formação continuada para oferecer aulas dinâmicas, participativas e colaborativas. Falta de participação dos alunos de forma ativa. P8.*

#### **b) de forma positiva:**

As respostas dos estudantes estão em pleno alinhamento com que eles foram desenvolvendo nas questões anteriores, de forma a endossar pontos que haviam mencionados, como questões relacionadas a infraestrutura, qualidade e motivação dos docentes, planos de ensino atualizados, dentre outros:

*Boa estrutura de computadores para estudar fora da hora de aula, atividades práticas, eventos e feiras com palestras específicas, limite de alunos por turma, maior interação entre professor e aluno, sugestão de material didática mais atualizada, possibilidade de criação de grupos de estudos para auxiliar os alunos com dúvidas nas matérias, e professores motivados. E1.*

*Professores capacitados, boa infraestrutura e capacidade de aliar o ensino a prática.* E2.

*Programas e projetos de inserção do mercado de trabalho.* E3.

*Melhorias continua com dedicação total, ouvir os alunos, melhorias pessoal e coletivamente e reconhecimento da organização.* E4.

*[...]Empenho e dedicação da coordenação e professores, ambientes adequados, assuntos pertinentes a matéria (pois muitos professores abordam assuntos como religião, política, opção sexual gerando discussões desnecessárias), materiais didáticos de qualidade, dinamismo e inovação por parte da faculdade, entre outros.* E5.

*Professores capitados, bom ambiente de infraestrutura, qualidade de ensino dos professores, ementas atualizadas, acompanhamento dos coordenadores.* E6.

*Infraestrutura de ponta, professores capacitados e acesso a oportunidades de pesquisa e extensão.* E7.

*A praticidade de poder acessar o ambiente virtual e qualquer plataforma ou eletrônicos afins.* E8.

*Didática dos professores, oportunidades de aprender na prática, possibilidade de desenvolvimento de projetos relacionados a nossa área de estudo, aplicação de casos práticos, constante atualização das ementas e planos de aula.* E9.

*Boa infraestrutura, professores capacitados e motivados e atualização da metodologia de ensino.* E10.

*Professores competentes, faculdade disposta a ajudar o aluno e uma boa biblioteca.* E11.

*Curso atualizado, grupos de estudo, cursos de férias, e palestras com especialistas.* E12.

*Novas oportunidades de ensino e possibilidade de apoio para tirar dúvidas.* E13.

*Ao contrário dos pontos negativos e ainda acrescento a importância de curso atualizados.* E14.

*Boa estrutura, professores comprometidos com o ensino, inovação e ensino atualizado, maior disponibilidade de atividades práticas.* E15.

*Um ensino mais dinâmico, professores interagindo com os alunos, mais aulas práticas motivando os alunos [...].* E16.

Os gestores acadêmicos consideram fatores como infraestrutura, acesso à internet, qualidade do corpo docente, matrizes atualizadas, a constante atualização dos professores, como exemplos de fatores que afetam a qualidade do ensino superior de forma positiva, conforme segue:

*Corpo docente qualificado; matriz curricular atualizada e adequada ao mercado; boas condições de infraestrutura básica para o ensino; credibilidade da IES no mercado profissional; aprendizado customizado e multidisciplinar; uso de ferramentas inovadoras no processo ensino-aprendizagem, incluindo recursos de aprendizagem híbrida; desenvolvimento de habilidades e competências. G1.*

*O que pode influenciar a qualidade do ensino superior, o professor tá sempre atualizado, ele tem que se manter atualizado, constantemente nós trabalhamos com pesquisa pra ver como é que anda o mercado de trabalho, quais são as demandas. [...] eu acho que trabalhar qualidade, é trabalhar permanentemente atualização de conteúdo, atualização de didática, buscar recursos. G2.*

*É ter [...] aulas práticas em laboratórios, acesso à internet. G3.*

*Buscar sempre a adequação ao mercado de trabalho, as infraestruturas de ponta ajudam a qualidade do ensino, constante atualização dos planos de ensino, desenvolvimento de programas governamentais de facilitem o acesso a um ensino de qualidade. G4.*

Os professores destacaram pontos semelhantes aos alunos e gestores acadêmicos, todavia, mencionaram a importância do apoio discente por intermédio de monitorias, além da utilização de recursos digitais:

*[...] acho que ainda podemos acrescentar o retorno de monitorias para assessorar os alunos no momento de dúvidas, caso o professor não consiga atender ao longo das aulas, também acho que poderíamos pensar na criação de disciplinas de cunho prático. P1.*

*Uma boa formação do professor e a vocação do mesmo para lecionar. P2.*

*Qualificação de todo corpo docente, investimentos em práticas pedagógicas relevantes baseados em temas e critérios atuais e participação democrática. P3.*

*Maior acesso por programas sociais de afirmação, diversidade de classes, concorrência entre as IES privadas. P4.*

*O empenho dos professores. P5.*

*Professores com formação acadêmica e experiência profissional na área. P6.*

*Resistência de alguns docentes. P7.*

*Atividades colaborativas que potencializem a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação; utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a utilização de Plataformas para realização de aulas e encontros em tempo real. P8.*

No fechamento da questão buscou-se compreender os fatores positivos e negativos que impactam a qualidade do ensino superior. Pode-se perceber que os protagonistas da pesquisa caminharam por convicções extremamente semelhantes. Desta forma, aspectos como infraestrutura, apoio ao aluno, qualidade e motivação dos professores, cursos atualizados, boas metodologias de ensino e aprendizagem, e recursos tecnológicos foram destacados tanto pelo prisma positivo quanto pelo negativo.

Os achados vão ao encontro do estudo de Guimarães et al. (2019) que identificaram o impacto positivo da inovação no processo de ensino; Carlos e Chaigar (2012, p. 197) destacam a importância dos docentes nutrirem atitudes investigativas no ensino superior, pois “a pesquisa como princípio metodológico torna-os melhores professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência”; Mainardes e Domingues (2011, p. 440) apontam alguns elementos mínimos que os discentes esperam encontrar na IES em termos de qualidade, a saber: “estruturas, equipamentos e instalações adequadas; imagem positiva para a comunidade; capacidade de inovação; foco no aluno; e desenvolvimento de novos cursos compatíveis com as necessidades do mercado”.

Cite algumas ações que, na sua opinião, poderiam aprimorar a qualidade do ensino superior.

Na última questão da categoria qualidade do ensino oferecido, faz-se necessário salientar que “a avaliação da qualidade no processo educacional não é um tema recente, porém tem se constituído fator crítico no ensino superior no Brasil, devido aos novos desafios impostos pela legislação, pelo mercado de trabalho e pelos avanços tecnológicos” (MENDONÇA ET AL, 2012, p.2). Logo, nota-se que, “as iniciativas de avaliação do ensino superior no Brasil são recentes e estão relacionadas com a ideia de que processos avaliativos podem contribuir para a qualidade da educação superior” (GARCIA; ESPINDOLA; SORDI, 2011, p. 24).

Os estudantes destacaram ações que podem ser utilizadas, a fim de melhorar a qualidade do ensino superior, conforme apresentado:

*Acho que a faculdade poderia estar mais engajada com a formação do aluno, no sentido de melhorar a didática das aulas. Penso também que o acesso a coordenação poderia ser mais prático. E1.*

*Creio que trabalhar o desenvolvimento de competências de forma criativa; estimular a experiência profissional no decorrer do curso e incentivar o uso das novas tecnologias em prol do ensino e pesquisa. E2.*

*[...] rever os componentes curriculares aproximando o profissional do conhecimento prático. Proporcionar um ambiente de construção científico e politicamente e socialmente equilibrado. E3.*

*[...] Investir ainda mais em infraestrutura de ponta para melhor execução do ensino, capacitar os professores e colaboradores. E4.*

*[...] Primeiro seria uma faculdade com toda infraestrutura de qualidade, em seguida docentes que sejam valorizados tanto financeiramente quanto como pessoas em sala de aula. E5.*

*Investir em uma infraestrutura de ponta, desenvolver e capacitar os professores e colaboradores [...]. E6.*

*Bons livros para estudo, acesso a computadores, salas com recursos tecnológicos, atualização de ementas e disciplinas, além professores dispostos a ensinar. E7.*

*Trazar conteúdo atualizado e de forma objetiva, retirando informações irrelevantes. E8.*

*As metodologias de ensino poderiam ser modificadas, principalmente forçando o aluno ser mais crítico e reflexivo, não apenas criando um ambiente de leituras e sem de aproximação prática. E9.*

*Cursos para desenvolver as competências comportamentais dos alunos, treinamentos práticos e fácil acesso aos professores. E10.*

*Integração da teoria com a prática. Feiras científicas. Cursos modernos. Professores com vasta experiência acadêmica e de mercado. E11.*

*A faculdade poderia ajudar no ingresso de estágios e emprego. O curso poderia ser reformulado. A didática da aula mais reflexiva e inovadora. E12.*

*Qualidade dos professores, aulas dinâmicas, aulas práticas e boa infraestrutura. E13.*

*Atividades práticas, boa infraestrutura, mais atividades de pesquisa, feiras específicas, cursos de férias. E14.*



*[...] seria acabar com a competição que existe entre as faculdades tanto na questão de valores dos cursos, quanto na quantidade de alunos. E15.*

*Acho que deveriam ter mais empenho para ajudar os alunos, tanto da faculdade como dos professores. E16.*

Os gestores acadêmicos fazem menção, por exemplo, da importância das políticas públicas, dos professores assumirem suas responsabilidades como educadores, da sociedade valorizar o conhecimento, dentro outras ações conforme apresentadas abaixo:

*IES's buscarem a interlocução com o Governo no sentido de rever as políticas públicas relacionadas à educação superior em geral, diante do novo cenário mundial; IES's procurarem motivar os docentes com aprimoramento profissional técnico e pessoal; Docentes se conscientizarem que seu papel de educadores vai além da transmissão de informações/conhecimento; são também responsáveis por formar seres humanos com capacidade empreendedora, flexibilidade e adaptabilidade, empatia, abertura e prazer pelo que é novo, capacidade de inovação e resiliência. G1.*

*Primeiro, eu acho que a qualidade está lincada com os recursos que você tem disponível, sejam eles recursos humanos, financeiros e materiais. [...] O segundo ponto é como eu vou passar do plano de aula pra aula propriamente dita, como é que eu vou trabalhar isso em sala de aula. Eu tenho uma coisa que está escrito ali, aquilo que tá escrito não necessariamente todos estão cumprindo. [...] é preciso que a direção veja num professor, num coordenador, um parceiro pro resultado final e a qualidade tá muito voltada pra o produto que você coloca no mercado e esse produto é o aluno com conteúdo. G2.*

*[...]a gente pode apontar algumas ações pra melhorar, só que no meu entendimento o grande problema não está na educação está fora dela, que é a sociedade. A sociedade brasileira, não só a brasileira mais particularmente a brasileira, está a cada dia desvalorizando o conhecimento. G3.*

*Precisamos pensar em projetos além de projetos políticos e sim projetos que possam durar e atender a todos, além das questões eleitorais. E que a instituição invista na constante atualização dos cursos, sem meramente olhar para as questões financeiras [...]. A instituição perdeu o compromisso pelos projetos de iniciação científica e pesquisa e passou a focar no retorno financeiro, deixando de lado a questão de ser uma universidade. G4.*

Os professores destacaram diversas ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, a inserção de classes menos favorecidas, além de atividades voltadas para a formação continuada dos alunos, conforme descrito:

*Eu acho que a instituição poderia implementar cursos direcionados ao desenvolvimento dos professores. [...] Hoje temos cursos totalmente EaD. Será que o aluno aprende algo que ele conseguiria colocar em prática sem o auxílio direto do professor? Também acho que para melhorar a qualidade do ensino poderíamos diminuir a quantidade de disciplinas EaD. P1.*

*Maior integração entre teoria e prática; limitação do número de alunos em sala de aula; data limite para ingresso de alunos; cursos de aperfeiçoamento para professores e maior valorização do ensino. P2.*

*As instituições de Ensino superior devem proporcionar aos estudantes flexibilização e facilitar o acesso à aprendizagem através de plataformas digitais e programas. [...] Atualmente, vemos muitos profissionais no mercado que acabaram de se formar sem o mínimo de conhecimento para atuar no mercado. P3.*

*Promover mais acesso a mais classes de pessoas, custos mais reduzidos. Integração clara com empresas, chamar as empresas para dentro da universidade. Atualização das matrizes educacionais. Plano de carreira melhor, transformar a carreira como algo mais atraente. P4.*

*Desenvolvimento de projetos interdisciplinares com envolvimento total dos alunos e motivação na construção. P5.*

*Contratação de professores com formação acadêmica e formação profissional na área, com experiência e conhecimento prático e teórico para somar na jornada de formação. P6.*

*Maior consistência teórica, crítica, mais tempo de aulas. P7.*

*Incentivo a diversas atividades e cursos de formação continuada para docentes. P8.*

Os respondentes destacaram diversas ações que poderiam aprimorar a qualidade do ensino superior. O estudo trouxe diversos achados que podem ajudar as IES na aproximação de todos os seus processos, visto que os resultados passaram diretamente por estudantes, gestores acadêmicos e professores.

As ações recomendadas estão vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem, atualização das matrizes curriculares, revisão das didáticas adotadas pelos professores, turmas com menos alunos, mudança na metodologia de aula, aproximação da teoria com a prática, constante investimento em infraestrutura, valorização financeira dos professores, conteúdos atualizados, foco em pesquisa e extensão, cursos de atualização para os professores, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, dentre outras recomendações.

A categoria qualidade do ensino ofertado expôs questões que procuraram abranger o que os protagonistas da pesquisa entendem sobre qualidade, além da proposição de melhorias. De fato, o que se buscou averiguar foram diferentes itens agrupados nos principais aspectos vinculados ao ensino, aprendizagem, recursos de aprendizagem, infraestrutura e organização didático-pedagógica, o que juntos garantem adequada qualidade (GOLA, 2003). É importante apontar que a “educação superior deveria jogar luz sobre o trabalho de formação de sujeitos e a produção e a socialização de conhecimentos de cada IES, tendo em vista o avanço da ciência, o aprofundamento da democracia e o desenvolvimento sustentável da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Pela análise da categoria qualidade do ensino oferecido, de acordo com os protagonistas da pesquisa, desenvolveu-se a seguinte nuvem de palavras:

Figura 8 – Nuvem de palavras categoria qualidade do ensino oferecido.



Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

Pela leitura da Figura 8, percebe-se que na categoria qualidade do ensino oferecido os vocábulos “ensino”, “aprendizagem”, “conhecimento”, “aluno”, “professores”, “atualizada”, “profissional” e “qualidade”, foram os que apresentaram maiores referências, o que vai ao encontro dos estudos de: Spinosa (2003) que destaca a importância das IES possuírem nos seus planos estratégicos ações vinculadas a modernização dos projetos pedagógicos; Rollo e Pereira (2003) que escrevem sobre as percepções discentes sobre as habilidades e competências didáticas dos docentes no processo de aprendizagem; Dias, Theóphilo e Lopes (2010) destacam que quando à infraestrutura da IES está em condições de degradação, contribuem para evasão estudantil.

A última categoria do estudo, qualidade do ensino oferecido, apresentou entendimentos próximos nos três grupos, de acordo com as conclusões:

Quadro 13– Resumo da categoria qualidade do ensino oferecido.

Questão	Protagonistas	Conclusão
Na sua opinião como você define um ensino superior de qualidade?	Estudantes	Para os estudantes, de forma geral, um ensino superior de qualidade é aquele onde ele consegue visualizar suas expectativas de aprendizado sendo alcançadas eficazmente, com o apoio de professores qualificados, dispondo de excelente infraestrutura, matriz curricular atualizada, com atendimento acadêmico tempestivo, além de metodologias que agreguem atividades práticas, o que seria um suporte para a futura entrada no mercado profissional.
	Gestores acadêmicos	Para os gestores acadêmicos um ensino superior de qualidade, além de alguns elementos mencionados pelos discentes, acrescentam a importância das metodologias ativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, do auxílio aos alunos em suas dificuldades e limitações, assim como o desenvolvimento pessoal deles.
	Professores	Os professores também apresentaram, em sua essência e forma, alguns elementos elencados por estudantes e gestores acadêmicos. Todavia, é possível destacar que o ensino de qualidade deve ir além do controle de custo por parte da IES, da

Questão	Protagonistas	Conclusão
		desvalorização dos docentes e baixa reputação no mercado profissional.
As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam o estudante a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas?	Estudantes	Nove estudantes acham que as metodologias de ensino utilizadas no curso “não” os desafiam a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas, e sete acreditam que “sim”.
	Gestores acadêmicos	Três gestores acadêmicos compreendem que as metodologias de ensino utilizadas no curso “não” os desafiam a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas, enquanto um acreditam que “sim”.
	Professores	Cinco professores responderam que as metodologias de ensino utilizadas no curso “não” os desafiam a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas, enquanto dois acreditam que “sim”, e um “parcialmente”.
Na sua opinião aspectos de infraestrutura como: biblioteca, laboratórios e equipamentos de informática, além de acesso à internet melhoram a qualidade do ensino?	Estudantes	Os discentes concordam que biblioteca, equipamentos de informática e acesso à internet são elementos fundamentais para melhoria da qualidade do ensino, além de serem excelentes ferramentas de apoio para os professores lecionarem.
	Gestores acadêmicos	Os gestores acadêmicos também acreditam que os elementos de infraestrutura aperfeiçoam a qualidade do ensino, visto criar possibilidades de propagação do conhecimento, desde que os professores façam uso, e os estudantes queiram aprender.
	Professores	Os docentes concordam com os posicionamentos de alunos e gestores acadêmicos, ou seja, a IES que apresenta uma infraestrutura de ponta, tende a proporcionar um ambiente de qualidade relacionado ao processo de ensino e aprendizagem.
Quais os fatores que mais influenciam a qualidade do ensino superior? a) de forma negativa:	Estudantes	Exemplos negativos: salas com muitos alunos; ausência de atividades práticas; dificuldade de obter apoio do professor na realização do trabalho de conclusão do curso; professores desmotivados;

Questão	Protagonistas	Conclusão
b) de forma positiva:		<p>infraestrutura desatualizada; baixo índice de aprovação; falta de oportunidade para interagir com os professores; má reputação no mercado; transformar o ensino em negócio.</p> <p>Exemplos positivos: boa estrutura de computadores; atividades práticas, eventos e feiras com palestras específicas; professores capacitados; programas e projetos de inserção do mercado de trabalho; acesso a oportunidades de pesquisa e extensão; empenho e dedicação da coordenação e professores; materiais didáticos de qualidade; dinamismo e inovação por parte da faculdade.</p>
	Gestores acadêmicos	<p>Exemplos negativos: falta de interesse das IES na sua atualização ao mercado; ficar o tempo todo dizendo que professor é caro; considerar o professor só custo; engessar demais o orçamento; deixar que o aluno diga qual é o nível de cobrança que a universidade vai ter; pouco incentivo financeiro para o aluno concluir o curso; falta de atualização dos conteúdos programáticos; falta de apoio da instituição em melhorar o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Exemplos positivos: corpo docente qualificado; matriz curricular atualizada e adequada ao mercado; aulas práticas em laboratório; acesso à internet; constante atualização dos planos de ensino; desenvolvimento de programas governamentais de facilitem o acesso a um ensino de qualidade.</p>
	Professores	<p>Exemplos negativos: ementas desatualizadas, planos defasados; falta de laboratórios práticos; falta de livros para acesso do aluno; professores sem aderência nas disciplinas; a quase comercialização de diplomas; turmas sem limite máximo de alunos; professores incapacitados; infraestrutura ruim; a falta de interesse dos alunos.</p> <p>Exemplos positivos: retorno de monitorias para assessorar os alunos no momento de dúvidas; investimentos em práticas pedagógicas; Maior</p>

Questão	Protagonistas	Conclusão
		acesso por programas sociais; empenho dos professores; professores com formação acadêmica e experiência profissional na área; utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
Cite algumas ações que, na sua opinião, poderiam aprimorar a qualidade do ensino superior.	Estudantes	Exemplos de ações: a faculdade poderia estar mais engajada com a formação do aluno, no sentido de melhorar a didática das aulas; estimular a experiência profissional no decorrer do curso; rever os componentes curriculares aproximando o profissional do conhecimento prático; investir ainda mais em infraestrutura de ponta para melhor execução do ensino; acabar com a competição que existe entre as faculdades tanto na questão de valores dos cursos, quanto na quantidade de alunos.
	Gestores acadêmicos	Exemplos de ações: as IES buscarem a interlocução com o Governo no sentido de rever as políticas públicas relacionadas à educação superior em geral; Discussão aberta com fundamentação técnica para quem trabalha na educação pudesse melhorar os processos de ensino e aprendizagem; e que a instituição invista na constante atualização dos cursos, sem meramente olhar para as questões financeiras.
	Professores	Exemplos de ações: implementar cursos direcionados ao desenvolvimento dos professores; maior integração entre teoria e prática; limitação do número de alunos em sala de aula; data limite para ingresso de alunos; cursos de aperfeiçoamento para professores e maior valorização do ensino; desenvolvimento de projetos interdisciplinares com envolvimento total dos alunos e motivação na construção; maior consistência teórica, crítica, mais tempo de aulas.

Fonte: dados obtidos e ordenados pelo autor a partir da pesquisa de campo (2021).

Na próxima parte da pesquisa serão apresentadas algumas reflexões de acordo com os achados apresentados nas seções 4 e 5, a fim de alcançar os objetivos do estudo.

## 6. REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Nesta parte da tese o desígnio é desenvolver algumas reflexões e contribuições a respeito do que vem sendo desenvolvido ao longo do trabalho, tendo como base os achados de acordo com a metodologia apresentada na seção 3.

Mediante aos exames, análises e citações, foi possível responder à questão central da pesquisa, que buscou analisar as visões de estudantes, professores e gestores acadêmicos sobre a qualidade do ensino superior privado brasileiro. Todavia, ainda cabe fazer algumas considerações, de acordo com as descrições apresentadas nas seções 4 e 5 do estudo.

Ao longo das últimas décadas muitos pesquisadores estão sugerindo algumas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a torná-los mais próximos a realidade prática, além do desenvolvimento de novas metodologias (BOLZAN, 2017). Pela visão dos entrevistados os processos de ensino e aprendizagem precisam ser revistos, cuja finalidade é melhorar a qualidade do ensino, de acordo com o estudante 9, o gestor 2 e o professor 4:

*Não se comporta mais uma aula onde o professor fica falando e lendo sem nenhuma aplicação prática. E9.*

*Ainda trabalhamos em um modelo arcaico, onde o docente detém a informação, repassa e avalia o resultado da chamada aprendizagem. G2.*

*Que haja muitas ferramentas que permitam interação, esclarecimento, aprofundamento. Mas que elas não representem uma superficialidade do que precisa ser profundo. P4.*

Pesquisa, extensão e iniciação científica são as bases de qualquer universidade, o que diretamente impacta na qualidade do ensino (PALDÊS, 2017). Contudo, de acordo com os gestores 2 e 4 a IES em questão tem negligenciado seu papel, conforme relato:

*[...] eu conheço sim excelentes trabalhos tanto de iniciação científica quanto de empresa júnior, mais eu consegui isso na IES a duras penas, só pra você ter uma ideia cada campus eu consegui uma iniciação científica pra cada campus no curso de administração e já me julgava feliz, porque é como você falou vai muito em cima do orçamento. G2.*



*Quando eu entrei em 2013 a instituição tinha uma visão para ensino, pesquisa e extensão, mas quando abriram capital, a chave mudou e virou um negócio educacional e perderam o trato com alunos e com professores. Éramos cobrados pelo retorno financeiro do curso, e não pela qualidade do ensino, pela qualidade das entregas dos professores. G4.*

O foco financeiro e de crescimento pode ser mais importante do que a qualidade do ensino? O retorno financeiro é mais importante que a qualidade? Como a universidade pode deixar para segundo plano as atividades de pesquisa e extensão somente pelo custo que gera? São questões que podem ser aprofundadas. Carvalho (2013, p. 763) escreve que “a transformação da educação em mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o intuito central de obter lucro em benefício de seus proprietários e acionistas”, vai exatamente ao encontro da fala dos professores 1 e 2, além do gestor acadêmico 4.

*A concepção mercantilista tomou posse dos processos de ensino. Quanto mais aluno em sala melhor. Mas será que o aluno está sendo atendido corretamente? Será que ele está sendo desafiado a aprender? Poderíamos desenvolver vários questionamentos. Na minha compreensão acho pouco provável que os alunos estejam satisfeitos em dividir a turma com mais cem alunos. P1.*

*Minha percepção é que se tornou um comércio desenfreado onde o próprio aluno já tem ciência disso e busca cursos em universidades que os favoreçam para pegar o canudo no menor tempo possível. P2.*

*Quando eu sair os acionais tinha um retorno de 31%, mas a meta eram 42%, logo em algum momento a qualidade do ensino iria se perder. G4.*

Ainda é possível o estabelecimento de um ensino superior privado de qualidade. Para Saviani (2010, p. 15) existe um caminho a ser percorrido:

*Só na medida em que o Brasil mantiver um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade buscando expandi-lo amplamente é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o seu desenvolvimento científico e tecnológico. Sem isso ele ficará em posição subalterna em relação aos demais países.*

Destacando ainda alguns pontos importantes relacionados a qualidade do ensino versus os processos de ensino e aprendizagem, o professor 1 e o gestor 3 fazem uma ressalva importantíssima a respeito do nível de cobrança que a IES determina para os professores. Pelos relatos a seguir, é possível entender que existe certa institucionalização das aprovações dos alunos.

*Eu acho que o processo de ensino e aprendizagem atual não condiz que a função da universidade. Penso que deveríamos retornar a época em que o aluno era desafiado a estudar, a aprender e a pesquisar. Hoje somos praticamente obrigados a aprovar o aluno. P1.*

*[...] os caras lá dizem pra você deixar o aluno passar, pra não dificultar a vida do aluno. [...] Então o aluno tem que passar, tem que estar feliz. G3.*

Ao longo dos semestres, pensando em manter a qualidade do ensino, é fundamental que os planos de ensino, ementas e referenciais bibliográficos estejam atualizados, além de disponíveis para consulta, pois em conjunto auxiliam o desenvolvimento acadêmico dos alunos (LEAL; BORGES, 2014). Todavia, o estudante 5 aponta algo relevante, assim como o gestor 2:

*[...] os materiais indicados e que muitas vezes seriam cobrados em provas não estavam disponíveis na faculdade. Nós fazíamos o seguinte, a líder de turma buscava o material pra nós, tirava xerox e ou ela deixava na copiadora que ficava próxima da faculdade ou ela ia passando pra todos tirarem cópias. E5.*

*[...] tem instituição que aluga a biblioteca e quando a comissão sai ela devolve os livros, tem instituição que coloca computadores, mais esses computadores não são, não pertencem ao patrimônio, porque não é um equipamento da empresa, também é locado. G2.*

Aprofundamento o ponto acima, o gestor 2 destaca o quanto as IES buscam se beneficiar de todas as formas, mesmo que o resultado não privilegie a qualidade do ensino. O que leva uma instituição de ensino superior adotar tal atitude conforme relato do gestor 2? O ganho acadêmico para o aluno seria infundável:

*[...] não adianta nada enganar, eu acho que é fundamental uma biblioteca de qualidade. G2.*

Conforme descrito na seção 4, as IES com fins lucrativos possuem processos mais estruturados, de acordo com os resultados apresentados na seção 4, além do foco crescente de melhoria dos resultados, o que diretamente impacta as devidas atualizações pela fala do gestor 4:

*Tudo era de forma voluntária, a instituição não pagou para que pudéssemos ajustar, mas como coordenador e atuando na área sempre busquei melhorar a qualidade dos processos. Mas sempre o que importa para a instituição é o retorno financeiro do curso, o dinheiro. G4.*

Em suma, as reflexões propostas em nada invalidam a busca pela maximização dos resultados da IES, somente pondera a combinação resultado versus qualidade, haja vista que “a questão da qualidade do ensino (superior) é complexa” (LANGA, 2012, p. 36).

*[...] a grande verdade que não é uma coisa fácil trabalhar com isso na área social, tanto na educação quanto na saúde [...]. Não é fácil porque você tem que trabalhar com uma linha de qualidade. G2.*

Todavia, o que se observa mediante a pesquisa realizada é a busca extrema pela maximização dos resultados, tal afirmativa é amparada na fala do gestor 4:

*Viramos uma tabela em excel onde passamos a ser monitorados pelo valor do nosso salário, caso fosse acima os professores eram mandados embora, sem prévia justificativa ou consideração dos trabalhos prestados. G4.*

Outro ponto de reflexão a ser discutido é o referente a quantidade de alunos em sala de aula, e o quanto a falta de limite impacta a qualidade do ensino de forma negativa. Os estudantes 1 e 2 relatam suas experiências:

*[...] não gosto de turmas cheias, acho que nos inibe na hora de tirar dúvidas com o professor. E1.*

*[...] as salas são muitos cheias, o que dificulta muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem, pois dependendo do lugar que você senta na sala, o som não chega audível. Pelo fato de serem muitos alunos, o professor fica praticamente inacessível. Imagina na hora de troca de sala ou de professor, uma bagunça, como chegar e conversar com o professor? Impossível! E9.*

O gestor 4 fez um relevante registro ao apontar que com um número mínimo já seria possível a IES obter resultados positivos:

*Sofri muita pressão para aumentar a quantidade de alunos, passando de 40 vagas por semestre para 60. Inclusive sendo ameaçado pela direção sobre a possibilidade de fechar o curso, sendo que com 20 alunos já era possível operacionalizar um curso rentável. G4.*

Pelos achados da tese é possível compreender que as IES privadas com fins lucrativos possuem “capacidade de atender efetivamente a crescente demanda por educação superior, democratizando o acesso a grandes contingentes populacionais em cursos de nível superior” (WANDERCIL; CALDERÓN; CONTRERAS, 2021, p. 58), todavia, a qualidade do ensino superior privado deve ser o objetivo primaz a ser alcançado, portanto devem ser desenvolvidas algumas ações, pelas perspectivas descritas abaixo:

*[...] as ementas poderiam constantemente serem revisadas, com o intuito de adequar de acordo com a atualidade, além de não gerar conflito entre as disciplinas, as vezes em disciplinas diferentes temos os mesmos assuntos. E1.*

*[...] investir em atividades extracurriculares e valorizar as pesquisas elaboradas periodicamente. E4.*

*[...] professores qualificados e que também busquem aprimorar seus conhecimentos garantindo aos alunos um ensino atual e inovador, avaliações e trabalhos que sejam realmente levados a sério sem ter a obrigação de passar o aluno. E 5.*

*[...] poderiam existir mais acessos a programas de iniciação profissional, tipo escritório modelos, onde pudéssemos ajudar os mais carentes, ao mesmo tempo que consolidamos os conceitos aprendidos. E 9.*

*[...] deve-se pensar em um modelo que possa avaliar o verdadeiro conhecimento do formando, na prática e não apenas na teoria. P3.*

*Incorporação de metodologias ativas, que devidamente empregadas potencializam as competências necessárias previstas para os estudantes. P6.*

*[..] que a instituição invista na constante atualização dos cursos, sem meramente olhar para as questões financeiras. G4.*

Pelas descrições e análises desenvolvidas ao longo das seções 4 e 5 da pesquisa, as IES privadas de capital aberto estão criando um estágio de consolidação, onde operam um modelo de negócio “altamente competitivo e que exige um novo posicionamento das instituições de ensino. Estas, tradicionalmente percebidas no contexto de formação social, deverão agora produzir receitas, gerar lucros e fomentar empregos para viabilizar a sua perenidade” (SOARES, 2013, p. 81).

## 7. CONCLUSÃO

A tese se justificou pela relevância da sua proposta, haja vista, a possibilidade compreender as visões de estudantes, gestores acadêmicos e professores sobre a qualidade do ensino superior privado.

O estudo foi delimitado devido à complexidade que envolve avaliar a qualidade da educação superior privada no Brasil, além do isomorfismo coercitivo, mimético e normativo identificados na gestão e governança das IES privadas com fins lucrativos listadas na B3, desta forma, a pesquisa coletou informações de protagonistas de determinada IES de capital aberto, com operação em grande parte do território nacional.

Em termos metodológicos, conforme descrito na seção 3, a metodologia foi dividida em duas partes. Na primeira analisou-se os modelos de gestão das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos a luz da teoria Neo-Institucional, e na segunda analisou-se as visões multifacetadas de estudantes, gestores acadêmicos e professores a respeito da qualidade do ensino superior privado, logo, participaram do estudo 28 (vinte e oito) respondentes, sendo 16 (dezesesseis) estudantes, 4 (quatro) gestores acadêmicos e 8 (oito) professores, totalizando 98 (noventa e oito) páginas de informações coletadas.

Na seção 4 da tese foram consideradas nove categorias, onde se comparou os modelos das IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos: estatutos, políticas formais, manuais acadêmicos e regimentos internos; auditoria externa; relatório de auditoria; auditoria interna; comunicados institucionais e fatos relevantes; plano estratégico; relatório da administração; gestão estratégica; Índice Geral de Cursos.

Ao longo das análises foram identificados os isomorfismos coercitivo, mimético e normativo. O primeiro devido a necessidade das IES oferecerem um ensino superior de qualidade, com certa otimização das suas estratégias; o segundo pelo fato das IES agora serem grandes grupos educacionais, acabem operando em determinado ambiente incertezas, logo, buscam a abertura de novas oportunidades de negócios; o terceiro está relacionado a profissionalização da gestão, seja acadêmica ou operacional.

Por intermédio da análise das categorias, pelo prisma da teoria Neo-Institucional, o que se observa é que as IES listadas na B3 S.A. exibem suas abordagens cujas práticas são justificadas pela legitimação (Wiseman, Astiz e Baker, 2013), além do mais, os resultados da seção 4, demonstram que existem:

um conjunto considerável de novas variáveis com as quais o gestor universitário deve lidar e que diferem da visão tradicional da Administração que ainda representa um grande número de IES do mercado. Essas variáveis aumentaram o nível de complexidade das relações de negócio e ampliaram o escopo de atuação da administração educacional contemporânea. (SOARES, 2013, p. 81)

Na seção cinco a tese avaliou quatro categorias: organização didático-pedagógica; oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional; ensino e aprendizagem; e qualidade do ensino oferecido.

Pela análise da categoria didático-pedagógica é possível concluir que os protagonistas apresentaram entendimentos diferentes, todavia, a maioria dos entrevistados acham essencial que a IES mantenha seus projetos pedagógicos atualizados. A dimensão oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional captou o entendimento que destaca a relevância das atividades práticas, além da importância das atividades de pesquisa e iniciação científica para formação dos estudantes. A categoria ensino e aprendizagem registrou semelhança nos entendimentos dos participantes da entrevista, haja vista destacarem a construção do conhecimento por meio da apropriada aplicação de experiências inovadoras na construção do conhecimento. A categoria qualidade do ensino oferecido apresentou questões onde os entrevistados exploraram pontos positivos e negativos, além dos seus entendimentos sobre a qualidade do ensino superior. Pelos entendimentos observados, é possível entender que existe um caminho a ser percorrido em termos de melhoria do ensino oferecido pelas IES.

De forma geral, pelos achados, os protagonistas apresentam grande paralelismo em suas respostas, logo, é imperativo que as IES busquem melhorar a qualidade do ensino ofertado. Visto que é inegável apontar que o setor privado de educação superior, pelo contexto atual, apresenta uma concepção mercadológica, cujo objetivo final é o ganho financeiro, o que diretamente tem fomentado debates e questionamentos dentro no próprio meio acadêmico (MENDONÇA ET AL, 2012).

A sexta seção descreveu algumas reflexões cuja finalidade é fomentar debates a respeito do tema pesquisado na tese, onde espera-se que os resultados do estudo ajudem as IES avaliarem até que ponto o crescimento econômico e financeiro é mais importante que a qualidade do ensino superior oferecido para os alunos, assim como os impactos dessa qualidade para os professores e gestores acadêmicos. Além do mais, almeja-se também que as reflexões possam auxiliar os gestores públicos, assim como os formuladores de políticas públicas, no desenvolvimento de ações/programas cujos objetivos são ofertar ensino de qualidade para toda população, assim como controlar eficientemente as entregas das IES para os alunos.

Com a compreensão dos fatores que influenciam a qualidade do ensino superior na visão multifacetada, as IES poderão desenvolver mecanismos que melhorarão a qualidade do ensino superior, sem deixar de criar possibilidades de investimentos institucionais. Em suma, em termos acadêmicos, aspira-se que a referida tese, assim como possíveis artigos provenientes do estudo, possam aumentar o debate sobre esse tema, tão importante para a sociedade.

Os resultados indicam um grande potencial para o desenvolvimento de pesquisas teórico-empíricas, uma vez que os achados ajudaram a responder à questão central da tese, todavia, outras indagações e questionamentos podem ser feitos. Desta forma, para estudos futuros, recomendam-se novos desdobramentos sobre o tema por outros pesquisadores e estudantes que desejam se aprofundar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine. **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/83/83131/tde-05062014-115305/en.php>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ALVES, Renner Coelho Messias; DE ALVARENGA, Gabriela Izabel. **“PROFESSOR, QUANDO O SENHOR ME ATENDE?”: a expansão do ensino superior em Administração no Brasil**. Revista Foco, v. 10, n. 2, p. 29-55, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/204292654.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

ALVESSON, Mats; SPICER, André. **Neo-institutional theory and organization studies: a mid-life crisis?** Organization Studies, v. 40, n. 2, p. 199-218, 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0170840618772610>>. Acesso em: 13 out. 2020.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. **Educação superior: políticas públicas para inclusão social**. Revista Ambiente Educação, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, Jan/Jul. 2009. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/6-Rev\\_v2n1\\_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>>. Acesso em: 21 set. 2020.

BARRETO, Luis Fernando Britto Pereira. **Análise de políticas públicas para educação superior no Brasil: uma aplicação de dinâmica de sistemas**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-29062017-111024/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/99946>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BITTENCOURT, Hélio Radke et al. **Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo. Vol. 19, no. 40 (maio/ago. 2008), p. 247-262, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/180001>>. Acesso em: 21 set. 2020.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. **Sobre o índice geral de cursos (IGC)**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 3, p. 667-682, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300008>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 2010.



BOLZAN, Larissa Medianeira. **Processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nos cursos superiores de administração sob a percepção de professores e de estudantes**. 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158321>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Dados e estatísticas**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni?start=0>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, é responsável pela certificação das entidades beneficentes de assistência social que tenham atuação exclusiva ou preponderante na área da educação, conforme disposto na Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://cebas.mec.gov.br/conheca-o-cebas>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. Simpósio Nacional de Educação, v. 20, 2008. Disponível em: <Artigo\_28-with-cover-page-v2.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)>. Acesso em: 25 out. 2021.

CAMPOS, Célia Maria Sivalli et al. **Articulação teoria-prática e processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 43, p. 1226-1231, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/sCVf5Db7sZfkLdxsGbSNWFb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CARDOSO, Roberta Muriel; SOBRINHO, José Dias. **Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, p. 263-273, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.766>>. Acesso em: 21 set. 2020.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Ensino na graduação e professores não pesquisadores: atitudes investigativas no ensino superior**. Educação, v. 35, n. 2, p. 191-198, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364006.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.761-776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Consulta de Documentos de Companhias Abertas**. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer de Orientação CVM n. 15, de 28 de dezembro de 1987**. Disponível em: <[www.cvm.gov.br](http://www.cvm.gov.br)>. Acesso em: 25 set. 2020.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, v. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar\\_n46\\_evolucao.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolucao.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Reconfiguração estrutural ou concentração do mercado da educação superior privada no Brasil?**. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, v. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7080/1/Radar\\_n46\\_reconfiguracao.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7080/1/Radar_n46_reconfiguracao.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. Lopes, EMT et al, v. 500, p. 151-204, 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod\\_resource/content/1/Cunha\\_Ensino\\_superior\\_e\\_Universidade\\_no\\_Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 06 dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da et al. **Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores**. Práxis Educativa, v. 8, n. 1, p. 219-241, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4383856>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CYRINO A.B., WANDERLEY S., OLIVEIRA D.A. (2018) **Higher Education in Management: The Case of Brazil**. In: Dameron S., Durand T. (eds) The Future of Management Education. Palgrave Macmillan, London. Disponível em: <[https://doi.org/10.1057/978-1-137-56104-6\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-56104-6_4)>. Acesso em: 14 set. 2020.

DALLOLIO, Adriana Schneider; DE CARVALHO, Andre. **Escândalos Corporativos e a Gestão da Legitimidade Organizacional: Uma Revisão Teórica através das Lentes da Teoria Neo-Institucional**. In: CLAV 2017. 2017. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/clav/clav2017/paper/viewPaper/5954>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DE LIMA, Andressa Castro Corrêa; DE FREITAS BORGES, Guilherme. **Legibilidade dos Fatos Relevantes publicados por companhias brasileiras abertas**. EnPE, v. 6, n. 1, 2019. Disponível: <[EnPE, 2019 - enpe.iftmpatrocínio.com.br](http://enpe.iftmpatrocínio.com.br)>. Acesso em: 24 set. 2020.

DIAS, Fabiana. **Regime instaurado com a Proclamação da República**. Educa Brasil, 2019. Disponível: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/brasil-republica>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas), v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DIAS, C. L.; HORIGUELA, M. D. L. M.; MARCHELLI, P. S. **Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria AS. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG**. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. 2010. p. 1-16. Disponível: <<https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. **The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields**. American Sociological Review, p. 147-160, 1983. Disponível: <<https://www.jstor.org/stable/2095101>>. Acesso em: 16 set. 2020.

DIMAGGIO, Paul Joseph; POWELL, Walter W. **A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais**. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37123>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DOS REIS FONSECA, Anabela; JORGE, Susana; DO NASCIMENTO, Caio Felipe Fonseca. **O papel da auditoria interna na promoção da accountability nas Instituições de Ensino Superior**. Revista de Administração Pública, v. 54, n. 2, p. 243-265, 2020. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81250>>. Acesso em: 24 set. 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A qualidade do ensino superior**. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 09 - 14, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/475/451>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FERREIRA, Ana Paula. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade**. Temporalis, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910924>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre. Penso, 2009.

FOLHES, Ricardo Theophilo. **O Lago Grande do Curuai: história fundiária, usos da terra e relações de poder numa área de transição várzea-terra firme na Amazônia**. 2016. Tese de Doutorado. Sorbonne Paris Cité. Disponível em: <<https://www.theses.fr/2016USPCA125>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; CATANI, Afrânio Mendes. **Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem**. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 4, p. 843-860, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29821081011.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GARCIA, Marta Fernandes; ESPINDOLA, Adriana Andrade; SORDI, Mara Regina Lemes de. **Processo de implementação do SINAES–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: contradições, tensões e possibilidades.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 6, n. 3, p. 24-35, 2011. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202530>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GARCIA, Rui Proença. **Para um ensino superior com qualidade.** Revista portuguesa de ciências do desporto, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2001. Disponível em:<[https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/05.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/05.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDI, Denny Robson; BARATELLA, Angelo Fernandes. **Conceito preliminar de curso: manipulação em nome da qualidade.** 2017. Disponível em:<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179312/101\\_00803%20-%20ok.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179312/101_00803%20-%20ok.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 set. 2020.

GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Mudanças estruturais e estratégicas: um estudo de multicasos sob a perspectiva neo-institucional.** REGE Revista de Gestão, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2007. Disponível em:<<http://www.periodicos.usp.br/gege/article/view/36594>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOLA, Muzio M. **Premises to accreditation: a minimum set of accreditation requirements.** In: Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives, en: ENQA Workshop Reports. 2003. p. 25-31. Disponível em: <Microsoft Word - Italy1.doc (researchgate.net)>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GUGLIANO, Monica. **Daniel Castanho, da Ânima: Como o vestibulando que zero uma Fuvest criou um império da educação.** Valor Econômico, São Paulo, 2021. Disponível em:<<https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2021/10/22/daniel-castanho-da-animacom-o-vestibulando-que-zero-na-fuvest-criou-um-imperio-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 22 out. 2021.

GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de et al. **A influência da inovação no ensino, qualidade e comprometimento sobre a retenção de alunos no ensino superior.** Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, p. 249-269, 2019. Disponível em:<<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n1p249>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R.. **As três versões do neo-institucionalismo.** Lua Nova, São Paulo, n. 58, p. 193-224, 2003. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

HARACKIEWICZ, Judith M.; PRINISKI, Stacy J. **Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention.** Annual review of psychology, v. 69, p. 409-435, 2018. Disponível em:<<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-122216-011725>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

HAZOFF, J. W. **Gestão eficiente em sala de aula: seis estudos em ciências sociais aplicadas.** 2012. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-08082012-180540/en.php>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HEUGENS, Pursey PMAR; LANDER, Michel. **Testing the strength of the iron cage: A meta-analysis of neo-institutional theory**. ERIM Report Series Reference No. ERS-2007-007-ORG, 2007. Disponível em: <[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=962252](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=962252)>. Acesso em: 16 set. 2020.

HOPFER, Kátia Regina. **Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de ensino superior privadas: o PROUNI como política social e como asseguramento da acumulação do capital**. 2011.. Curitiba. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26461>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica n. 3/2017/CGCQES/DAES**. Brasília, DF: Inep 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2015/nota\\_tecnica\\_daes\\_n32017\\_calculo\\_do\\_cpc2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n32017_calculo_do_cpc2015.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica n. 59/2020/CGCQES/DAES**. Brasília, DF: Inep 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/outros-documentos>>. Acesso em: 18 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **ENADE**. Brasília, DF: Inep 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/questionario-do-estudante>>. Acesso em: 30 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior de 2019**. Brasília, DF: Inep 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

JONES, David R. et al. **The Performative University: ‘Targets’, ‘Terror’ and ‘Taking Back Freedom’ in Academia**. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1350507620927554>>. Acesso em: 01 out. 2020.

LANGA, Patrício V. **A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão**. Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação, v. 1, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233615815.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17270>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LEAL, Edvalda Araújo; BORGES, Andressa Vieira de Souza. **Estratégias e métodos aplicados no ensino da Contabilidade: uma análise dos planos de ensino do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira**. In: VIII Congresso ANPCONT. 2014. Disponível em: <[EPC049.pdf \(anpcont.org.br\)](#)>. Acesso em: 08 out. 2021.

LEAVY, P. **Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches**. Guilford Publications, 2017.

LENNAN, M. L. F.; et al. **Responsabilidade Social Empresarial: classificação das instituições de ensino superior em reativas ou estratégicas sob a ótica da governança corporativa**. REGE-Revista de Gestão, v. 22, n. 4, p. 457-472, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616301382>>. Acesso em: 25 set. 2020.

LIMA, Arnaldo José de; TOMIELLO, Naira; SILVEIRA, Rosana Rosa. **Metodologias de planejamento estratégico: uma discussão preliminar para IES**. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35602>>. Acesso em: 24 set. 2020.

LIMA, Artur Dias et al. **Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 43, p. 216-224, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior**. Caderno de Geografia, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3332/333239878002.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LOCKETT, Andy; WRIGHT, Mike; WILD, Andrew. **The institutionalization of third stream activities in UK higher education: The role of discourse and metrics**. British Journal of Management, v. 26, n. 1, p. 78-92, 2015. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8551.12069>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MACEDO, Reginaldo Morais de; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. **Neo-institucionalismo: discussão acerca da teoria e suas vertentes**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 16, n. 1, Jan/Jul 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/3551>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. et al. **Estrutura, Agência e Interpretação: Elementos para uma Abordagem Recursiva do Processo de Institucionalização**. Revista de Administração Contemporânea, 1, p. 9 - 39, 2005. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/420>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MAINARDES, Emerson Wagner; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Avaliação da qualidade de atributos específicos de instituições de ensino superior em cursos privados de administração em Joinville, SC**. Organizações & Sociedade, v. 18, n. 58, p. 429-444, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/osoc/a/BKsXDLSN6X9ffdNsvgzSPRq/?lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MANATOS, Maria J.; SARRICO, Claudia S.; ROSA, Maria J. **The integration of quality management in universities: an analysis based on quality policy statements**. In: Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses. Brill Sense, 2016. p. 143-158. Disponível em: <<https://brill.com/view/book/edcoll/9789463006750/BP000009.xml>>. Acesso em: 18 set. 2020.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>>. Acesso em: 30 set. 2020.

MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. **NeoInstitucionalismo: fatores organizacionais na vida política**. Revista Sociol. Política. vol. 16, n. 31, p. 121-142, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16n31/v16n31a10.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 8-18, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2352/235217215002.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARQUES, Erica Vieira. **A formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC: a aproximação do PPC com o conhecimento abordado**. 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/297689672.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira et al. **Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior**. Revista EDaPECI, v. 19, n. 3, p. 122-132, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402744>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica Didática Prática: para além do confronto**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2006. ISBN 85-15-00309-0.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de et al. **Qualidade do Ensino Superior no Brasil: uma análise do instrumento formal de avaliação**. 2012. Disponível em: <<https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Mendonca-J-Ricardo-et-al-Brasil.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio CG. **Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP reflexões sobre procedimentos de contribuições das Comissões**. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, p. 151-171, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>>. Acesso em: 21 set. 2020.

MEYER JR, Victor; PASCUCCI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. **Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas**. Revista de Administração Pública-RAP, v. 46, n. 1, p. 49-70, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2410/241021977004.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2020**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=qualidade>>. Acesso em: 06 dez. 2020. PACHECO, André Filipe Prata Monteiro da Silva. **A influência da auditoria interna e do controlo interno numa instituição de ensino superior**. 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/13186>>. Acesso em: 24 set. 2020.

MORAES, Flavio Fava de; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo em perspectiva, v. 14, p. 73-77, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/jPHKPG8MJtsHnyqF4PfMLDC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

MOURA, Elaine Cristina Carvalho; MESQUITA, Lúcia de Fátima Carvalho. **Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem**. Revista brasileira de Enfermagem, v. 63, p. 793-798, 2010. Disponível em: <[a16v63n5.pmd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/j/rbe/a/a16v63n5.pmd)>. Acesso em: 06 nov. 2021.

OLIVEIRA, Deise Cristina Silva de. **Formação técnica e a inserção do jovem e adulto no mercado de trabalho: estudo na cidade de Guaratinguetá**. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/1124>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OYADOMARI, José Carlos et al. **Fatores que influenciam a adoção de artefatos de controle gerencial nas empresas brasileiras: um estudo exploratório sob a ótica da teoria institucional.** Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 55-70, 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34705/37443>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PAIVA, Ricardo Viana Carvalho de. **Competitividade, estratégia e desempenho financeiro: Um estudo das instituições privadas de educação superior brasileiras.** 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8UDFUE>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PALDÊS, Roberto Avila. **O impacto da percepção dos avaliados nos resultados de uma universidade pública no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.** Disponível em: < <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/12224>>. Acesso em: 28 out. 2021.

PASQUALLI, Roberta; et al. **Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe.** Revista Contexto & Educação, v. 34, n. 109, p. 104-120, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.104-120>>. Acesso em: 08 out. 2021.

PEREIRA, Cleber Augusto; ARAUJO, Joaquim de Filipe Ferraz Esteves; MACHADO, Maria de Lourdes. **Preditores do sucesso nas políticas de organização didático-pedagógica do ensino superior: meta-avaliação dos relatórios das comissões.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 29, n. 1, p. 59, 2021. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8048701>>. Acesso em: 22 out. 2021.

PINEDA, Pedro; CELIS, Jorge. **¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia.** Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, p. 1-32, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047113.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PINHEIRO, Helano Diógenes. **Redesenho das configurações estruturais na gestão universitária: ações derivadas da inovação e flexibilidade na legislação pós-LDB 1996.** 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047113.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>>. Acesso em: 21 set. 2020.

POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). **The new institutionalism in organizational analysis.** University of Chicago press, 2012. Disponível em:<<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1992.4282030?journalCode=amr>>. Acesso em: 17 set. 2020.

PRIMI, Lilian. **Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino.** Revista Caros Amigos. São Paulo, Especial Universidades, ano XVIII, n. 70, 2014. Disponível em:<[https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/primi\\_1.\\_2015\\_brasil\\_detem\\_recorde\\_mundial\\_de\\_empresas\\_lucrativas\\_de\\_ensino.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/primi_1._2015_brasil_detem_recorde_mundial_de_empresas_lucrativas_de_ensino.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2020.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



QUEL, Luiz Felipe. **Gestão da Qualidade de Vida nas Organizações: o pilar humano da sustentabilidade em instituições de ensino superior da rede privada**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13012011-182405/en.php>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, Denise de Andrade. **Trajetória institucional da universidade brasileira—a UFBA como reflexo e modelo**. 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24533>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. **Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior?**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 49, n. 2, p. 137-156, 2006. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0034-73292006000200008>>. Acesso em: 18 set. 2020.

RIZZO, Cláudia. **Gestão estratégica do aluno/cliente nas instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:<<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/367.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ROCHA, Roberto. **A avaliação da implementação de políticas públicas a partir da perspectiva neo-institucional: avanços e validade**. Cadernos EBAPE. BR, v. 2, n. 1, p. 01-12, 2004. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400012>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

RODRIGUES, Matilde Alexandra. **Condições de trabalho e conforto em bibliotecas do ensino superior**. 2009. Tese de Doutorado. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1822/10538>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROLLO, Lúcia Fransolin; PEREIRA, Anísio Cândido. **Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância**. Revista Brasileira de Contabilidade, n. 142, p. 48-57, 2003.

ROSA, Adriano Carlos Moraes; MOTTA, Janaina Batista Colombo. **Projeto Pedagógico Educacional X Competências nas IES**. Disponível em:<<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/19024188.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SANTOS, A. C. B. D. et al. **Uma Escuta ao Alunado de Administração: Suas Concepções de Administração e Administrador à Luz de uma Abordagem Crítica**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 12: p. 265– 296. 2011. Disponível em:<<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/168>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, C. T. **Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC- Rio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770790, Set/Dez 2012. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400012>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SANTOS, Leomar; BRONNEMANN, Márcia Regina. **Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil**. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 6, n. 1, p. 01-21, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p1>>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, Sandra Carvalho Dos. **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos" sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior"**. REGE Revista de Gestão, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <[https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx\\_5\\_proc\\_ens\\_aprend.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_5_proc_ens_aprend.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. **A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, Ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122011000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400003)>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poiesis Pedagógica, v. 8, n. 2, p. 4 - 17, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SCHWARTZMAN, Jacques; et al. **O ensino superior privado como setor econômico**. Avaliação de políticas públicas em Educação, v. 10, p. 405-560, 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Simon-Schwartzman/publication/224771640\\_O\\_ensino\\_superior\\_privado\\_como\\_setor\\_economico/links/556c410f08aeab7772216cc1/O-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Simon-Schwartzman/publication/224771640_O_ensino_superior_privado_como_setor_economico/links/556c410f08aeab7772216cc1/O-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Paulo Vasconcellos; ARAUJO, Tania Jorge. **Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares**. CIAIQ2019, v. 2, p. 41-48, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2002>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOARES, Leonardo Humberto. **Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade**. Universitas: Gestão e TI, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5102/un.gti.v3i2.2647>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SOUZA, BCG. **Políticas Públicas e Teoria Neoinstitucional: validades e aplicações**. ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA ANPAD, EnAPG, v. 28, 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enapg253.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. **Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 15, p. 159-176, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/GjjTfJx9kSVy8t5pRbWFbGC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

SPINOSA, M. C. P. **Vestibular.**, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/3/campusaberto.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SUCHMAN, Mark C. **Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches.** Academy of management review, v. 20, n. 3, p. 571-610, 1995. Disponível em: <<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMR.1995.9508080331>>. Acesso em: 16 set. 2020.

TEELKEN, Christine. **Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries.** Studies in Higher Education, v. 37, n. 3, p. 271-290, 2012. Disponível em: <<https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.511171>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Mudança Organizacional em Sistemas de Ensino: uma compreensão à luz da análise de redes sociais.** 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24586>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TORRES, Adriana Amadeu Garcia. **Uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): medir o quê para quem, eis a questão!.** 2018. Disponível em: <<http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/334>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista SoCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34829418/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf?](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34829418/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf?)>. Acesso em: 30 out. 2020.

VIEIRA, Flávia. **Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade.** REDU: Revista de Docencia Universitaria, v. 12, n. 2, p. 23, 2014. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25843>>. Acesso em: 15 out. 2020.

VIEIRA, Flávia et al. **Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho, um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia.** 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25843>>. Acesso em: 15 out. 2020.

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

WANDERCIL, Marco; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; CONTRERAS, Francisco Anibal Ganga. **Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira.** Roteiro, v. 46, p. e22391-e22391, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v46i.22391>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

WISEMAN, Alexander W.; ASTIZ, M. Fernanda; BAKER, David P. **Globalization and comparative education research: Misconceptions and applications of neo-institutional theory.** Journal of Supranational Policies of Education, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/667153>>. Acesso em: 16 set. 2020.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perfil:     Estudante     Professor     Gestor acadêmico

Entrevistado:

Idade:

Formação/curso em andamento:

Professor(a) das seguintes disciplinas:

Gestor(a) do departamento:

Tempo como professor/gestor:

- 1) As disciplinas ofertadas no curso contribuem para formação integral do estudante como cidadão e profissional?
- 2) Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional do estudante?
- 3) Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos estudantes?
- 4) As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para formação profissional?
- 5) São oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica?
- 6) São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação?
- 7) Como você percebe os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior?
- 8) As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem?

- 9) Qual importância da articulação do conhecimento teórico com atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem?
  - 10) Qual a importância do curso proporcionar experiências de ensino e aprendizagem inovadoras? E como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem?
  - 11) Na sua opinião como você define um ensino superior de qualidade?
  - 12) As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam o estudante a aprofundar seus conhecimentos e a desenvolverem competências reflexivas e críticas?
  - 13) Na sua opinião aspectos de infraestrutura como: biblioteca, laboratórios e equipamentos de informática, além de acesso à internet melhoram a qualidade do ensino?
  - 14) Quais os fatores que mais influenciam a qualidade do ensino?
    - a) de forma negativa:
    - b) de forma positiva:
  - 15) Cite algumas ações que, na sua opinião, poderiam aprimorar a qualidade do ensino.
-

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a),

Meu nome é Davi Marques, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade UNIGRANRIO (PPGA/UNIGRANRIO) sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Wanderley (PPGA/UNIGRANRIO). Estou conduzindo um levantamento para minha tese de doutorado sobre “O MERCADO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GERANDO VALOR PARA QUEM?”

O questionário apresenta meramente uma finalidade acadêmica. Suas respostas não serão divulgadas individualmente, assim como seus dados e sua identidade permanecerão anônimos. Destaco que não existe resposta certa ou errada, e sua contribuição será fundamental para a conclusão da pesquisa.

Desde já, meus sinceros agradecimentos pela participação.

Dados para contato:

E-mail: [prof.davi.marques@gmail.com](mailto:prof.davi.marques@gmail.com) / [davidiplomata@hotmail.com](mailto:davidiplomata@hotmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1794716698191447>

Caso esteja de acordo em participar da pesquisa, marque um “X” no termo de consentimento abaixo.

Estou de acordo em participar da pesquisa.