

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

CARLOS MARSHAL FRANÇA

***RANKINGS* UNIVERSITÁRIOS PROMOVIDOS POR JORNAIS NO ESPAÇO
IBERO-AMERICANO: EL MUNDO (ESPANHA), EL MERCURIO (CHILE) E
FOLHA DE SÃO PAULO (BRASIL).**

**CAMPINAS
2015**

CARLOS MARSHAL FRANÇA

***RANKINGS* UNIVERSITÁRIOS PROMOVIDOS POR JORNAIS NO ESPAÇO
IBERO-AMERICANO: EL MUNDO (ESPAÑA), EL MERCURIO (CHILE) E
FOLHA DE SÃO PAULO (BRASIL).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378
F814r

França. Carlos Marshal.

Rankings universitários promovidos por jornais no espaço Ibero-Americano: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil) / Carlos Marshal França. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.

225p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação superior. 2. Ensino - Avaliação. 3. Gestão do conhecimento. 4. Produção científica. I. Calderón, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t378

CARLOS MARSHAL FRANÇA

**RANKINGS UNIVERSITÁRIOS PROMOVIDOS POR JORNAIS NO ESPAÇO
IBERO-AMERICANO: EL MUNDO (ESPAÑA), EL MERCURIO (CHILE) E
FOLHA DE SÃO PAULO (BRASIL)**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação
da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca
Examinadora.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2015



Prof. Dr. Elias Sanz Casado
(Membro Titular - UNIV. CARLOS III DE MADRID)



Profa. Dra. Célia Maria Haas
(Membro Titular - UNICID)



Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
(Orientador - PUC-CAMPINAS)

“Homem que é homem tem que ter caixa”

J. R. R. Dolfo

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adolfo Ignacio Calderón, pela atenção e cuidado na orientação desse trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo financiamento na forma de Bolsa de Estudos, sem o qual essa pesquisa não poderia ser realizada.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas.

Especialmente aos meus amigos Paulo, Eduard, Valdenir, Marcio e Pde. Edvaldo, que acompanharam muito de perto a trajetória desses dois últimos anos, e que estiveram sempre ao meu lado.

E principalmente à Rosângela, que soube aguardar pacientemente por cerca de vinte e oito anos...

RESUMO

FRANÇA, Carlos Marshal. *Rankings universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil)*. 2015. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas. 2015.

As últimas décadas vêm testemunhando um espaço de centralidade para os chamados *rankings* universitários no Brasil, nos países ibero-americanos e no mundo, produzidos por instâncias governamentais oficiais (*rankings* públicos) ou a partir de avaliações realizadas por agências não governamentais, vinculadas muitas vezes a empresas do segmento midiático (*rankings* privados). O surgimento de *rankings* privados pode ser interpretado como decorrência do processo de institucionalização de um mercado educacional de educação superior, articulado ao um momento em que se verificam processos de reforma dos Estados Nacionais que, intensificados a partir da década de 1990, teriam passado a operar com base em princípios típicos de uma lógica de mercado. O exame do cenário ibero-americano permitiu identificar três *rankings* privados (o *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitários*; o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*; e o *Ranking Universitário Folha – RUF*) produzidos e disseminados por veículos de *mídia* impressa de grande circulação, em três importantes países: o *El Mundo*, da Espanha; o *El Mercurio*, do Chile; e a Folha de São Paulo, do Brasil. O objetivo central do trabalho consiste em estudar, a partir de uma perspectiva da Educação Comparada, esses três *rankings* universitários privados, buscando compreender sua trajetória, funcionamento e a metodologia utilizada para a formulação dos mesmos. Os resultados desta investigação apontam que a produção científica a respeito de *rankings* no espaço ibero-americano é ainda incipiente. A análise comparativa efetuada entre os três *rankings em questão* evidenciou pontos de aproximação e de distanciamento entre os mesmos quanto ao papel desempenhado pelos *rankings* privados produzidos por jornais de grande circulação; à maneira como cada um deles trata a questão da complexidade e diversidade dos sistemas universitários nacionais; e quanto ao grau objetividade ou subjetividade a partir do qual são construídos seus indicadores.

PALAVRAS-CHAVE: *Rankings* universitários; *rankings* de educação superior; educação superior; avaliação da educação superior.

ABSTRACT

FRANÇA, Carlos Marshal. *University rankings promoted by newspapers in Iberoamerica: El Mundo (Spain), El Mercurio (Chile) and Folha de São Paulo (Brazil)*. 2015. 225p. Dissertation (Mastership in Education). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *Stricto Sensu* Graduation Program in Education. Campinas. 2015.

The last decades have been witnessing a centrality space to the so-called university *rankings* in Brazil, Ibero-american countries and the world, generated by official government institutes (public *rankings*) or from evaluations conducted by non-governmental agencies, often linked to media-segment companies (private *rankings*). The rising of the private *rankings* may be interpreted as result of the institutionalization process of an educational market of university education articulated to a moment in which remodeling processes of the National States are taking place and, intensified from the 1990 decade on, would have begun to operate based on principles typical of a market logic. The observation of the Ibero-american scenario allowed to identify three private *rankings* (*50 Carreras - Los Mejores Centros Universitários*; *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*; and *Ranking Universitário Folha – RUF*), generated and disseminated by press-media vehicles widely distributed in three important countries: *El Mundo*, in Spain; *El Mercurio*, in Chile; and *Folha de São Paulo*, in Brazil. The core objective of this work consists of studying these three private university *rankings* from a Compared Education perspective, aiming to understand their trajectory, functioning and the methodology employed to formulate them. The results of this investigation indicate that the scientific production concerning the *rankings* in the Ibero-american space still is incipient. The comparative analysis conducted with the *referred rankings* showed closeness and separation points among them concerning the role performed by private *rankings* generated by newspapers of wide reach, the way each one addresses the issue of the complexity and diversity of the university national systems and the degree of objectivity or subjectivity from which their indicators are built.

KEY WORDS: University *rankings*; *rankings* of university education; university education; evaluation of university education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Categorias e critérios <i>ranking El Mundo</i> | 97 |
| Quadro 2 – As 50 Carreiras listadas pelo <i>El Mundo</i> , ano 2001 | 99 |
| Quadro 3 – Universidades Espanholas - <i>Ranking El Mundo</i> , 2001 | 101 |
| Quadro 4 – <i>Ranking</i> Melhores Universidades de <i>El Mundo</i> , ano 2002/2003 | 105 |
| Quadro 5 – Fontes de informação, categorias e indicadores do <i>Ranking de El Mundo</i> ano 2014/2015 | 108 |
| Quadro 6 – As 50 Carreiras listadas pelo <i>El Mundo</i> , curso 2014/2015 | 109 |
| Quadro 7 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do <i>Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado</i> | 114 |
| Quadro 8 - <i>Ranking de Calidad em la Docencia de Pregrado</i> | 116 |
| Quadro 9 – Classificação das Universidades Chilenas segundo o Grupo Universitas e <i>El Mercurio</i> | 119 |
| Quadro 10 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do <i>Ranking de Universidades de Investigación y Doctorado en Áreas Selectivas</i> | 121 |
| Quadro 11 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do <i>Ranking de Universidades de Investigación y Doctorado</i> | 122 |
| Quadro 12 - <i>Ranking</i> Geral de Universidades – RUF 2012: Indicadores e pesos relativos..... | 130 |
| Quadro 13 – <i>Ranking</i> Geral de Universidades – RUF 2012 | 132 |
| Quadro 14 – Relação de cursos: <i>Ranking</i> por Cursos RUF 2012 | 133 |
| Quadro 15 – <i>Ranking</i> por Cursos RUF 2012: Medicina | 134 |
| Quadro 16 – Relação de áreas de conhecimento: RUF 2012 | 135 |
| Quadro 17 – <i>Ranking por Área de Conhecimento</i> RUF 2012: Ciências Sociais Aplicadas | 136 |
| Quadro 18 – Relação de cursos: <i>Ranking</i> por Cursos RUF 2014 | 139 |
| Quadro 19 - <i>Ranking</i> Geral de Universidades – RUF 2014: Critérios, Indicadores e pesos relativos | 141 |
| Quadro 20 - <i>Ranking</i> de Cursos – RUF 2014: Critérios, Indicadores e pesos relativos | 143 |
| Quadro 21 – Dimensões e pesos relativos dos Rankings de Universidades de Pesquisa e Rankings de Universidades de Ensino, <i>Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio</i> | 169 |
| Quadro 22 – As 50 Carreiras listadas pelo <i>El Mundo</i> , nas diferentes edições anuais de seu <i>ranking</i> | 170 |
| Quadro 23 – Categorias e Indicadores da segunda dimensão de <i>El Mundo</i> . | 173 |
| Quadro 24 – Relação de cursos dos <i>Rankings</i> de Cursos da Folha de São Paulo: edições 2012-2014 | 182 |
| Quadro 25 – Evolução anual das universidades espanholas no <i>Ranking de Universidades de El Mundo</i> , 2010/2011 a 2014/2015 | 185 |
| Quadro 26 – Comparação da classificação das universidades brasileiras no <i>Ranking</i> Geral de Universidades – RUF (período 2012-2014) | 187 |
| Quadro 27 – Elementos evidenciadores de qualidade de insumos e de qualidade de produtos | 190 |
| Quadro 28 – Produtos dos <i>Rankings</i> de <i>El Mundo</i> , <i>El Mercurio</i> e Folha de São Paulo | 194 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 29 – Classificação dos principais indicadores dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> , <i>El Mercurio</i> e Folha de São Paulo, segundo os critérios de objetividade ou subjetividade dos mesmos | 196 |
| Quadro 30 – Classificação dos principais indicadores dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> , <i>El Mercurio</i> e Folha de São Paulo, segundo os critérios de indicadores de insumo ou indicadores de produto dos mesmos | 197 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Triângulo da Qualidade dos Insumos Universitários | 145 |
| Figura 2 – Qualidade universitária no <i>ranking El Mundo</i> : Correlação insumos X prestígio | 147 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANECA: *Agencia Nacional de Evaluación de La Calidad y Acreditación*

ANPEC: Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia

API: *Aporte Fiscal Indirecto*

ARWU: *Academic Ranking of World Universities*

Bolsas FPU: *Programa Formación de Profesorado Universitario*

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCP: *Calidad Científica Promedia* ou Qualidade Científica Média

CEA: Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

Cesupa: Centro Universitário do Estado do Pará

CHE: *Centre for Higher Education*

CI: Colaboração Internacional

CNA: *Comisión Nacional de Acreditación*

CNE: *Consejo Nacional de Educación*

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONACYT: *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*

CPC: Conceito Preliminar de Curso

CSIC: *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

ECUM-ExECUM: *Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*

EEES: Espaço Europeu de Educação Superior

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC: Exame Nacional de Cursos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EPI: *Educational Policy Institute*

ER: *Excellence Ratio* ou Grau de Excelência

Fucape: Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças

GERES: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IES: Instituições de Educação Superior

IGC: Índice Geral de Cursos

IME: Instituto Militar de Engenharia

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPI: Instituto Nacional da Propriedade Intelectual

IPEAD: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais

IQCD: Índice de Qualificação do Corpo Docente

IREG: *International Rankings Expert Group*

ISI: *Institute of Scientific Information*

IUNE: *Observatorio de la Actividad Investigadora de la Universidad Española*

IVIE: *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*

Mackenzie: Universidade Presbiteriana Mackenzie

MBA: *Master Business Administration*

MEC: Ministério da Educação

NSSE: *National Survey of Students Engagement*

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU: Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PC: Produção Científica

PSU: Prova de Seleção Universitária

PUC Minas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUCPR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-Rio: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Q1: Percentual de Publicações em Revistas de Primeiro Quartil

Redalyc: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*

RUF: *Ranking Universitário Folha*

SCI: *Science Citation Index*

SCIE: *Science Citation Index-Expanded*

SciELO: *Scientific Library on Line*

SIES: *Servicio de Información de Estudios Superiores*

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SIR: *SCImago Institutions Rankings*

SSCI: *Social Science Citation Index*

THE: *Times Higher Education*

UCB: Universidade Católica de Brasília

UCS: Universidade de Caxias do Sul

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UEM: Universidade Estadual de Maringá

Uepa: Universidade do Estado do Pará

Uerj: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFABC: Fundação Universidade Federal do ABC

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA: Universidade Federal de Lavras

UFMA: Universidade Federal do Maranhão

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

UFP: Universidade Federal do Paraná

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl: Universidade Federal de Pelotas

UFPI: Universidade Federal do Piauí

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFV: Universidade Federal de Viçosa

UNAH: *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*

UNAM: Universidade Nacional Autônoma do México

UnB: Universidade de Brasília

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp: Universidade Estadual Paulista

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

UNIFAL-MG: Universidade Federal de Alfenas

Unifesp: Universidade Federal de São Paulo

Unifor: Universidade de Fortaleza

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| CAPITULO I - <i>RANKINGS</i> UNIVERSITÁRIOS NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO: O ESTADO DA QUESTÃO..... | 38 |
| 1. Introdução..... | 38 |
| 2. Estudos de referenciais teóricos conceituais..... | 42 |
| 2.1 Estudos de referenciais teóricos conceituais à luz do paradigma do conflito..... | 42 |
| 2.2 Estudos de referenciais teóricos conceituais à luz do paradigma do consenso..... | 57 |
| 3. Estudos de referenciais empíricos | 67 |
| 3.1 Estudos de referenciais empíricos a respeito de <i>rankings</i> internacionais..... | 67 |
| 3.2 Estudos de referenciais empíricos a respeito de <i>rankings</i> regionais | 78 |
| 3.3 Estudos de referenciais empíricos a respeito de <i>rankings</i> nacionais..... | 84 |
| CAPÍTULO II - OS <i>RANKINGS</i> UNIVERSITÁRIOS NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO: OS CASOS BRASILEIRO, CHILENO E ESPANHOL | 103 |
| 1. Introdução..... | 103 |
| 2. O <i>ranking</i> do jornal espanhol <i>El Mundo</i> | 104 |
| 3. O <i>ranking</i> do jornal chileno <i>El Mercurio</i> | 118 |
| 3.1 <i>Ranking</i> de Calidad de la Docencia de Pregrado..... | 122 |
| 3.2 Clasificación de Universidades Chilenas..... | 125 |
| 3.3 Guia de Indicadores Significativos de Carreras de Pregrado | 132 |
| 4. O <i>ranking</i> do jornal brasileiro Folha de São Paulo | 135 |
| 4.1 O <i>Ranking</i> Geral de Universidades 2012 | 137 |
| 4.2 O <i>Ranking</i> por Cursos 2012..... | 141 |
| 4.3 O <i>Ranking</i> por Área do Conhecimento RUF 2012..... | 143 |
| 4.4 O <i>Ranking</i> <i>Universitário Folha</i> 2013: mudanças em relação à primeira edição ... | 145 |
| 4.5 O <i>Ranking</i> <i>Universitário Folha</i> 2014: mudanças em relação à segunda edição .. | 146 |
| CAPÍTULO III - ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS <i>RANKINGS</i> UNIVERSITÁRIOS PRIVADOS CHILENO, BRASILEIRO E ESPANHOL | 151 |
| 1. Introdução..... | 151 |
| 2. Conceito de Qualidade Universitária..... | 151 |
| 2.1 Qualidade universitária nos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 151 |
| 2.2 Qualidade universitária nos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 153 |
| 2.3 Qualidade universitária nos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 154 |
| 3. Objetivos Explicitados para a Construção dos <i>Rankings</i> | 155 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.1 | Objetivos explicitados nos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 155 |
| 3.2 | Objetivos explicitados nos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 155 |
| 3.3 | Objetivos explicitados nos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 156 |
| 4. | Critérios Gerais para a Construção dos <i>Rankings</i> | 158 |
| 4.1 | Critérios gerais utilizados na construção dos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 158 |
| 4.2 | Critérios gerais utilizados na construção dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 160 |
| 4.3 | Critérios gerais utilizados na construção dos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo ... | 162 |
| 5. | Fonte das Informações para a Construção dos Indicadores | 163 |
| 5.1 | Fonte das informações para a construção dos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 163 |
| 5.2 | Fonte das informações para a construção dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 164 |
| 5.3 | Fonte das informações para a construção dos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 165 |
| 6. | Desenho dos <i>Rankings</i> | 165 |
| 6.1 | O desenho dos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 165 |
| 6.2 | O desenho dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 167 |
| 6.3 | O desenho dos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 168 |
| 7. | Produção dos Indicadores, Forma de Coleta e Tratamento dos Dados | 169 |
| 7.1 | A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 169 |
| 7.2 | A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 176 |
| 7.3 | A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 183 |
| 8. | Consistência dos Resultados..... | 190 |
| 8.1 | Consistência dos resultados dos <i>rankings</i> de <i>El Mercurio</i> | 190 |
| 8.2 | Consistência dos resultados dos <i>rankings</i> de <i>El Mundo</i> | 191 |
| 8.3 | Consistência dos resultados dos <i>rankings</i> da Folha de São Paulo | 194 |
| 9. | Análise comparativa dos <i>rankings</i> estudados, com base nas categorias de análise utilizadas..... | 196 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 207 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 212 |

INTRODUÇÃO

As últimas décadas vêm testemunhando um espaço de centralidade para os chamados *rankings* universitários no Brasil. Após os anos 1990, o país assistiu à implantação de grandes sistemas de avaliação educacional em larga escala, dentre os quais o Exame Nacional de Cursos (ENC, vulgo Provão), aplicado a partir de 1995, e o seu sucedâneo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado a partir de 2004.

Esta centralidade, entretanto, nunca foi sinônimo de consenso em relação ao valor que se atribuiu aos mesmos, à finalidade de que os mesmos se revestem, bem como quanto ao impacto que os mesmos provocam nas políticas públicas para o setor.

Esse período da história brasileira é marcado pela expansão da ideologia neoliberal, pela pressão de grandes agências multilaterais (Banco Mundial) e por reformas na administração pública e no modelo do Estado, com base em princípios típicos à chamada lógica do mercado (Abrucio, 2007; Bresser-Pereira, 2001, 1998; Calderón, Poltronieri e Borges, 2011; Frigotto e Ciavatta, 2003; Garcia, Adrião e Borgui, 2009; Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

Ao discutir as relações entre essa nova configuração do Estado e essa lógica de mercado, Stephen Ball (2004) aponta que:

Uma das principais questões na análise desse processo está baseada em dois pontos relacionados: a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global. Os valores do mercado privado são celebrados em quase todos os Estados do ocidente, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos – espírito empresarial, competição e excelência –, e inibindo e deslegitimando outros – justiça social, equidade, tolerância. (Ball, 2004, p. 1105)

Compreender tais *rankings* no contexto brasileiro exige, inicialmente, estabelecer-se uma distinção entre *rankings* “oficiais”, por assim dizer, de *rankings* “não oficiais”. Os primeiros referem-se à construção de tabelas de classificação de mérito de cursos e de Instituições de Ensino Superior a partir de indicadores produzidos por instâncias governamentais oficiais; os segundos

partem da confecção dessas tabelas de classificação a partir de avaliações realizadas por agências não governamentais, vinculadas muitas vezes a empresas do segmento midiático.

Assim, é necessário compreender, inicialmente, alguns dos aspectos importantes presentes nos chamados *rankings* “oficiais” e como os mesmos se apresentam na esfera brasileira.

É exatamente a partir da divulgação, em 1996, dos resultados do primeiro Exame Nacional de Cursos, que surge no cenário brasileiro, a figura de um *ranking* da educação superior brasileira de cunho até certo ponto “oficial”, uma vez que o mesmo se constrói a partir de indicadores de um exame de larga escala aplicado por agência do governo federal.

Diversas foram as críticas que o Exame Nacional de Cursos recebeu da comunidade acadêmica brasileira, entre as quais pode-se destacar a possibilidade de ranqueamento das instituições e a finalidade essencialmente propagandística deste procedimento.

Adicione-se a isso o fato de que, em relação à educação superior, o Exame Nacional de Cursos teria passado a funcionar como um mecanismo “regulador não tradicional análogo à ‘mão invisível do mercado’ do liberalismo clássico” (Barreyro, 2008). Em contrapartida, outros autores apontaram aspectos positivos no Exame propriamente dito e na consecução de *rankings* a partir do mesmo, destacando que o exame permitiria às Instituições identificarem suas fragilidades, seriam indutores de maior transparência de informação à sociedade e poderiam levar às instituições a uma competição saudável, etc. (Calderón, Poltronieri e Borges, 2011).

O Exame Nacional de Cursos, gerado e aplicado nos governos de Fernando Henrique Cardoso foi sucedido, a partir de 2004, pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como elemento do que se desenhava, à época, de uma política de avaliação mais ampliada da Educação Superior Brasileira. Essa política sustentava-se num sistema global de avaliação, denominado SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Vale lembrar que o SINAES emerge num momento de transição entre os governos Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.

Visto inicialmente por boa parte da comunidade acadêmica brasileira como uma proposta que resgatava um caráter mais formativo do processo avaliativo, dentro do chamado paradigma emancipatório (Sobrinho, 2004), o SINAES e os seus diversos componentes avaliativos - o ENADE particularmente - mostraram-se, com o passar do tempo, uma fonte de informação que permitiu também a formulação de índices de qualidade que induziram a continuidade do processo de ranqueamento nacional de cursos e instituições que se desenhava desde os chamados governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso.

Esse processo foi intensificado, particularmente a partir de 2008, com a criação e implantação do CPC – Conceito Preliminar de Curso e do IGC – Índice Geral de Cursos, através de uma portaria normativa de cinco de setembro daquele ano.

A criação desses dois índices, para Barreyro (2008), deve ser compreendida para além da mera dimensão técnica dos mesmos, uma vez que eles refletem concepções teóricas ou políticas.

Essa dimensão política, para ser devidamente compreendida, necessita resgatar toda a trajetória histórica dos processos de avaliação da educação superior no Brasil, que se inicia na década de 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e a partir dos documentos gerados pela Comissão para a Reformulação da Educação Superior (GERES); se prolonga na década de 1990 com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e com a criação do já mencionado Exame Nacional de Cursos; desaguando, por assim dizer, com o SINAES em 2004.

A proposta inicial do SINAES, conforme já mencionado, visava superar as deficiências dos mecanismos de avaliação então presentes, em particular a racionalidade mercadológica e reguladora da qual se revestia o Exame Nacional de Cursos. O eixo central do SINAES baseava-se em um processo ampliado de Avaliação Institucional, parametrizado a partir de dez dimensões, que mudava o foco da avaliação do aluno para a instituição de educação superior como um todo. Tratava-se assim de uma concepção sistêmica da avaliação, capaz de “atender o sistema como um todo e as peculiaridades de cada Instituição de Educação Superior” (Brito, 2008, p. 841).

A lei que o implantou complementava esse eixo central com processos de avaliação dos cursos e também dos estudantes (este último por meio do ENADE, sucedâneo do Exame Nacional de Cursos).

O caráter inicialmente complementar do processo de avaliação dos estudantes acabou por se constituir, a partir de 2008, no elemento central de todo o SINAES.

A partir da instituição do CPC e do IGC os resultados do ENADE são superdimensionados, uma vez que acabam interferindo fortemente nesses índices, que passaram a ser utilizados como mecanismos de caráter regulador da educação superior.

Os *rankings* construídos a partir do desdobramento do IGC e do CPC, e a sua subsequente publicização via mídia esvaziam o papel da avaliação institucional e da autoavaliação levada a cabo pelos agentes locais das próprias Instituições, as Comissões Próprias de Avaliação. Mais que isso, contraria o próprio caráter formador, de valorização e de autoanálise das instituições. (Leite, 2008)

Ao lado dos aqui chamados *rankings* “oficiais”, tratados até o momento, convivem os chamados *rankings* “não oficiais”.

No caso brasileiro, os primeiros *rankings* “não oficiais” sobre educação superior foram produzidos e publicados na década de 1980 pelas revistas *Playboy* e *Época*. Embora estas duas revistas não publiquem, atualmente, estas tabelas de classificação, *rankings* dessa natureza continuam sendo produzidos atualmente no Brasil, o mais tradicional deles através do *Guia do Estudante*, publicado anualmente pela Editora Abril e mais recentemente o *Ranking Universitário Folha*, publicado a partir do ano de 2012 pelo Jornal Folha de São Paulo.

Calderón e Lourenço (2012) referem-se a estes *rankings* como “*rankings* privados”, em contraposição aos chamados “*rankings* públicos”, de modo análogo ao que até aqui denominamos por *rankings* “não oficiais” e “oficiais”, sendo que as características básicas dos *rankings* privados repousam no fato de que estes:

... não se vinculam a nenhuma política de governo, mas sim, a empresas editoriais, imprensa, empresas de administração, grupos de consultoria e outros, que integram um movimento pautado na formação de mão-de-obra qualificada e especializada, no estímulo a concorrência e a competição entre universidades, mas também, se enquadram em um movimento de internacionalização das universidades” (Calderón e Lourenço, 2012, p. 10)

Trazem, inegavelmente, um caráter mercadológico, classificatório, que busca qualificar a oferta empresarial de produtos educacionais. Os autores, inclusive, apontam certa similaridade entre esses *rankings* brasileiros e outros movimentos internacionais semelhantes, conduzidos por veículos de mídia da Inglaterra e do Chile, por exemplo.

Apesar dessa característica mercadológica, não é possível desconsiderar o impacto provocado por tais iniciativas nos mais diversos interlocutores envolvidos com a formulação das políticas educacionais no Brasil: a comunidade acadêmica, os órgãos reguladores governamentais, os dirigentes das Instituições de Ensino Superior, as empresas que demandam profissionais de nível superior, a mídia, os estudantes, ou seja, a sociedade de modo geral.

Analisando especificamente a repercussão dos dados do *Guia do Estudante*, por exemplo, é possível identificar que seus resultados encontram eco no discurso de autoridades acadêmicas importantes, tais como docentes e dirigentes de Universidades respeitadas, como a UnB – Universidade de Brasília e a USP – Universidade de São Paulo (Calderón e Lourenço, 2012).

Deve-se destacar ainda que, apesar da grande importância dos *rankings* privados, e de seu impacto potencial, eles tem sido estudados de modo absolutamente incipiente pela literatura educacional brasileira.

Levantamento realizado junto à base de dados *Scielo – Scientific Library on Line*, por exemplo, permitiu identificar apenas um artigo (Andrade, 2011) relacionado aos *rankings* brasileiros privados.

Ao analisar os *rankings* de modo geral, Andrade (2011), destaca o papel dos mesmos como forma de divulgação da qualidade da educação superior por meio de métricas mensuráveis, e destaca em sua análise alguns aspectos

acerca da composição do *ranking* construído pela Revista *Guia do Estudante*. Com base na opinião de professores, contratados como pareceristas pela revista, construída a partir de informações sobre o corpo docente e as publicações acadêmicas de cada instituição, a revista atribui “estrelas” aos cursos e instituições que permite classificá-las.

Embora não detalhe a construção dos indicadores e da metodologia adotada pela revista, Andrade (2011) destaca a forte repercussão desse *ranking* na mídia e o impacto que o mesmo provoca junto ao “mercado consumidor” – composto, nesse caso, por jovens, e pelos empregadores dos futuros profissionais egressos das Instituições de Educação Superior. Esse impacto pode ser metrificado inclusive em indicadores financeiros, que se traduzem no estabelecimento de preços de mensalidades, e em indicadores mercadológicos, que se traduzem no aumento ou redução da procura por vagas em Instituições mais bem colocadas no *ranking*.

O estudo de Andrade (2011) é valioso, sobretudo, no que se refere à tentativa de construir um modelo de análise dos diversos tipos de *ranking* a partir de dois eixos: a) *rankings* objetivos e subjetivos; e b) *rankings* com foco no produto e *rankings* com foco no insumo. Esses eixos permitem criar uma tipologia de quatro tipos diferentes de *rankings*, através de sua combinação: *rankings* objetivos e com foco no produto; *rankings* subjetivos e com foco no insumo; *rankings* objetivos com foco no insumo; e *rankings* subjetivos com foco no produto. Mais valioso ainda porque aponta os principais problemas e limitações, inclusive de natureza metodológica e de confiabilidade dos resultados, em cada um dos tipos estudados.

O surgimento dessas escalas de avaliação no Brasil, particularmente as produzidas por organismos privados, vinculadas a veículos de mídia, pode ser interpretado como decorrência do processo de institucionalização de um mercado educacional de educação superior, articulado ao um momento em que se verifica um processo de reforma do Estado brasileiro, que só a partir da década de 1990 teria passado a operar com base em princípios típicos de uma lógica de mercado, conforme apontado anteriormente neste trabalho.

A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes. Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos do chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado de Bem-Estar Social se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde os anos 60 e 70 e especialmente nos anos 80. (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 25)

Esse “novo Estado”, circunscrito num espaço de crescente liberalização econômica, passa a operar com base na lógica da *performance* ou dos resultados, em todas as instâncias públicas, e também, por consequência, no que se refere à educação superior.

Não só o Brasil tem convivido com a produção e publicização de *rankings* privados de Educação Superior. O fenômeno de ranqueamento vem se disseminando em diversos outros países, e cada vez mais se convive com instâncias internacionais que produzem informações sob esse formato. Essas instâncias, como se verá adiante, muitas vezes são constituídas por organismos vinculados à instituições educacionais, e outras por veículos de *mídia*, em particular jornais impressos de grande circulação nacionais.

Yoguez Seoane (2009) afirma que o ranqueamento na educação superior é um fenômeno de natureza global e que, embora recente, parece dar mostras de vigor e de perenidade, uma vez que, a cada dia, mais países se integram aos processos de avaliar o desempenho de suas instituições de ensino superior. Para sustentar seus argumentos, apresenta brevemente alguns dos principais *rankings* construídos nos últimos anos em diversos países: o *Academic Ranking of World Universities*, da Universidade de Shangai Jiao Tong; o *Che Excellence Ranking*, do Centrum fur Hochschulentwicklung da Alemanha; o *Professional Ranking of Word Universities* da Escola de Minas de Paris; o *America's Best College* norte-americano; o *Times Higher Education*, inicialmente publicado pelo jornal britânico The Times; e o *Ranking* de Universidades da Austrália.

Estudo de Fernandez, Martínez e Velasco (2006), compara variáveis utilizadas em doze diferentes *rankings*: além do *Times Higher Education* e do *Academic Ranking of World Universities*, acima citados, listam ainda o *Universities Ranking on the web – webometrics.com*, o *Asia’s Best Universities 2000 – Asia Weck*, o *The Center Research Universities Ranking – The Center*, o *The Research Universities – The Philosophical Gourmet Report*, o *US News and World Report Universities Ranking US News & World Report*, o *The Guardian Universities Ranking – The Guardian*; o *Ranking of Graduated Programs in Philosophy – The Philosophical Gourmet Report*, o *The Best business schools – University of Texas*, o *MBA Ranking – Financial Review Boss*, e o *The Sunday Times University Guide – The Sunday Times*.

Sanz-Casado et al (2013) aponta dois aspectos relevantes relacionados ao fenômeno de proliferação dos *rankings*. Por um lado, as novas tecnologias de informação – sobretudo a internet – permitiram que os mesmos ganhassem melhor visibilidade no início do século XXI. Por outro, eles podem se constituir de valiosas ferramentas para a avaliação das atividades de pesquisa realizadas pelas universidades.

Um dos *rankings* internacionais mais conhecidos é a “classificação de Xangai” (Théry, 2010), utilizada para medir o desempenho das Universidades. Embora criado inicialmente com outra finalidade, o *ranking* produzido pelo Institute of Higher Education da Shanghai Jiao Tong University classifica anualmente as principais universidades do mundo tendo como parâmetro principal os dados sobre produção científica, comparáveis internacionalmente.

A classificação de Xangai também conhecida com o nome oficial de *ARWU – Academic Ranking of World Universities*, pelo qual passará a ser mencionada neste trabalho,

... analisa todas as universidades cujos ex-alunos ou professores ganharam um Prêmio Nobel, uma medalha Fields (o equivalente ao Nobel na Matemática) ou tiveram artigos publicados na *Nature* ou *Science*, cujos pesquisadores figuram entre os mais citados em um determinado campo científico, bem como aqueles que possuem um número significativo de artigos indexados pelo Science Citation Index-Expanded (SCIE) ou Social Science Citation Index (SSCI). Ou seja, no total, mais de mil estabelecimentos, dos quais apenas os 500 primeiros são citados na lista publicada. (Théry, 2010, p. 186)

São seis os indicadores utilizados na construção do *ARWU*: número de ex-alunos da Instituição contemplados com distinção internacional; número de funcionários de uma Instituição que foram laureados com prêmios distintivos; número de pesquisadores mais frequentemente citados; número de artigos publicados nas revistas *Nature* e *Science*; número total de artigos classificados em Science Citation Index-Expanded ou Social Science Citation Index; e tamanho ou porte da Instituição, isto é, a divisão dos pontos obtidos nos indicadores anteriores pelo número de pessoas empregadas em tempo integral ou seu equivalente na Instituição.

Também cabe destaque, entre os *rankings* internacionais, a Classificação Internacional Profissional dos Estabelecimentos de Ensino Superior da *École de Mines de Paris*.

Em contraponto com o *ARWU*, que prioriza aspectos relacionados à produção científica, o *ranking* da *École de Mines de Paris* utiliza como critério o desempenho profissional dos egressos das Instituições, traduzido pelo número de ex-alunos que ocupam, anualmente, o posto de principal executivo das 500 maiores empresas globais segundo a classificação da Revista *Fortune*.

Outro *ranking* que merece destaque é o *World University Ranking of the Times Higher Education*, conhecido como *THE*. Oriundo do jornal britânico Times, a classificação baseia-se em cinco critérios: avaliação feita por outros universitários sobre seus concorrentes, através da internet; julgamento dos empregadores em relação à qualidade de formação de seus funcionários; número de citações proporcionalmente ao número de pesquisadores; relação entre número de estudantes e docentes; e internacionalização do corpo docente e discente (proporção de professores e estudantes estrangeiros). Os parâmetros metodológicos que orientam a construção do *ranking THE* são detalhados por Ordorika e Gomes (2010), que destacam seu caráter comercial e apontam vários aspectos relacionados à suas limitações e grau de confiabilidade.

Seguindo essa tendência internacional, a proliferação de *rankings* relacionados à Educação Superior é um fenômeno que parece ter eco em diversos países latino-americanos.

Exemplo disso é o portal mexicano *ECUM-ExECUM – Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas* que, a partir de indicadores bibliométricos comuns à cienciometria, classifica e ranqueia as instituições de ensino superior mexicanas.

O portal, apresentado à comunidade acadêmica mexicana em março deste ano, na XXXII Feira Internacional do Livro do Palácio de Minería, na Cidade do México, permite construir *rankings* anuais, a partir de 1997, com base na produtividade institucional traduzida mediante a produção de artigos científicos dos docentes vinculados às mesmas. (Cruz Izquierdo, 2011)

A preocupação com os *rankings* parece ter atingido também a comunidade científica colombiana. Em Editorial de um de seus volumes do ano de 2009, a Revista da Faculdade Medicina da Universidade Nacional da Colômbia destaca a importância dos *rankings* como elemento que dá visibilidade às instituições, influenciando no prestígio conferido às mesmas.

A revista destaca, em particular a importância do *Ranking WEB de Universidades do Mundo*, publicado desde 2004; do *ranking* elaborado pela Universidade Jian Tong de Shangai (China); e do *SCImago Institutions Rankings (SIR)*, organizado a partir de informações da base de dados SCOPUS, da Elsevier; e em particular da equipe SCImago da Universidade de Granada, que estabeleceu um *ranking* regional específico para as instituições ibero-americanas. (El *ranking* de las universidades, 2009)

A relevância da proliferação de *rankings* e sua importância no espaço iberoamericano também é destacada por outra revista científica importante da mesma Colômbia, a *Universitas Psychologica*, que também no ano de 2009 destaca em seu Editorial:

Por fin, la cienciometria ha cobrado en Iberoamérica, en el ámbito de la medición de la productividad de la investigación, la importancia que se merece. Esta renovada mirada a esta disciplina ha estado asociada, en primer lugar, a la emergencia de sistemas de medición de la productividad, la visibilidad y la calidad de las Universidades *Rankings* mundiales, regionales y nacionales; en segundo lugar, los decisores de política los están utilizando con mayor frecuencia para tomar decisiones; y, en tercer lugar, incluso los críticos, para cuestionar o evidenciar prácticas de comunicación y producción de conocimiento (cargada de ideología). (López-López, 2009, p. 291)

Preocupação semelhante pode ser encontrada também no trabalho de Escobar-Cordoba; Toro-Herrera e Eslava-Schmbalcha (2010) que busca estabelecer a posição das escolas de medicina colombianas a partir do *Ranking Iberoamericano SIR 2010*

O crescente interesse despertado pelos *rankings* não é prerrogativa exclusiva da Colômbia. Fenômeno semelhante ocorre em Cuba, como parece atestar, por exemplo, o estudo de Dorta Contreras; Hernandez Ferreras e Cardenas de Banos (2011) que tenta compreender os impactos decorrentes da inclusão da Universidade de Ciências Médicas de Havana - Cuba no *Ranking Iberoamericano SIR 2010*, e das conseqüências de subida da instituição no mesmo, associando tal fenômeno à melhoria do prestígio local e internacional da Universidade.

Além dos já citados *rankings* internacionais não-oficiais, têm surgido nas duas últimas décadas *rankings* acadêmicos nacionais, em diversos países do mundo, particularmente no espaço ibero-americano. Pesquisa realizada na *internet*, através do *site* de busca *Google* permitiu identificar, além do já mencionado *Ranking Universitário Folha*, publicado pelo jornal Folha de São Paulo, a partir de 2012, dois outros jornais de grande circulação de países do espaço ibero-americano que produzem e divulgam *rankings* dessa natureza: o jornal diário chileno *El Mercurio* vem publicando anualmente desde 2012, em parceria com o Grupo Universitas o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*; e o *ranking 50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*, publicado desde 2001 pelo jornal diário espanhol *El Mundo*.

Além de organismos ligados à mídia, outras entidades não oficiais (isto é, não diretamente vinculadas a organismos governamentais) vem produzindo, ao longo dos últimos anos, *rankings* em espaços regionais nacionais. É o caso, por exemplo, do *Ranking I-UGR de Universidades Españolas*, produzido pelo grupo EC3 da Universidade de Granada e o *Observatorio de la Actividad Investigadora de la Universidad Española – IUNE*, produzido pela *Alianza de las 4 Universidades*. (Sanz-Casado et al, 2013).

A Espanha conta ainda, a partir de 2013, com outro *ranking* universitário não oficial, desenvolvido por entidades não governamentais. Trata-se do *U-Ranking*, projeto desenvolvido e implementado através de parceria efetuada

entre a *Fundación BBVA*, o *IVIE – Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*, com colaboração direta do *Observatorio de la Actividad Investigadora de la Universidad Española – IUNE*¹.

A guisa de confirmação do que se disse até aqui sobre a centralidade dos *rankings* universitários internacionais, regionais e locais no cenário atual, recorreremos às observações de Francisco López Segrera (2008), em artigo no qual destaca as principais tendências e desafios da educação superior no mundo e na América Latina e Caribe: massificação, ou seja, aumento mundial da taxa bruta de matrícula na educação superior; crescimento exponencial dos gastos com qualificação das pessoas empregadas; aumento crescente da importância das tecnologias de informação e comunicação na chamada sociedade do conhecimento; crescimento vertiginoso da mobilidade internacional de estudantes; aceleração do incremento do processo de privatização da educação superior nas América do Norte, na América Latina, no Caribe, na Ásia e nos países do Leste Europeu; desvalorização profissional dos professores universitários; iniquidade de acesso à educação superior por motivos de gênero, etnia ou classe social; redução dos investimentos públicos na educação superior; desatualização e inflexibilidade curriculares; emergências de “pseudouniversidades”, marcadas exclusivamente pela preocupação com o lucro, e desprovidas de valores relacionados à qualidade; e a intensificação do debate sobre as “universidades de classe mundial”.

No âmbito dessas tendências, López Segrera aponta também a importância crescente dos *rankings*:

Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *ranking* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el THES y la Shanghai Jiao Tong University. Lo que ocurre es que los *ranking* están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento... propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que

¹ Para maiores e mais detalhadas informações sobre o U-Ranking, ver www.u-ranking.es

además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas. "Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a *ranking* mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *ranking* son inevitables y probablemente necesarios. (López Segre, 2008, p. 270).

Nas palavras do autor, reforçadas aqui mais uma vez, num mundo marcado pela alta competitividade, em que as lógicas de mercado se estabelecem com impacto cada vez maior em todas as esferas políticas, e também naquelas referentes à educação superior, os *rankings* aparecem paradoxalmente como inevitáveis e provavelmente necessários.

Os *rankings* acadêmicos, presentes nesse contexto da educação, marcado sobremaneira pelas já referidas influências dos processos de mercantilização podem ser mais bem compreendidos à luz do que Stephen Ball (2001, 2002 e 2004) define como performatividade educacional, principalmente pelo fato de permitirem comparação entre diferentes cursos e instituições mediante o alcance de determinados resultados ou performances:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (Ball, 2002, p. 4)

Na cultura da performatividade a avaliação se baseia no desempenho mediante indicadores standardizados. Dessa maneira, a própria dinâmica do processo educacional fica refém dos resultados da avaliação.

Os *rankings* universitários, uma vez entendidos como tecnologia à serviço da performatividade, expressam comparativamente a qualidade percebida em diferentes instituições, mediante indicadores e parâmetros pré-estabelecidos.

É relevante destacar-se que, se os *rankings* universitários privados de cunho jornalístico não são utilizados “de fato” para fins de natureza regulatória da educação superior, particularmente no caso brasileiro, talvez eles possam funcionar, dentro da lógica construída a partir da categoria de performatividade, como um instrumento que constrói novos processos de regulação, não de caráter estatal-oficial, mas de novas formas de controle a partir da lógica do próprio mercado.

Dito de outra forma, à medida que os resultados dos *rankings* são divulgados e internalizados como expressão comparativa de qualidade a partir de resultados mensuráveis, eles provavelmente interferem diretamente nos processos, nas relações, e na própria lógica dos fazeres próprios das instituições de ensino superior.

Os dois principais aspectos da performatividade educacional são a comparação e a mercadorização. Os resultados são a medida de comparação entre instituições que ofertam ao mercado, por assim dizer, serviços semelhantes. E a partir dos resultados que os agentes se posicionam diante do cliente. Pensar o papel dos *rankings* dentro dessa lógica pode ser bastante fértil:

Exceptuando as suas funções "oficiais", como respostas à responsabilidade, **os dois principais aspectos da performatividade educacional — comparação e "mercadorização" — estão ligados à provisão de informação para consumidores dentro da forma de mercado da educação.** Organizações com diferentes posições no mercado podem eventualmente chegar a diferentes formas de resposta estratégica. Algumas instituições educacionais tonar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. (Ball, 2002, p. 16, grifo nosso).

Os *rankings* acadêmicos privados, quando elaborados e publicados por veículos de comunicação, particularmente os de cunho jornalístico, como o *Ranking* Universitário Folha, *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* de *El Mercurio* e o *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitários*, do jornal *El Mundo* são muitas vezes objeto de críticas.

Poder-se-ia argumentar que os critérios a partir dos quais os *rankings* universitários jornalísticos são construídos carecem de verdadeira cientificidade, isto é, não atendem a parâmetros adequados, do ponto de vista científico, que lhes permitiria atestar a qualidade efetiva de diferentes instituições comparativamente umas com as outras.

Não se deve esquecer, entretanto, que as diferentes práticas discursivas não se deslocam das práticas sociais às quais se encontram relacionadas.

Uma vez que o objeto deste estudo são *rankings* universitários produzidos e veiculados por jornais de grande circulação, não se pode ignorar o impacto que eles produzem, à medida que transmitem um conjunto de informações mediante a construção de um discurso escrito articulado.

Definir o conceito de discurso não é tarefa fácil, uma vez que diferentes disciplinas e diferentes abordagens teóricas o definem de maneiras diferentes.

A apropriação que se faz aqui é a do discurso entendido no sentido mais comum da linguística, como referência a amostras ampliadas da linguagem escrita. Essa apropriação permite buscar apreender o sentido do discurso, enfatizando a interação entre escritor e leitor, ou seja, entre o processo de produção e interpretação do texto escrito, num determinado contexto societário. Nesse contexto, o texto se reveste de uma dimensão do discurso, seu produto por assim dizer, dentro de uma determinada situação social, neste caso, o “discurso de jornal”.

Vistos desta maneira, pode-se dizer que os discursos de modo geral, e o discurso jornalístico em particular, não apenas refletem ou representam determinadas entidades sociais e determinadas relações sociais, mas também as constroem e reconstroem.

Neste sentido, “qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (Fairclough, 2001, p. 22).

Dito de outra maneira pode-se pensar que mudanças no uso linguístico podem representar parte importante de mudanças sociais e culturais mais amplas.

Conforme apontado há pouco, a educação superior vem sofrendo crescentemente um processo de mercantilização, no dizer de Silva Jr. e

Sguissardi (1999). Esse movimento de extensão ao mercado dessa área da vida social se fez acompanhar de mudanças nas relações e identidades sociais dos profissionais que nela atuam e da emergência simultânea de novas práticas discursivas: estudantes passam a ser denominados como clientes ou consumidores, cursos passam a ser chamados de produtos, etc.

Uma categoria que pode ajudar a compreender esse fenômeno é a de comodificação:

“A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (...) Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria.” (Fairclough, 2001, p. 255).

Essa categoria permite compreender como determinado discurso educacional pode auxiliar na transformação de programas de estudo em mercadorias ou produtos que podem ser comercializados aos clientes.

Mais que uma simples metáfora, segundo Fairclough (2001, p. 255), o processo de comodificação pode representar “... uma dimensão discursiva de uma tentativa de reestruturar as práticas de educação sobre um modelo de mercado, que pode ter (...) efeitos claros sobre a elaboração e o ensino de cursos, o esforço e o dinheiro investidos, entre outros”.

Os *rankings* universitários jornalísticos, desta maneira, precisam ser compreendidos dentro dessa lógica de comodificação, ou seja, seu sentido e importância não se esgotam naquilo que podem aferir objetivamente a partir da metodologia científica a partir dos quais são construídos.

Se diversos *rankings* aparentemente diferentes abrigam insumos semelhantes para sua construção (por exemplo, se consideram o prestígio da universidade junto às empresas que contratam os diversos profissionais egressos como parâmetro comparativo para a elaboração do *ranking*), eles devem ser muito bem compreendidos, uma vez que sua lógica pode estar construída exatamente com base na própria necessidade que o mercado tem

de reestruturar as práticas educativas que tem lugar no interior das instituições de educação superior.

Posta esta centralidade que o fenômeno dos *rankings* vem ocupando recentemente, posto o papel que os jornais de grande circulação ocupam no processo de formação discursos legitimadores na atualidade e considerando a existência de três *rankings* acadêmicos privados de Educação Superior, produzidos e divulgados por jornais de grande circulação de três dos principais países ibero-americanos (o brasileiro *Ranking Universitário Folha*; o chileno *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, do *El Mercurio*; e o espanhol *Los Mejores Centros Universitarios* do jornal *El Mundo*), convém questionar:

Quais são as características e formas de funcionamento desses *rankings*? A partir da literatura existente, como a academia, o mercado e a opinião pública percebem o fenômeno dos *rankings*? Qual é o papel por eles desempenhado? Quais são as metodologias utilizadas na construção dos mesmos? É possível criar elementos que permitam parâmetros de comparabilidade entre eles? Até que ponto os *rankings* reúnem elementos e configuração técnicas confiáveis que permita generalizações e comparabilidade efetiva entre as Instituições? É possível encontrar pontos de convergência entre os resultados dos diferentes *rankings*?

A partir dessas indagações, o presente trabalho tem como objetivo geral estudar, a partir de uma perspectiva da Educação Comparada, três importantes *rankings* universitários privados (*Ranking Universitário Folha – RUF*; *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*; e o *Los Mejores Centros Universitarios*), produzidos e disseminados por jornais ibero-americanos de grande circulação, buscando compreender sua trajetória, funcionamento e a metodologia utilizada para a formulação dos mesmos.

Este objetivo geral desdobra-se, por sua vez, nos seguintes objetivos específicos:

a) Descrever e analisar o estado da questão sobre os *rankings* universitários privados na educação superior, a partir da literatura educacional ibero-americana.

b) Descrever o funcionamento dos principais *rankings* universitários privados ligados a jornais de grande circulação do Brasil, da Espanha e do Chile, com destaque para os critérios metodológicos adotados em sua construção.

c) Analisar comparativamente os procedimentos metodológicos, envolvendo aspectos técnicos e conceituais utilizados na construção dos *rankings* brasileiro, chileno e espanhol.

Para atingir parte dos objetivos aqui propostos, a metodologia utilizada envolveu o que Gil (1994, 2002) denomina de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e análise de material já elaborado por outros autores sobre um determinado tema, particularmente aquele produzido e divulgado através de livros e artigos científicos. A pesquisa documental consiste no levantamento, junto a fontes primárias e secundárias, de documentos oficiais relacionados aos *rankings* a serem estudados e à metodologia de construção dos mesmos.

De modo análogo, mas com nuances significativas, tentou-se realizar um estudo que desvendasse o que Nóbrega-Therrien & Therrien (2004, p. 7) denominam de “estado da questão” em relação ao objeto aqui problematizado: “Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”.

Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico junto aos principais periódicos indexados nacionais e latino-americanos da área de educação, nos volumes publicados entre os anos de 1990 e 2013, tendo como referência as palavras chave “*rankings*”, “avaliação do ensino superior” e “educação superior”. O material levantado foi analisado buscando compreender-se como a comunidade acadêmica educacional brasileira e latino-americana tem se posicionado diante da publicação dos *rankings* públicos e privados sobre educação superior.

A pesquisa se revestiu também de um caráter descritivo-comparativo, uma vez que se pretendeu descrever e analisar as principais características presentes em cada um dos *rankings* analisados, em particular os aspectos metodológicos utilizados para a construção dos mesmos (as categorias que os

compõem, a maneira como estas categorias se traduzem em *scores* ou pontuações, as fontes utilizadas para a coleta dos dados e informações relacionados a cada uma das categorias, as eventuais ponderações entre as mesmas de modo a gerar resultados objetiváveis, etc.) comparando-as de modo a identificar similaridades e discrepâncias.

Alinha-se, assim, naquilo que a literatura educacional vem denominando por estudos comparatistas (Madeira, 2009) ou campo da educação comparada (Nóvoa, 2009; Gomes Ferreira, 2008), inaugurado no início do século XIX, e que ganhou fôlego ao longo de todo o século XX.

Esse campo vem sofrendo transformações importantes nas últimas décadas, em relação ao que Nóvoa (2009) denomina como o surgimento de novas perspectivas, em particular aquelas por ele denominadas de “perspectivas do sistema mundial”, baseadas fortemente no pressuposto de que os fenômenos educacionais e a educação não são mais, propriamente, uma instituição de caráter exclusivamente nacional, “mas um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização”.

Os procedimentos utilizados para a elaboração do trabalho envolveram assim, basicamente:

a). Pesquisa bibliográfica necessária para o levantamento e análise do estado da questão envolvendo os *rankings* em Educação Superior, particularmente os denominados *rankings* universitários privados, junto a três importantes bases ou repositórios de dados científicos: o Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; o SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, e a Redalyc – *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, no período compreendido entre os anos de 1990 e 2013, a partir das palavra-chave “*ranking*”, “*rankings*” e “*ranqueamento*”.

b) Pesquisa documental junto a fontes secundárias que permitiu a descrição detalhada do funcionamento dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos *rankings* *Ranking Universitário Folha – RUF*; *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, do jornal *El Mercurio*; e o *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios* do jornal *El Mundo*, em

particular dos aspectos conceituais, técnicos e metodológicos adotados para a construção desses *rankings*.

c) Análise comparativa dos procedimentos metodológicos, envolvendo aspectos técnicos e conceituais utilizados para a construção dos *rankings* nacionais chileno, brasileiro e espanhol.

O estudo que ora se apresenta está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “*Rankings* universitários no espaço ibero-americano: o estado da questão”, descreve e analisa o contexto que envolve o surgimento e disseminação dos *rankings* na educação superior no cenário internacional, no Brasil e no espaço ibero-americano, através da análise do estado da questão na literatura educacional ibero-americana, ou seja, a partir do entendimento de como se encontra o tema no estado atual da ciência.

O segundo capítulo, intitulado “Os *rankings* universitários no espaço ibero-americano: os casos brasileiro, chileno e espanhol”, descreve o funcionamento de três importantes *rankings* universitários privados (o *Ranking* Universitário Folha – *RUF*; o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*; e o *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*) ligados respectivamente a três jornais de grande circulação do Brasil, do Chile e da Espanha, com destaque para os critérios metodológicos adotados em sua construção.

O terceiro capítulo, intitulado “Análise comparativa dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos *rankings* universitários privados chileno, brasileiro e espanhol” efetua uma análise comparativa entre os três *rankings* estudados, a partir de sete categorias analíticas: o conceito de qualidade universitária que subjaz os *rankings*; os objetivos explicitados para a construção dos mesmos; os critérios gerais utilizados para sua construção; o desenho desses *rankings*; como são construídos e produzidos seus indicadores, a forma de coleta e o tratamento de seus dados; e a consistência de seus resultados.

CAPITULO I - *RANKINGS* UNIVERSITÁRIOS NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO: O ESTADO DA QUESTÃO

1. Introdução

O objetivo deste capítulo é traçar o atual estado da questão em relação à temática relacionada aos *rankings* universitários.

A abordagem metodológica denominada estado da questão envolve a realização de um rigoroso levantamento bibliográfico a respeito de um tema ou de um objeto de estudo delimitado, que permita ao pesquisador compreender qual é o estado atual da ciência sobre o mesmo (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004). A utilização desse procedimento metodológico se faz necessário para que seja possível aproximar-se do objeto de estudo de modo sistemático, buscando reunir elementos que permitam identificar sob quais perspectivas e a partir de que referenciais os pesquisadores vem se ocupando do tema proposto neste trabalho.

Pretende-se demonstrar que a temática envolvendo os *rankings* se reveste de caráter polissêmico, como se poderá notar desde logo pelo uso de expressões sinônimas tais como “*rankings* acadêmicos”, “*rankings* de instituições superiores”, “escalas de avaliação”, dentre outras. Além da mera utilização de diversas nomenclaturas para referir-se ao mesmo fenômeno, essa polissemia se manifesta, sobretudo, na profusão de sentidos que os diversos autores que tratam do tema emprestam ao mesmo.

Explorar tais sentidos, buscar compreender em que medida eles se articulam e se contrapõem no processo de construção coletiva do conhecimento sobre o fenômeno do ranqueamento universitário pode ajudar a lançar luz sobre uma temática que vem merecendo, por parte de diversos pesquisadores ibero-americanos da área educacional, cada vez maior atenção ao longo dos últimos anos.

A abordagem de temática tão cheia de nuances, retratada pelas ciências sociais de modo tão intensa neste início de século XXI exigiu determinados

recortes e delimitações, tendo em vista o escopo principal desta dissertação, que envolve especificamente o estudo dos *rankings* universitários privados no espaço ibero-americano.

A delimitação em questão refere-se, basicamente, à natureza das fontes consultadas para efetuar este levantamento sobre o estado da questão.

Por um lado, a qualidade e relevância da produção científica têm sido avaliadas, cada vez mais, em função do impacto produzido pelo trabalho de cada pesquisador individual no conjunto da área específica da comunidade científica do qual ele faz parte. Esse fenômeno, típico da historiografia da ciência, tem sido destacado por diversos autores, dentre os quais cabe destaque a obra de Thomas Kuhn (2007). De maneira análoga, tem se constituído, nas últimas décadas, uma área do conhecimento especialmente dedicada a avaliar esses impactos produzidos pelas produções científicas umas sobre as outras, e que tem sido denominado por bibliometria ou cienciometria (Ariza e Quevedo-Blasco, 2013; Sanz-Casado et al, 2002).

Essa tendência de atribuir relevância e mérito a produção científica segundo seu nível de impacto, traduz-se neste trabalho, pelo recorte que se faz de analisar o estado da questão sobre *rankings* universitários lançando mão exclusivamente da descrição e análise de artigos científicos publicados em três bases ou repositórios de dados científicos, também chamadas de bibliotecas digitais: *Scielo – Scientific Eletronic Library Online*; *Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*; e Portal de Períodos da CAPES².

Por outro lado, uma vez que se propõe a análise dos *rankings* dentro do espaço iberoamericano, um segundo critério utilizado para a delimitação e recorte das pesquisas publicadas nessas bibliotecas virtuais obedeceu ao

² O SciELO - *Scientific Eletronic Library Online* reúne artigos científicos de 1156 periódicos, dentre os quais diversos deles constantes das bases *Web of Science*, MEDLINE/PubMed e *PsycInfo*; o *Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* com grande abrangência geográfica e temática, que reúne centenas de periódicos admitidos junto à sua base de dados após o cumprimento de critérios específicos definidos pela própria base de dados de modo a assegurar a qualidade das publicações que a compõem; e o Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, reúne 31 mil publicações periódicas internacionais, cobrindo todas as áreas do conhecimento, que reúne coleções presentes em diversas outras bases de dados internacionais, das pode-se citar a *Scopus*, *Web of Science*, dentre outras.

parâmetro idiomático a partir do qual os mesmos se encontram disponíveis. Isto levou à seleção de pesquisas publicadas nos idiomas português e espanhol, uma vez parte representativa dos cientistas iberoamericanos que tem se ocupado desta temática tem utilizado esta língua para divulgar seus trabalhos.

Estabelecidos, estes dois recortes, o estado da questão aqui retratado circunscreve-se aos resultados das pesquisas sobre ranqueamento disponíveis nas línguas portuguesa e espanhola, nas bibliotecas virtuais há pouco mencionadas.

A utilização dos descritores *ranking*, *rankings* e *ranqueamento*, no campo “assunto”, como motor de busca de artigos científicos publicados em língua portuguesa e espanhola nos portais mencionados apontou, inicialmente, a existência de milhares de artigos listados.

Evidentemente que, ao utilizar descritores tão genéricos, o resultado gerado pela busca trouxe artigos que tratavam de *rankings* os mais diversos, desde aqueles envolvendo clubes de futebol, passando por ranqueamentos de produtividade empresarial, e outros campos pouco ou em nada relacionados à temática educacional.

Uma primeira filtragem realizada através do título de cada um deles e, em casos que assim o exigiram, dos resumos, permitiu identificar a existência de cento e setenta e quatro artigos escritos em português ou espanhol que tratavam, direta ou indiretamente, de *rankings* universitários.

A leitura desse material permitiu identificar, entre essa mais de centena e meio de textos, alguns que se referiam a editoriais; outros referentes a resenhas; outros ainda que tratavam dos *rankings* de forma absolutamente periférica na estrutura do artigo; e um número significativo de artigos que tratam não de *rankings* universitários propriamente ditos, mas que abordam estudos classificatórios em relação a periódicos em diversas áreas do conhecimento. A guisa de exemplo, podemos citar, a esse respeito, os textos de Buéla-Casal (2004), Carretero-Dios, De los Santos-Roig e Buéla-Casal (2005), Royuela, Ramos e Duque (2006), Cruz de Souza (2008), Oyarun (2008), Sampaio, (2008), Aguillo, Corera-Álvarez e Martínez (2010), Rojas-Sola e San-Antonio-Gómez (2010), Fernández-Sola (2011), Ríos, Mattar e González

(2011), Martínez-Morilla et al (2012), Puche-Navarro e Ossa (2012), Bona Safe de Matos, (2012) e Ariza e Quevedo-Blasco (2013).

Após a leitura desse material, os artigos foram classificados, inicialmente, a partir de duas categorias: estudos teórico conceituais e estudos de referenciais empíricos.

A primeira categoria, a saber, estudos teórico conceituais, envolve publicações que abordam o fenômeno dos *rankings* de um ponto de vista conceitual ou teórico, isto é, buscam discutir e compreender o entendimento de diversos autores sobre a natureza dessas escalas, sua finalidade, o papel que desempenham na formulação de políticas públicas, seu impacto midiático, sua instrumentalização, entre outros aspectos.

Os estudos aqui classificados dentro dessa categoria podem, por sua vez, ser desdobrados em duas grandes vertentes, tendo como referência a distinção existente no campo educacional a partir das perspectivas sociológicas dos paradigmas do conflito e do consenso (Gomes, 2005).

Dentro da primeira vertente encontram-se artigos teórico conceituais, essencialmente críticos, que buscarão, de modo geral, circunscrever o fenômeno dos *rankings* no âmbito de uma tendência de avaliação das universidades de caráter meritocrático, invariavelmente a partir de critérios no mínimo discutíveis, com o objetivo de estabelecer distinções institucionais de caráter mercadológico. Nesta ótica, os *rankings* universitários funcionam, por assim dizer, como uma ferramenta a serviço do processo de consolidar um conceito de educação alinhada às perspectivas neoliberais, articulada a uma ordem ditada pelos efeitos nocivos do processo de globalização, sob a égide e tutela de organismos supranacionais como o Banco Mundial.

A segunda vertente de artigos teóricos conceituais tem por elemento comum o fato de compreenderem os *rankings* como ferramentas que permitem avaliar as universidades, a partir de critérios objetivos, permitindo aos diversos públicos internos e externos à universidade (Estado, sociedade civil, estudantes, pais, consumidores dos serviços educacionais, empresas contratantes dos futuros profissionais, gestores) apoiar-se em tais parâmetros nos diversos processos de tomada de decisão que envolvem suas relações com a academia. Para estes estudos, a avaliação pode contribuir

decisivamente no processo de melhoria dos produtos, serviços e processos universitários, no contexto de concorrência interinstitucional na sociedade do conhecimento.

A segunda categoria, a saber, estudos de referenciais empíricos, envolve pesquisas que partem da descrição e análise objetiva dos *rankings* universitários existentes ou eventualmente propostos. Neste caso, enfocam sobremaneira aspectos de natureza metodológica a partir dos quais as escalas de classificação universitárias são construídas. Enfatizam, ora a análise específica de um determinado *ranking* em particular, ora estudos comparativos entre diferentes *rankings*, apontando similaridades e dessemelhanças metodológicas, discutindo a construção de critérios e indicadores que os compõem, etc.

Para a apresentação e discussão do estado da questão em relação aos estudos analisados dentro desta categoria, os artigos analisados foram agrupados, por sua vez, em três subcategorias: estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* globais; estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* regionais e estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* nacionais.

2. Estudos de referenciais teóricos conceituais

2.1 Estudos de referenciais teóricos conceituais à luz do paradigma do conflito

Diversos são os estudos sobre *ranking* de referenciais teóricos conceituais assentados na perspectiva sociológica do paradigma do conflito. Boa parte desses estudos foi desenvolvida por autores brasileiros, e parece evidente que a maior parte deles foi publicada a partir da criação e implantação, no ano de 1997, do Exame Nacional de Cursos no Brasil, iniciativa inédita de implantar uma avaliação em larga escala no ensino superior do país. A maior parte deles, particularmente no caso dos textos publicados após o ano de 2004, contrapõe esse exame de larga escala a uma mudança na

lógica da avaliação da educação superior brasileira, a partir da instituição do SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Um bom exemplo desse movimento é encontrado no texto de Barreyro (2006), no qual a autora examina o que ela denomina de princípios de avaliação formativa que estariam subsidiando essa nova sistemática global e mais abrangente de avaliação. Para Barreyro, o SINAES representa uma grande mudança de paradigma na lógica de avaliação então em curso no Brasil, afastando-a de uma lógica até então marcada pela regulação de caráter mercadológico de um Estado avaliador.

Zainko (2008) nos ajuda a compreender melhor esse movimento de mudança de paradigma ao efetuar uma análise histórica da avaliação da educação superior no Brasil. Para a autora, a avaliação emerge num contexto em que predomina uma concepção de universidade por ela denominada de “produtivista”, fundamentada na ideia de eficiência, como se as instituições de ensino superior pudessem ser consideradas semelhantes às empresas privadas.

Ao longo da década de 1980, com o fim do regime militar, e com a crise decorrente do processo de intensa expansão do ensino superior brasileiro da década de 1970, a avaliação ganha centralidade no debate governamental, na medida em que poderia apresentar alternativas para subsidiar a implantação de políticas públicas que pudessem levar à melhoria do sistema do ensino superior. Os documentos oficiais produzidos nesse período irão atribuir aos órgãos governamentais o papel de agentes fundamentais do processo avaliativo, baseado numa concepção regulatória.

Esse caráter de avaliação de desempenho baseado na eficiência, de natureza regulatória, intensifica-se na década de 1990:

No governo Fernando Collor de Mello a concepção de avaliação da educação superior, articulada às demandas da reforma do Estado, pauta-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior. (Zainko, 2008, p. 829).

Embora essa tendência tenha sido suspensa temporariamente durante o período do governo Itamar Franco, ela é retomada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, agora num contexto de clara redução do papel do

Estado enquanto provedor de ensino superior, reservando-lhe e acentuando, entretanto, seu caráter regulatório de controle:

Interessa a constituição de um sistema avaliativo que tenha como um de seus pilares a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as performances das diferentes instituições. (Zainko, 2008, p. 830).

Essa lógica de avaliação da eficiência, com base na comparabilidade de *performances*, segundo Zainko (2008), tem como principal representante a instituição, em 1995, do Exame Nacional de Cursos.

A partir de 2004, segundo Zainko (2008), essa lógica é suspensa com a instituição do SINAES, modelo sistêmico de avaliação da educação superior, cujos documentos iniciais apontavam para uma concepção de avaliação emancipatória, processual, dinâmica. Após três anos de instituição dessa nova sistemática, entretanto, a autora identifica vícios de origem e problemas que apontam para desdobramentos futuros que viriam a sepultar seus próprios fundamentos, entre os quais a então anunciada criação do Conceito Provisório de Cursos - CPC e do Índice Geral de Cursos - IGC.

Trata-se de dois indicadores criados pelo Ministério da Educação brasileiro em 2008 que, a partir de parâmetros objetivos quantificáveis expressam, em escala que varia entre 1 e 5, a qualidade de cada curso de graduação (CPC) e de cada instituição de educação superior (IGC).

A utilização desses indicadores quantitativos relacionados aos cursos e instituições viabiliza ordená-los de modo classificatório, desencadeando processos de um ranqueamento oficial no Brasil.

Dois anos depois, em artigo intitulado “De exames, *rankings* e mídia”, Barreyro (2008), estabelece uma discussão sobre a então introdução, pelo Ministério da Educação brasileiro, do Conceito Preliminar de Curso – CPC e do Índice Geral de Cursos - IGC. A autora assume um posicionamento crítico, isto é, antagônico, à criação desses índices, à medida que, segundo ela, os mesmos reforçam tendências nocivas de ranqueamento das instituições, tendências essas que possuem interesses e consequências muito mais

mediáticas do que favoráveis a uma melhoria efetiva de qualidade da educação superior.

A discussão ensejada por Barreyro (2008) busca circunscrever a criação dos CPC e IGC à uma dimensão muito mais teórica e política do que técnica. Isto porque, para a autora, muito mais do que viabilizar operacionalmente o processo de avaliação das IES brasileiras, os citados índices estariam a serviço de “... possibilitar *rankings* de Instituições de Educação Superior (IES), apesar de baseado em alguns dados de alguns cursos avaliados de algumas IES...” (Barreyro, 2008, p. 864).

Após retomar o histórico de avaliação da educação superior no Brasil, desde os anos de 1980 (Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU; Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES; e Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB), passando pela implantação do Exame Nacional de Cursos em 1997, já à luz da nova Lei de Diretrizes e Bases, Barreyro (2008) analisa o surgimento dos exames públicos de rendimento ao final dos cursos de graduação (ENC e posteriormente ENADE) vinculado à lógica de expansão do sistema universitário brasileiro via um processo de privatização crescente, no qual cabe ao Estado liberal um processo de regulação tênue: a avaliação cabe também ao mercado, via mídia, via *rankings*...

Segundo a autora, esse processo pareceu ter sido interrompido quando, em 2003, implantou-se no Brasil o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O documento orientador do SINAES mudava o foco de avaliação do aluno para a instituição, que passaria a ser avaliada globalmente, mediante dez dimensões, complementada pelo exame direcionado aos alunos: “Segundo o documento oficial, tratava-se de uma avaliação formativa que se articulava com a regulação do sistema”. (Barreyro, 2008, p. 866).

A implantação do CPC e do IGC, mediante Portaria Normativa nº 12, de cinco de setembro de 2008, entretanto, acabou por superdimensionar a importância dos resultados do ENADE, à medida que tais índices passaram a ser utilizados diretamente como elementos do processo de regulação da Educação Superior. Adicionalmente, eles induzem a criação de *rankings* das instituições, explorados midiaticamente:

Ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES. Embora alguns estudos sobre o SINAES mostrem a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos *rankings*, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da verdade da avaliação da qualidade. (Barreyro, 2008, p. 867).

Pelos argumentos acima expostos, fica evidente que, no entender da autora, o SINAES, saudado anteriormente como sinalização de uma avaliação formativa, rende-se também à lógica educacional mercantil.

Esta “deturpação” dos princípios iniciais do SINAES é também apontada de forma enfática por Leite (2008) e por Brito (2008).

Para Leite (2008), os *rankings* construídos a partir do desdobramento do IGC e do CPC, e a sua subsequente publicidade via mídia esvaziam o papel da avaliação institucional e da autoavaliação levada a cabo pelos agentes locais das próprias Instituições, as Comissões Próprias de Avaliação. Mais que isso, contrariam o próprio caráter formador, de valorização e de autoanálise das instituições.

De modo semelhante, Brito (2008) analisa a trajetória do SINAES e do ENADE, com ênfase neste último, desde sua criação em 2004, até 2007. Esse trabalho advoga a tese de que o ENADE, elaborado como uma sistemática de avaliação em larga escala, de caráter dinâmico, se modificou ao longo dos anos até se transformar num instrumento mais estático, muito semelhante ao Provão. Aponta ainda que, com a instituição dos indicadores denominados IGC – Índice Geral de Cursos e CPC – Conceito Preliminar de Curso (contrários aos princípios subjacentes ao SINAES), e a posterior publicação pelo MEC, em setembro de 2008, de um ranqueamento institucional construído a partir desses indicadores, está posta na agenda educacional brasileira uma regressão a modelos que pareciam ter sido ultrapassados com a instituição do SINAES.

As avaliações em larga escala na educação superior, cujos exemplos na política de educação superior brasileira se materializam inicialmente no Exame Nacional de Cursos e posteriormente em seu sucedâneo, o Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior, e o desdobramento deste último nos CPC e

IGC colocam em evidência um aspecto importante presente no discurso de autores alinhados com a perspectiva do conflito, qual seja, as relações entre avaliação e regulação.

Rothen e Schulz (2007) argumentam que embora as propostas de avaliação da educação superior no Brasil surjam ao longo da década de 1980, é somente a partir da segunda década dos anos noventa, com a implantação do ENC, que o impacto efetivo das avaliações atinge as instituições e repercute efetivamente na sociedade.

Para analisar as relações existentes entre os processos de avaliação e regulação na educação superior, os autores comparam uma proposta de avaliação da educação superior, elaborada pela CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, instituída no início do primeiro governo Lula, com a Lei 10.861, promulgada em 2004, que instituiu no Brasil o SINAES: enquanto a primeira, formulada por educadores, parte da premissa da função formativa da qual se reveste o princípio de avaliação; a segunda, formulada pelos legisladores, funda-se numa concepção de avaliação como sinônimo de controle e regulação.

Ao tratar a avaliação sob a lógica do controle, enfatiza-se a metrificação do desempenho institucional, tendo como parâmetro a eficiência administrativa (relação custo e benefício, eficácia, estabelecimento de metas e mensuração de resultados quantitativos). Permite-se assim que se instaure um “controle “de mercado”, que enfatiza os mecanismos, sobretudo externos, tais como a competição de preço e a participação de mercado, visando, o *ranking*. (Rothen e Schulz, 2007, p. 166).

Esta lógica já estava presente, para Rothen e Schulz (2007), por ocasião da criação do Exame Nacional de Cursos, em meados da década de noventa. A criação de *rankings*, a partir do Provão, coadunava-se perfeitamente com a visão de que competia ao Estado avaliar as instituições de ensino superior e estimular a concorrência entre as mesmas de modo que o mercado consumidor pudesse escolher, dentre elas, aquela que lhe oferecesse o melhor produto.

Rothen e Schulz (2007) procuram demonstrar, a partir da análise dos documentos legais produzidos pelo governo Lula ao longo de seu primeiro mandato, como a proposta inicial da CEA vai sendo modificada gradativamente até metamorfosear-se em novo instrumento de avaliação com características de controle via SINAES e particularmente, através do ENADE, Exame Nacional

de Desempenho dos Estudantes, seu principal pilar, que acabaria levando novamente à criação e proliferação de *rankings*.

Sguissardi (2008) busca discutir as relações existentes entre a regulação estatal e a cultura de avaliação institucional da educação superior brasileira, tomando como ponto de partida e exemplificação a criação do CPC e do IGC em 2008. Além de subsidiarem processos regulatórios, tais indicadores contrariam os princípios fundamentais presentes na criação do modelo de avaliação do SINAES.

O *ranking* das IES do país – que decorre da aplicação do IGC – divulgado “com festa” pela grande mídia poucos dias após a criação deste índice, está sendo visto por muitos especialistas que ajudaram a elaborar e implantar o SINAES como sua mais completa negação. (SGUISSARDI, 2008, p. 858)

Essa contradição aparente é analisada por Sguissardi (2008) à luz das transformações que ocorreram na estrutura do Estado e na configuração do sistema de supervisão e regulação estatal da educação superior no Brasil a partir da década de 1990.

Meneghel, Robl e Freitas da Silva (2006) efetuam estudo comparativo sobre as relações existentes entre avaliação e regulação nas políticas públicas de educação superior do Brasil, da Argentina, da Espanha, da França e de Portugal. Assim como Rothen e Schulz (2007), as autoras colocam em evidência, inicialmente, que a discussão sobre avaliação da educação superior se coloca na agenda das políticas públicas a partir dos anos de 1980, em função da importância da educação superior nas sociedades contemporâneas, e do crescimento da oferta dessa modalidade de ensino. Trata-se, segundo as autoras de um debate que coloca em xeque

...a qualidade destas instituições, em particular a da oferta do ensino de graduação, pois a enorme expansão de matrículas, ocorrida a partir da década de 1960, havia permitido a disseminação de escolas com precárias condições de infraestrutura e recursos humanos. Deste modo, o embate tornava visível a necessidade de serem desenvolvidos programas e/ou sistemas avaliativos capazes de mensurar a produção e a eficácia das IES, legitimando os recursos a elas concedidos e, ainda, redirecionando investimentos. (Meneghel, Robl e Freitas da Silva, 2006, p. 91).

Contrapõem-se, a partir de então, dois enfoques opostos em relação à avaliação: de um lado, um enfoque que pode ser chamado de classificatório ou

regulatório, de viés quantitativo, que pretende medir desempenho ou resultado e que culmina com a hierarquização das instituições (leia-se, portanto, *rankings*); de outro lado, um enfoque formativo, de viés qualitativo, que busca compreender o conjunto de processos e atividades universitárias, gerando diagnósticos que permitam identificar eventuais fragilidades para posterior superação das mesmas.

Meneghel, Robl e Freitas da Silva (2006) apontam que, no caso brasileiro, esse debate não foi suficientemente amadurecido ao longo das últimas décadas, o que se tem refletido numa certa sobreposição entre avaliação e regulação nos documentos oficiais e nas políticas nacionais de educação superior - em particular no período de 1996 (primeira edição do Exame Nacional de Cursos) e 2006 (ano de edição do Decreto 5773, que busca estabelecer as competências e distinções entre avaliação e regulação na educação superior brasileira).

Ao analisar como se manifestam as políticas de avaliação e regulação na Argentina, na Espanha, em Portugal e na França, Meneghel, Robl e Freitas da Silva (2006) apontam que, em todos eles, existem processos de avaliação externa às IES, sob a coordenação de órgãos governamentais, onde prevalece o princípio de uma avaliação formativa, consubstanciadas por relatórios ou pareceres que apontam fragilidades e fortalezas, a partir dos quais se estabelece um diálogo com a instituição avaliada, sem que o mesmo se confunda com mecanismos de regulação.

O conjunto de características comuns aos processos de avaliação externa aqui analisados revela que a relação entre regulação e avaliação naqueles países foi desenvolvida tomando como base a diferenciação entre esses dois processos. Ou seja, a avaliação tem sentidos, concepções e procedimentos diferenciados daqueles que se fazem presentes em processos de regulação. Pois esta, como já citado, é limitada no que tange assegurar a qualidade da educação superior. A avaliação externa torna-se, portanto, um referencial e um documento fundamental a ser utilizado nos processos de credenciamento institucional e autorização de cursos, pois torna clara a relação entre sentidos, normas, organização e processos institucionais.

A continuidade dos processos avaliativos, assim como a ampla divulgação de resultados, aponta para a garantia da qualidade das IES e do sistema de Educação Superior como um todo, pela transparência na identificação e debate de potenciais e debilidades institucionais. Sendo assim, torna-se desnecessário gerar classificações ou *rankings* entre instituições e cursos, pois é estabelecido um compromisso da IES com a sociedade, assim

como o controle desta sobre a instituição. (Meneghel, Robl e Freitas da Silva, 2006, p. 104).

Meneghel, Robl e Freitas da Silva (2006) concluem seu trabalho apontando que o SINAES parece se apresentar como uma política pública de avaliação da educação superior que vai ao encontro dessa tendência contemporânea de dar um tratamento formativo à avaliação, tornando-a efetivamente descolada dos processos de regulação, função estatal necessária, porém não exclusiva para assegurar educação superior de qualidade. Permite-se inferir que, provavelmente, esta conclusão das autoras não seria a mesma fosse seu trabalho publicado a partir da criação do CPC e do IGC.

A crítica a essa lógica mercantil aplicada ao ensino superior também se encontra presente nos textos de Charlot e Silva (2010) e de Chizzotti e Ponce (2010).

Embora não discutam diretamente os *rankings*, Charlot e Silva (2010) acabam abordando-os ao tratar de características específicas que acabam por revestir as universidades atualmente. Essa mudança fundamental, verificada no seio da universidade neste início de século, é decorrente da globalização e do surgimento do que se poderia denominar de sociedade do conhecimento. Nesse contexto, a ideia de que o capital humano e sua capacidade de geração de inovação são alavancas do crescimento econômico ganha força renovada. Tal pressão econômica e cultural induz a três transformações essenciais na universidade, segundo Charlot e Silva (2010): internacionalização do ensino superior, mercantilização e diferenciação das instituições.

Diversas são as consequências dessas três transformações essenciais pelas quais passa a universidade atualmente. Uma delas, destacada pelos autores, diz respeito ao surgimento dos *rankings*.

À medida que o processo de internacionalização do ensino superior avança, quer sob o formato presencial ou à distância, surgem, ao lado das universidades tradicionais, diversas agências fornecedoras desse serviço, tais como sociedades multinacionais privadas e empresas de mídia.

Esses prestadores transfronteiros providenciam ensino superior lá onde não existia, em particular em grandes países como Índia e China, e introduzem flexibilidade nos sistemas de ensino superior.

Mas eles funcionam na lógica do mercado, procurando o maior lucro, com pouco controle e, muitas vezes, baixa qualidade do ensino. Para lutar contra as 'usinas de diplomas', assegurar credibilidade e a comparabilidade dos diplomas e o seu reconhecimento no mercado de trabalho, desenvolvem-se processos de 'seguro qualidade', assumidos por instituições públicas e, ainda, por empresas privadas especializadas nessa área. (Charlot e Silva, 2010, p. 51).

O fenômeno da mercantilização, por seu lado, tem feito com que a educação, antes considerada um bem público, seja considerada cada vez mais como um serviço lucrativo. Acordos firmados no seio da Organização Mundial do Comércio induzem a esse processo de maneira quase irreversível, e o Acordo de Bologna, que objetiva padronizar os diplomas concedidos pelos países participantes, acentuam o papel central de avaliações de caráter internacional no cenário atual da educação superior:

Por fim, convém assinalar o papel essencial que as avaliações internacionais desempenham na crescente pressão sofrida pelas universidades. A mais importante é a classificação publicada anualmente pela Universidade de Xangai (*Academic Ranking of World University*), que interfere bastante no que ela avalia: tendo em vista que essa classificação valoriza as universidades com muitos estudantes, ela desencadeou, em vários países, em particular na Europa, um movimento de agrupamento das universidades, a fim de melhorar o lugar dos estabelecimentos nacionais no *ranking* de Xangai. (Charlot e Silva, 2010, p. 52).

Para Charlot e Silva (2010), esses três fenômenos (internacionalização, mercantilização e diferenciação) tem trazido, portanto, consequências importantes para a universidade:

Por um lado, o conceito de autonomia foi seriamente abalado, uma vez que importantes decisões sobre o ensino superior, foram parcialmente transferidas ou compartilhadas com outras esferas, entre as quais as avaliações sob a forma de *rankings*.

Outra das consequências diz respeito ao lugar que a pesquisa passa a ocupar na universidade, e a maneira com que a mesma passa a ser cobrada dos professores.

A discussão sobre a avaliação da produção docente no Ensino Superior também se faz presente no trabalho de Chizzotti e Ponce (2010) e acaba incorporando de modo relevante a temática dos *rankings*. Os autores em questão identificam dois grandes paradigmas de avaliação: avaliação pelos pares e avaliação por quantificação. A análise dessas tendências leva-os a

concluir que parâmetros quantitativos tem sido utilizados cada vez com maior frequência para dimensionar a produção e a qualidade dos docentes, bem como a qualidade das próprias instituições de ensino superior.

Os processos avaliativos provocam debates tanto em relação à pertinência quanto à validade dos seus critérios. Nesse debate, expressa-se a posição dos que defendem um padrão de gestão do ensino superior apoiado em resultados quantificáveis e, em contrapartida, é veemente a oposição de pesquisadores a esses critérios, pela falibilidade e impertinência desses para as ciências humanas e sociais. (Chizzotti e Ponce, 2010, p. 2)

Chizzotti e Ponce (2010) apontam que o uso cada vez mais intensificado dos recursos da bibliometria tem favorecido a proliferação de *rankings* universitários.

As bases de dados classificatórias por meio da quantidade de produtos científicos propiciaram o crescimento do *ranking* de instituições, grupos de pesquisa e de pesquisadores. As classificações emergem no bojo da globalização do ensino superior, como um novo pilar de gerência da vida acadêmica, assumidas por instituições universitárias, por governos e pela mídia, como uma referência de excelência da instituição. (Chizzotti e Ponce, 2010, p. 10)

A primeira dessas classificações é o conhecido *ranking* de Xangai, que privilegia sobremaneira o resultado de pesquisas e a quantidade de publicações vinculadas à instituição.

Essa classificação é difundida, anualmente, pela internet e é reproduzida, pelos meios de comunicação de massa, como uma forma classificatória das melhores universidades, tendo a **presunção** de ser uma fonte confiável de informações sobre a qualidade da universidade e auxiliar a opção dos “consumidores” de formação superior: estudantes e suas famílias, empregadores públicos ou privados. Os critérios de classificação foram tomados **como exemplares** para o funcionamento de um novo gerenciamento do ensino superior e, como tal, incorporados pelos departamentos e universidades, pelas empresas e pelo poder público com o objetivo de atribuir reconhecimento, distribuir recursos ou privilegiar financiamentos. Dispor de imagem internacional permite garantir a atratividade necessária para atender a expansão de um mercado estudantil, nacional e estrangeiro, concentrar talentos, desenvolver convênios e programas científicos interinstitucionais de cooperação internacional, conceder reconhecimento de títulos e justificar o uso de financiamentos públicos ou privados. (Chizzotti e Ponce, 2010, p. 11)

Os *rankings* são assim diretamente associados aos conceitos de mercado, regulação, nova gestão pública, racionalidade, performance,

rendimento, etc., caras à tradição educacional que aborda as escalas de classificação sob o que aqui se está denominando como abordagens do conflito.

A classificação de Xangai suscitou a criação de outros *rankings*, principalmente a partir de críticas quanto aos produtos gerados e a seus critérios metodológicos. Como consequência, tais *rankings* levavam a outros resultados, que culminaram, posteriormente, segundo Chizzotti e Ponce (2010) na necessidade da criação de princípios gerais de qualidade para os próprios *rankings*. Tais princípios encontraram sua configuração atual nos chamados Princípios de Berlim (*Principles on Ranking of Higher Education Institutions*), composto de 16 recomendações.

A crescente valorização dos *rankings* tem ainda um forte componente midiático, que contribui fortemente para os procesos de mercadorização da educação superior, à medida que incitam o caráter de concorrência interinstitucional.

O impacto dos *rankings* dentro da comunidade acadêmica, entretanto, não é consensual.

A repercussão dessas classificações tem sido controversa e polêmica no meio universitário: há contestações radicais, querendo expungir da vida acadêmica essa tentação mensuradora e pernicioso ao trabalho constante e paciente do docente, tendência apresentada como nefasta pelo açulamento competitivo entre docentes. Há, também, os defensores aguerridos dessa forma de gerir o ensino superior como um novo modelo gerencial da universidade e dos sistemas de educação. Esse novo modelo apoia-se na Nova Gestão Pública (New Public Management), difundida nos Estados Unidos e adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), concebida para atender os desafios da globalização concorrencial dos mercados, concedendo a prestação de serviços públicos tradicionais ao mercado privado (outsourcing), importando do setor privado as práticas de controle financeiro e contabilístico, e adotando a responsabilização pessoal e organizacional por meio de modelos avaliativos a partir de resultados. (Chizzotti e Ponce, 2010, p. 12)

Não são apenas autores brasileiros que vem desenvolvendo estudos teóricos sobre os *rankings* a partir de uma abordagem do conflito. Categorias de análise como *accountability* e discussões acerca do proceso de globalização ocupam lugares centrais em trabalhos de autores portugueses, mexicanos e

cubanos que tem fortes restrições ao modo como essas escalas de classificação vêm influenciando a educação superior.

Afonso (2009) busca associar o conceito de *accountability* às dimensões de avaliação, prestação de contas e responsabilização e discutir, em particular, o papel representado pelos exames em larga escala e pela publicização dos *rankings* deles decorrentes como formas de *accountability* que se encontram atualmente em construção do contexto educacional português, especialmente no ensino secundário.

A partir da discussão de que podem ser efetuadas diversas combinações diferentes ao articular-se a avaliação, a prestação de contas, a responsabilização, culminando portanto em diversas concepções diferentes do conceito de *accountability*, enfatiza que os *rankings* e os exames de larga escala não devem assumir, por si mesmos, a única dimensão possível de *accountability*, uma vez que esse processo demanda maior abrangência (inclusive do ponto de vista ético, cultural e jurídico), indo além de mera precisão quantitativa, objetiva ou factual.

Desta maneira, embora Afonso (2009) não se dedique ao estudo dos *rankings* diretamente aplicados à educação superior, o autor certamente se inscreve dentro de uma tradição de pensamento que associa a proliferação dos exames em larga escala e dos *rankings* como decorrência do processo geral de mercantilização e mercadorização da educação, circunscrito à lógicas em que prevalecem a eficiência sob a denominação da expressão de uma *accountability* unidimensional.

Ordorika Sacristán (2006), por seu turno, remete a discussão a respeito dos *rankings* internacionais ao âmbito do processo de globalização:

En un proceso que podríamos llamar de mercantilización, o en su derivación del inglés *comodificación* la educación superior se ha visto crecientemente alineada a las prácticas y requerimientos de distintos mercados tanto en el ámbito nacional como en el internacional. En el contexto internacional las universidades de investigación han sido integradas a un mercado global con un sistema de asignación de valor a través de *rankings* internacionales. (Ordorka Sacristán, 2006, p. 43)

Nesse trabalho, o autor busca desenvolver a ideia central de que se tem procurado, ao nível de um discurso de legitimação ideológica, difundir um modelo único de universidade de excelência, vinculado às grandes

universidades de pesquisa norte-americanas. Desta maneira, esse seria um modelo de universidade ideal, a ser perseguido e valorizado universalmente, e a qual os países periféricos – também as universidades desses países periféricos – acabariam por se alinhar.

Rankings internacionais como o ARWU e o THE, exprimem muito bem essa tendência, à medida que são construídos a partir de parâmetros presentes e valorizados pelas grandes universidades de pesquisa, o que acaba por traduzir-se em uma supremacia dessas universidades no topo dessas escalas. Esse mecanismo reforça, por assim dizer, uma dupla tendência de alinhamento e hierarquização, nocivos ao próprio conceito de universidade:

La reproducción del mercado global de la educación superior pasa por un doble proceso de alineamiento y jerarquización. Alineamiento, a partir del carácter normativo de un modelo, una idealización del sistema de universidades de investigación de Estados Unidos, que homogeniza la diversidad de proyectos y tradiciones universitarias en torno a una sola idea de universidad. Jerarquización, a partir de un ordenamiento del estatus y el poder de cada institución medido conforma los estándares establecidos por las instituciones precursoras del modelo hegemónico. (Ordorika Sacristán, 2006, p. 43)

Essa tendência de simultâneo alinhamento e hierarquização representa um enorme risco para as universidades dos países que ocupam uma posição periférica no processo de globalização, uma vez que pode fazer com que as mesmas abandonem projetos e modelos próprios, em consonância com interesses nacionais.

La legitimidad y arraigo de las instituciones nacionales en los países periféricos se ve erosionada a partir de una comparación injusta e injustificada. El carácter distintivo de los sistemas nacionales se pierde y se da lugar a sistemas universitarios desarraigados, de baja escala en los estándares internacionales y con poco impacto en las realidades nacionales a las que deberían de responder. (Ordorika Sacristán, 2006, p. 44)

A temática da globalização também ocupa lugar importante como categoria a partir da qual os *rankings* devem ser compreendidos, do ponto de vista de Segre (2008). Nesse trabalho, o autor busca sintetizar as principais tendências da educação superior na América Latina e no Caribe ao longo das últimas duas décadas, tendo como pano de fundo o que ele denomina de processo de globalização.

Dentre as principais tendências e desafios que se colocam diante da educação superior na América Latina, Segrera (2008) destaca os fenômenos da massificação; da educação continuada; da incorporação das tecnologias de informação e comunicação no âmbito das universidades; a mobilidade de professores e alunos; a privatização; a crise no processo de formação de professores; a desatualização e inflexibilidade curriculares; o surgimento de pseudouniversidades; o surgimento das chamadas universidades de classe mundial; a ênfase em processos de avaliação e acreditação; entre outros, ao lado do surgimento e fortalecimento dos *rankings*:

Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *ranking* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el THES y la Shangai Jiao Tong University están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas. “Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a *ranking* mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *ranking* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas.” (Altbach, 2006, p.80). (Segrera, 2008, p. 270)

Essa lógica do mercado, dentro da qual os *rankings* devem ser compreendidos, envolve também questões relacionadas ao financiamento da educação superior. A esse respeito, Segrera (2009) antepõe duas concepções de educação presentes no debate atualmente: por um lado, a concepção presente no discurso e nos documentos do Banco Mundial, que revelam a defesa de uma orientação competitiva e de mercado para as IES, tendo como referência e modelo as universidades de pesquisa norteamericanas; por outro lado, a concepção da UNESCO, que compreende a educação como um bem

público e, por consequência, dependente de financiamento estatal, que seja acessível a todos, com base no mérito de cada ser humano.

Segrera (2009) apresenta e discute os modelos de financiamento de educação superior existentes na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, na Ásia e na África, identificando diferentes modelos de financiamento. Segundo o autor, os países não só apresentam modelos de financiamento diferentes para a educação superior, como também diferem em relação aos custos médios por alunos e em relação às taxas de matrícula brutas na educação superior.

Uma das importantes conclusões do artigo é a de que, independentemente das fontes de financiamento que prevaleçam – e segundo Segrera (2009) parece haver uma tendência a obter cada vez mais fontes de financiamento privadas para a educação superior -, coloca-se na agenda das universidades a necessidade de boas formas de gestão, de modo a se prestar contas à sociedade, de modo transparente, sobre de que maneira os recursos tem sido investidos, e quais são os resultados que se tem alcançado.

Os *rankings* parecem ser capazes de ocupar, de certo maneira, essa função de prestação de contas, embora talvez sob a lógica de uma *accountability* unidimensional, conforme apontada anteriormente por Afonso (2009)

2.2 Estudos de referenciais teóricos conceituais à luz do paradigma do consenso

Boa parte dos estudos de referenciais teóricos conceituais elaborados à luz do chamado paradigma do consenso aborda o fenômeno do ranqueamento como corolário dos processos de avaliação de qualidade universitária em geral. Ao contrário das abordagens construídas a partir do paradigma do conflito, entretanto, não satanizam os *rankings*, isto é, não abordam as escalas comparativas como decorrência de um processo de mercantilização da educação, no qual esforços midiáticos e propandísticos têm de ser constantemente refinados e reiterados. A maior parte desses estudos adota o

formato de pesquisas descritivo-analíticas, embora se possa encontrar outros que se apresentam sob a forma de estado da questão

Exemplo deste último tipo de pesquisa é o trabalho de Seoane (2009), classificado pela autora como uma pesquisa do tipo estado da arte, realizado através de pesquisa junto a sites de busca da internet (Google e Yahoo) e a sites de organizações ou associações governamentais ou privadas (International Association of Universities, Secretaría de Educación Pública, CONACYT – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, entre outros), com o propósito de apresentar uma breve descrição sobre as principais características dos *rankings* de maior prestígio no mundo.

Após justificar a importância de conhecer melhor os *rankings* internacionais, dada sua centralidade no mundo atual, o texto tem o mérito indiscutível de definir o que são *rankings*:

“Los *rankings* de universidades son listas de ciertos grupos de instituciones, comparativamente evaluadas de acuerdo a un conjunto de indicadores en orden descendente.” (Seoane, 2009, p. 113)

Segundo Seoane (2009), os *rankings* permitem responder às demandas dos consumidores de serviços de educação superior, à medida que permitem aos mesmos conhecer o posicionamento relativo de uma universidade em relação às demais; e podem também contribuir para definir quais os critérios a partir dos quais se atribui o conceito de qualidade da educação superior e, por consequência, avaliar a qualidade das mesmas.

O texto de Seoane (2009) menciona rapidamente as características gerais e descreve os principais componentes (em alguns casos as categorias, aspectos ou indicadores) utilizados em nove *rankings* universitários: o ARWU – Academic *Ranking* of World Universities do Instituto de Educação Superior da Universidade de Shanghai Jiao Tong; o CHE – Excellence *Ranking*, *Ranking* de Excelencia das Universidades da Europa, administrado pelo Centro de Desenvolvimento das Universidades da Alemanha, Centrum für Hochschulentwicklung; o Professional *Ranking* of World Universities da *École des Mines de Paris – Mines ParisTech*; o *Ranking* America’s Best College; o *ranking* THE - Times Higher Education; o *Ranking* de Universidades da Austrália; o *Ranking* das Universidades de Pesquisa da América, proposto pelo

The Centre; o *College Ranking Reformed* procedente do NSSE - National Survey of Students Engagement; e o Relatório Canadense de Educação, proposto pelo EPI - Educational Policy Institute.

Outros textos, por sua vez, são construídos com um referencial metodológico de caráter descritivo-analítico. Enquadra-se nesta categoria, dentre outros estudos, o trabalho de Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003), cujo objeto, por excelência, é muito mais o processo de avaliação de qualidade da universidade em termos mais amplos do que os *rankings* propriamente ditos. Objetivamente, o estudo pretende tratar do processo de avaliação da qualidade vivenciado pelas universidades espanholas desde o início dos anos de 1990, procurando apontar eventuais deficiências ou debilidades que vem afetando esse processo, suas possíveis causas e consequências, e apresentando algumas sugestões que possam melhorá-lo.

Apesar disso, este estudo tem relevância, neste capítulo sobre o estado da arte dos *rankings* uma vez que traz elementos importantes, por um lado, para a compreensão do processo de avaliação universitária na Espanha, país importante no escopo do espaço ibero-americano e, por outro lado, por discutir um aspecto que tem gerando controvérsias nos estudos que enfatizam especificamente os *rankings*, qual seja, o da definição dos indicadores utilizados no processo de avaliação que permite a construção dos mesmos.

Segundo Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003), o processo de avaliação institucional das universidades espanholas remonta ao início da década de 1990, com o Programa Experimental de Avaliação da Qualidade do Sistema Universitário, desenvolvido durante 1992 e 1994, e com o Projeto Piloto Europeu, desenvolvido entre 1994 e 1995. Em 1995, o Real Decreto 1947/95, instituiu o I Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades, válido para o período 1996-2000, imediatamente sucedido pelo II Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades, válido para o período 2001 a 2006, este último instituído pelo Real Decreto 408/2001.

Esse conjunto de programas e planos tem o mérito inegável de dar início a uma cultura de avaliação no sistema universitário espanhol, em que pese certas deficiências que vem afetando-os. Segundo os autores, essas debilidades são causadas por dois fatores: por um lado, pela duvidosa

capacidade executiva dos órgãos de direção da universidade pública e, por outro, da desconexão entre o governo central espanhol, os governos das chamadas comunidades autônomas e as universidades propriamente ditas.

Quanto às debilidades propriamente ditas, o estudo de Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003) aponta: a ausência de procedimentos sistemáticos que permitam recolher os dados necessários para sustentar o processo de avaliação; a falta de mecanismos de análise e validação dos dados e informações eventualmente recolhidos; a inexistência de ações efetivas que permitam implementar melhorias imediatas a partir dos resultados obtidos por meio da avaliação; desajustes nos processos de seleção e formação dos avaliadores; inadequado funcionamento dos comitês de avaliação; e questionamento quanto à confecção, aplicação e interpretação dos indicadores de desempenho utilizados.

É particularmente em relação a este último aspecto que o artigo de Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003) é relevante para o presente texto, uma vez que evidencia um problema comum identificado nos processos de avaliação universitária em geral, e na construção de *rankings* em particular.

Os indicadores utilizados tem sido frequentemente objeto de críticas, decorrentes de dificuldades de natureza técnica presentes na escolha e construção dos indicadores (ou seja, sobre a qualidade dos indicadores), bem como na forma como são utilizados.

Así, sobre a calidad de los indicadores se habla de problemas centrados em cuestiones relativas a cómo se construyen, com qué criterios deben seleccionarse y cuál el fundamento teórico que justifica su elaboración y aplicación. (Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez, 2003, p. 11)

Particularmente em relação à dificuldades relacionadas à forma como os indicadores são utilizados, destacam-se aspectos políticos e práticos, entre os quais cabe destaque o fato de que os indicadores não possuem validade universal, isto é, só tem sentido em referência a determinados espaços e tempos específicos; e o risco de utilizar-se indicadores e *rankings* como parâmetros para as decisões acerca do aporte ou não de recursos e investimentos em determinadas instituições.

De modo a buscar soluções para as dificuldades apontadas acima, Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003) propõem a utilização de critérios

técnicos que orientem a escolha dos indicadores, entre os quais se destacam: definir claramente sua tipologia, isto é, se vão ser utilizados indicadores de entrada, de processo ou de produto/resultado; precisão e clareza, de modo a evitar ambiguidades em sua construção ou interpretação ou mesmo manipulação subjetiva; custos envolvidos na coleta de informações necessárias à sua ponderação posterior; comparabilidade; e inter-relação entre os indicadores utilizados.

A questão da qualidade técnica da escolha de indicadores, relacionada a construção de instrumentos de avaliação confiáveis no âmbito dos *rankings* é tratada também em estudo teórico, analítico-descritivo, de caráter comparativo, efetuado por Seoane e Álvarez (2010). Neste trabalho, as autoras destacam a centralidade do papel da construção de indicadores de input e output como elemento fundamental nos instrumentos de avaliação de qualidade, sejam eles *rankings* ou sistemas de acreditação universitária.

Tem como objetivo principal discutir o conceito de qualidade aplicado à educação superior de modo geral e, em particular, às Instituições de Educação Superior. Analisa e discute a evolução do conceito de qualidade associado à universidade ao longo do tempo, que culmina com a ideia de “qualidade total”, na qual qualidade não se restringe exclusivamente a aspectos relacionados à produção científica; envolvendo também aspectos relacionados aos programas universitários, corpo docente, estudantes, organização e gestão institucional, entre outros.

Enfatiza o conceito multidimensional de qualidade, emergente após a Conferência Mundial de Educação Superior, promovida pela UNESCO em 1998, que envolve simultaneamente a necessidade de avaliação interna e externa dos aspectos de ensino, pesquisa, corpo docente, estudantes e instituições.

Esse conceito abrangente de qualidade, aferido mediante sistemáticas internas e externas de avaliação de qualidade, circunscreve-se, segundo Seoane e Álvarez (2010), no contexto da demanda por uma nova estruturação dos sistemas de educação superior, sob influência do processo de globalização: não basta mais que as universidades sejam apenas centros de ensino e pesquisa, elas precisam também ser capazes de transferir

conhecimentos, sejam estes de natureza técnica ou não, de modo permanente e de modo articulado com o mercado de trabalho.

Essa lógica acaba por levar à constituição de sistemas nacionais de educação superior similares, que permitam mobilidade e internacionalização de professores, pesquisadores e estudantes. Nesse cenário, a demanda pela criação de escalas de avaliação da qualidade que permitam comparar os diferentes sistemas e as diferentes universidades emerge inevitavelmente. O surgimento e proliferação de *rankings* universitários, a partir da década de 1990 é consequência desse processo.

O artigo de Seoane e Álvarez (2010), entretanto, não enfatiza propriamente os *rankings*, mas sim os que as autoras denominam de sistemas de acreditação. Estes sistemas envolvem a utilização de mecanismos de avaliação das universidades, conduzidos por organismos externos públicos e privados, que conduzam à divulgação de reconhecimento “público” da qualidade das mesmas.

Os processos de acreditação se revestem, assim, de processos que vão ao encontro do interesse dos Estados Nacionais e de todos os públicos envolvidos com a universidade (professores, alunos, empresas, mercado, etc.).

Seoane e Álvarez (2010) apresentam em seu trabalho os diversos sistemas de acreditação surgidos nos últimos anos no Espaço Europeu de Educação Superior, como consequência da Declaração de Bolonha. Além de descrever os principais esforços europeus de constituições de mecanismos supranacionais de acreditação, as autoras destacam também iniciativas de alguns países da União Européia, como a França, a Grã-Bretanha, a Alemanha e a Espanha. Destacam também mecanismos de acreditação surgidos nos últimos anos nos Estados Unidos, no México, na Argentina e no Brasil.

Em todas essas iniciativas voltadas para a necessidade de aferição da qualidade da educação superior, sejam elas traduzidas sob a forma de *rankings* ou de sistemas de acreditação³, Seoane e Álvarez (2010) destacam a

³ A expressão acreditação está relacionada a processos de reconhecimento formal, elaborados e conduzidos por organismos governamentais ou órgãos independentes, com base em normas e parâmetros técnicos, que permitem atestar ou certificar que um processo, uma atividade ou um serviço atende a um conjunto de requisitos de qualidade.

importância de adequada construção de indicadores que permitam efetivamente construir escores de avaliação de qualidade.

A centralidade dos indicadores, como elemento constitutivo dos instrumentos de avaliação repousa, por um lado, na própria dificuldade da construção de consensos sobre o que seja avaliação, e; por outro, na necessidade de gerar mecanismos de avaliação válidos e reconhecidos pelos diversos públicos.

Como se ha señalado anteriormente, la calidad de la educación es una realidad compleja y multidimensional que no resulta directamente accesible, su evaluación debe realizarse de acuerdo con unos estándares válidos y fiables. (...) Resulta necesario disponer de instrumentos que nos permitan aproximarnos a ella de manera indirecta. Esos instrumentos son precisamente lo que ha dado en denominarse indicadores, cuya característica fundamental consiste en el hecho de constituir signos o señales capaces de captar y representar aspectos de una realidad no directamente asequibles al observador. (Seoane e Álvarez, 2010, p. 132)

Enquanto Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Perez (2003) efetuam uma análise do lugar que os *rankings* ocupam no espaço europeu - de modo particular no espaço espanhol - Calderón, Poltronieri e Borges (2011) desenvolvem um estudo teórico que procura compreender como os *rankings* vêm se transformando, no Brasil, de políticas de governo em políticas de Estado.

Com base na análise das políticas de educação superior implantadas no Brasil ao longo de quatro governos sucessivos, os autores brasileiros advogam a hipótese de que, mesmo em governos diversos, representativos de projetos políticos a princípios opostos um ao outro, os *rankings* vem ganhando legitimidade técnica no interior do aparelho do Estado brasileiro, e vem construindo consensos enquanto estratégias que permitem estimular uma concorrência interinstitucional positiva entre as universidades, que pode contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços de educação superior do Brasil.

Para desenvolver e testar sua hipótese, Calderón, Poltronieri e Borges (2011) apresentam e debatem inicialmente a pertinência de tratar-se de forma dicotômica as categorias de análise conceituais comumente descritas na literatura por “Políticas de Governo” e “Políticas de Estado”. Após descrever

cada uma dessas categorias conceituais, os autores concluem que elas abrigam mais semelhanças que dessemelhanças e que a literatura tem construído uma falsa dicotomia entre as mesmas.

É sob esse pano de fundo conceitual oriundo de categorias caras à ciência política que Calderón, Poltronieri e Borges (2011) examinam as práticas de *ranking* da educação superior brasileira. Apontam que o fenômeno surge no cenário educacional brasileiro na segunda metade da década de 1990, a partir da divulgação dos primeiros resultados do Exame Nacional de Cursos, exame de larga escala criado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, identificado como um governo de viés neoliberal. Os críticos desse exame apontavam seu caráter mercadológico e propagandístico, alinhado a uma avaliação de natureza regulatória, conduzida por um Estado avaliador que incentivava e favorecia a transformação da educação em mercadoria.

Calderón, Poltronieri e Borges (2011) retomam a criticada criação do IGC e do CPC, ocorrida em 2008, durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, para considerá-los como instrumentos indutores de qualidade. Os autores contrapõem aos argumentos daqueles críticos outros argumentos, igualmente compartilhados por outros intelectuais brasileiros, que identificam nos processos de avaliação construídos com base nos exames de larga escala a possibilidade de identificação de fortalezas e fragilidades nos cursos e nas instituições. Os resultados obtidos desses exames e *rankings* elaborados a partir dos mesmos podem também contribuir para um processo de competição saudável entre as diferentes instituições, em busca de cada vez melhor qualidade.

A análise de Calderón, Poltronieri e Borges (2011), entretanto, não se detém no período de criação dos primeiros instrumentos de avaliação e ranqueamento de IES brasileiras, mas prossegue analisando seus desdobramentos nas décadas seguintes. Isto conduz os autores à análise das políticas implantadas a partir de meados da primeira década do século XXI pelos governos Lula, identificados como governos de esquerda. Embora a lógica do ranqueamento tenha sido aparentemente suspensa com a introdução, em 2004, do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, baseada numa matriz de avaliação emancipatória, não vinculada a critérios

regulatórios e alinhada a uma concepção de educação como bem público e não como mercadoria, a evolução efetiva das ações de implementação desse sistema acabaram por conduzir, por um lado, à primazia dos exames de larga escala (onde o ENC – Exame Nacional de Cursos acabou por ser substituído por seu sucedâneo, o ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante) e, por outro, pela criação de dois índices oficiais de desempenho de cursos e instituições divulgados pelo próprio Ministério da Educação e que ensejaram a criação de *rankings* oficiais: o CPC e o IGC:

Com a criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), em 2008, contrariando a expectativa de que o SINAES teria um papel central na regulação, o próprio Ministério da Educação começa a divulgar os *rankings*, algo que até então não havia ocorrido, pois no governo anterior quem elaborava o *ranking* era a imprensa. (Calderón, Poltronieri e Borges, 2011, p. 822)

É exatamente esta continuidade prática, traduzida em ações governamentais que privilegiam exames em larga escala e a produção oficial de *rankings* que subsidiam a hipótese desses autores de que tais instrumentos são considerados como indutores de qualidade que, por meio da concorrência, dinamizam o mercado educacional, independentemente dos governos de “plantão”, de modo a constituírem em verdadeiras políticas de Estado. A conclusão dos autores é inequívoca a esse respeito:

Passados quatro mandatos e dois governos, apesar de satanizados pela grande maioria pela intelectualidade, os *rankings* emergem como uma ave fênix que ressurgue das cinzas. Com a retomada dos *rankings* como indutor da qualidade, por meio do estímulo da concorrência, bem como com a tentativa da retomada da criação de uma cultura do ranqueamento e de transparência de informações para o cliente consumidor, que atualmente beira a 70% do total das matrículas no Ensino Superior, criam-se as condições para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que o consumidor poderá ter elementos referências sobre os diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha. (Calderón, Poltronieri e Borges, 2011, p. 824).

Se Calderón, Poltronieri e Borges (2011) situam a discussão sobre *rankings* no espaço brasileiro, e Rodríguez Sabiote e Gutiérrez Pérez (2003) fazem-na no âmbito espanhol, tarefa semelhante se ocupa Anzaldo (2004) com relação ao ensino superior mexicano.

Trata-se de nesse último caso um artigo teórico, produzido sob a forma de um “ensaio”, no qual Anzaldo (2004) faz agudas críticas ao modelo educacional universitário mexicano, particularmente às características predominantes na mais importante universidade desse país, a Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

O autor contrapõe os ideais presentes por ocasião de sua fundação, em 1910 - baseada na pesquisa e na geração de novos conhecimentos, e na qual a docência é decorrência da pesquisa -, com a realidade atual da Universidad Nacional Autónoma do México, cuja realidade encontra-se diametralmente distante destas características.

Para corroborar seus argumentos, e evidenciar o quanto as universidades mexicanas encontram-se distantes do perfil de universidade vocacionada para a pesquisa Anzaldo (2004) apropria-se dos resultados obtidos pelas instituições de ensino superior mexicanas no ARWU – *Ranking* de Xangai. Longe de criticar a metodologia utilizada pelo *ranking* de Xangai, o autor aponta exatamente o contrário e, de forma irônica:

Algunos se preguntarán: ¿qué valor tiene esta lista seguramente elaborada por los sicarios del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional? Pero recordemos, la lista fue elaborada por los chinos de la Universidad de Shangai, y la motivación es contar con un instrumento objetivo que permita al gobierno chino elegir a dónde seguirá enviando sus mejores estudiantes para formarse y contribuir a la consolidación de China como la gran potencia del siglo XXI. (Anzaldo, 2004, p. xviii).

Assim, a defesa do *ranking* de Xangai ilustra a defesa dos *rankings* em geral, de modo incontroverso, à medida que esses processos relacionam-se a aspectos que têm sido cada vez mais utilizados para aferir-se a qualidade das universidades, atividade necessária para garantir que elas cumpram suas funções nas sociedades modernas.

Pesquisadores de países que ocupam lugar de pouco destaque no cenário científico educacional, como Honduras, também vem se debruçando sobre a temática dos *rankings*. Calderon Padilla (2011) trata especificamente do processo histórico de recente constituição de um sistema de educação superior em Honduras, e destaca o papel de destaque ocupado naquele contexto pela Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Discute as dificuldades encontradas pela maior inserção e competitividade das

universidades hondurenhas, e ilustra tais dificuldades a partir da posição que essas instituições ocupam no *ranking* SIR, utilizando dados de 2010.

O estudo aponta que apenas quatro das vinte IES hondurenhas estão presentes nesse *ranking*, em posições muito modestas (a UNAH é a 492^a), em boa parte em função da pouca tradição e produção científica das universidades hondurenhas, e aponta a existência dos *rankings* como um elemento que pode alavancar o processo de entendimento da própria realidade da pesquisa e do sistema universitário hondurenho.

3. Estudos de referenciais empíricos

3.1 Estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* internacionais

Embora citados muitas vezes de passagem em estudos científicos que tratam dos *rankings* universitários, os *rankings* internacionais tem merecido poucos estudos empíricos por parte da literatura acadêmica ibero-americana publicada sob a forma de artigos científicos nas bases de dados que foram consultadas para elaboração desse estado da questão.

Apenas quatro estudos que preenchem esses critérios puderam ser identificados, a saber, Ordorika e Gomez (2010), que examina especificamente o *Ranking* THE – Times Higher Education; Théry (2010), que procura fazer uma análise comparativa de quatro *rankings* internacionais (o *Ranking* THE, o ARWU – Academic *Ranking* of Word Universities, o Webometrics *Ranking* of World's University e a Classificação Internacional Profissional dos Estabelecimentos de Ensino Superior da École des Mines de Paris); Aguillo e Goenechea (2006), que analisam o Webometrics; e Bernardino e Marques (2010), que examina comparativamente aspectos relacionados a três *rankings* (*Ranking* THE, o ARWU e o *ranking* alemão CHE – Centre for Higher Education).

Um dos *rankings* internacionais mais prestigiados é o *Ranking* Universitário Mundial, editado e publicado pelo *Times Higher Education*.

Conhecido como *Ranking* THE, tem suas principais características, seu histórico e suas limitações apontadas em trabalho de Ordorika e Gomez (2010)

O texto de Ordorika e Gomez (2010) destaca o papel dos *rankings*, de modo geral, nas dinâmicas de avaliação que tem permeado os sistemas e instituições de educação superior nos últimos anos. Essas dinâmicas envolvem tendências contemporâneas relacionadas à prestação de contas sobre os investimentos feitos na educação superior; a implantação de maneiras de assegurar-se a qualidade dos sistemas de educação superior; e os mecanismos de controle governamentais e de acreditação das instituições universitárias e dos sistemas universitários em seu conjunto. Em suma, os autores contextualizam os *rankings* no âmbito da chamada “cultura de avaliação”, já apontada anteriormente neste trabalho. Nesta “cultura de avaliação”, os *rankings* se colocam como uma forma de avaliação comparativa que, além de contribuir com os objetivos acima mencionados, se inscrevem também numa lógica mercadológica menos nobre:

La expansión de esta metodología también responde a la necesidad, establecida desde lógicas de mercado, de clasificar, ordenar y jerarquizar la multiplicidad de instituciones que concurren en un ámbito de servicios educativos crecientemente diversificado y estratificado. (Ordorika e Gomez, 2010, p. 9)

Neste contexto, os autores apontam a proliferação de *rankings* globais, regionais e nacionais nos últimos anos, com objetivos e orientações distintas, alguns produzidos por instâncias governamentais ou acadêmicas, outros por entidades privadas com fins claramente comerciais.

Segundo Ordorika e Gomez (2010), entretanto, o caráter efetivamente distintivo entre os diferentes *rankings* repousa em sua orientação metodológica:

Los *rankings* universitarios se diferencian entre sí básicamente por su orientación metodológica. Por un lado están los que se sustentan en procedimientos cuantitativos de evaluación de la producción de conocimientos mediante la medición del número de publicaciones y citas, entre otros indicadores comparativos (...). Por otro, los que se apoyan en sondeos de imagen y reputación: evaluaciones de pares o de consumidores de servicios educativos, ya sean estudiantes, padres de familia o empleadores (...). También existen algunos que tienden a combinar ambas metodologías, es decir, a la conjunción de indicadores cuantitativos y cualitativos. (Ordorika e Gomez, 2010, p. 11).

Esta tipologia de classificação dos *rankings* encontra-se bastante próxima da tipologia construída por Andrade (2011), que ao abordar os *rankings* brasileiros, classifica-os como *rankings* com foco no produto e objetivo, *rankings* com foco no produto e subjetivo, *rankings* com foco no insumo e objetivo e *rankings* com foco no insumo e subjetivo.

Ordorika e Gomez (2010) apontam também a enorme acolhida que os *rankings* têm recebido da mídia em geral e do risco que esse processo pode representar, na medida em que pode induzir a opinião pública a tomar os *rankings* como instrumentos totalizantes de avaliação global da qualidade das universidades. Esse risco tem levado a comunidade científica a debates acalorados e a críticas aos *rankings*, apontando as limitações e riscos dos sistemas hierarquizados de classificação das universidades.

Após esse conjunto de considerações gerais sobre os *rankings*, Ordorika e Gomez (2010) analisam especificamente o *Ranking* THE, enfatizando seus antecedentes históricos, os parâmetros metodológicos a partir dos quais ele é construído, a evolução histórica de seus resultados no período 2004-2009 e a posição das universidades iberoamericanas no mesmo.

O *Ranking* Universitário Mundial, publicado desde 2004 pelo *Times Higher Education*, embora tenha surgido como suplemento do diário britânico The Times, tornou-se independente deste prestigioso periódico.

Os resultados do *ranking* THE são apresentados em três diferentes modalidades: classificação geral de universidades; classificação por área de conhecimento; e classificações regionais. Os resultados do *ranking* são obtidos a partir de dados combinados oriundos de entrevistas junto a diferentes públicos (método reputacional) e a partir de indicadores estruturais e de desempenho obtidos a partir de dados empíricos.

Ordorika e Gomez (2010) apontam também que o *ranking* THE vem passando, desde sua criação em 2004, por diversas modificações em sua metodologia. Isso, por um lado, vem permitindo que as versões anuais venham ganhando robustez técnica; por outro lado, seus resultados carecem de estabilidade na linha do tempo, o que prejudica uma análise da sequência temporal dos seus resultados.

São seis os indicadores que compõem o *ranking* THE: a reputação das universidades segundo parecer emitido por membros da comunidade científica internacional (peso de 40% no escore final); a reputação das universidades segundo a opinião de empregadores (peso de 10%); a relação aluno / professor em regime de tempo integral (peso de 20%); proporção de citações aos artigos científicos publicados pelo conjunto do corpo docente em revistas indexadas (peso de 20%); proporção de estudantes estrangeiros (peso de 5%); e proporção de professores estrangeiros (5%).

Ordorika e Gomez (2010) efetuam uma análise longitudinal dos resultados das edições do *ranking* THE no período 2004-2009, tomando como referência as duzentas instituições melhores posicionadas, com base em três critérios: localização geográfica das universidades; afinidade linguística; e mobilidade ou estabilidade de universidades no *ranking* ao longo do período de tempo estudado.

Quanto à distribuição das duzentas primeiras universidades por região geográfica, os autores constatam um claro predomínio de universidades pertencentes à União Europeia e à América do Norte. Esse predomínio é constante e varia muito pouco, ano a ano, no período de 2004-2009.

Fenômeno semelhante se verifica quando os autores analisam aspectos linguísticos das universidades melhor posicionadas: predomínio anglosaxão e da Europa continental, expresso pela dominância idiomática do inglês e da tradição universitária anglosaxã.

Ao contrário desses dois critérios acima apontados, Ordorika e Gomez (2010) identificam grande mobilidade entre as universidades que ocupam as primeiras 200 colocações no *Ranking* THE no período analisado: somente 129 delas estão presentes em todas as seis edições analisadas; entre um ano e outro, algumas universidades ganham ou perdem dezenas de posições; ou seja, o *Ranking* THE tem um índice muito elevado de variação na posição das instituições ano a ano.

O último aspecto destacado por Ordorika e Gomez (2010) na análise objetiva das edições 2004-2009 do *Ranking* THE refere-se à pequena presença de universidades iberoamericanas nas principais posições. Na edição de 2008, por exemplo, só existem quinze universidades iberoamericanas entre as

quatrocentas primeiras. A única universidade iberoamericana presente entre as duzentas primeiras ao longo das seis edições analisadas é a UNAM – Universidade Autônoma do México.

Após essa análise descritiva de aspectos relacionados à metodologia do *ranking* THE, Ordorika e Gomez (2010) caracterizam-no como um prestigioso *ranking* comercial, elaborado por empresas privadas nas quais o *ranking* faz parte de suas estratégias comerciais. Classificá-lo como um *ranking* comercial, entretanto, não é uma crítica que o desqualifica qualitativamente.

As limitações do *ranking* THE, de fato, baseiam-se muito mais nos aspectos metodológicos do que no seu caráter comercial.

A esse respeito, Ordorika e Gomez (2010) destacam o elevado grau de subjetividade das informações relacionadas à reputação e que compõem 50% dos insumos do *ranking*. Em relação aos demais 50%, representados por indicadores mais objetivos, os autores apontam ainda algumas restrições, tendo em vista o predomínio de artigos em língua inglesa e de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, responsável por outros 20% no peso final.

As reflexões finais de Ordorika e Gomez (2010) apontam para problemas importantes relacionados à confiabilidade das informações produzidas e divulgadas pelo *Ranking* THE. Esses problemas situam-se, simultaneamente, em aspectos relacionados à metodologia de construção da escala e no seu caráter comercial, que pode estar induzindo o *ranking* a atender mais a objetivos e necessidades empresariais de seus construtores do que a considerações de ordem acadêmicas.

No trabalho de natureza empírica encontrado no levantamento deste estado da questão Théry (2010) desenvolve o que se poderia chamar de uma cartografia dos principais *rankings* universitários internacionais. Tomando como base as classificações de universidades a partir de quatro tradicionais *rankings* mundiais (ARWU – Academic *Ranking* of World Universities, conhecido também como classificação de Xangai; Classificação Internacional Profissional dos Estabelecimentos de Ensino Superior, da École des Mines de Paris; *Ranking* THE – Times Higher Education; e Webometrics *Ranking* of World's University), Théry transfere seus resultados sobre um mapa-mundi, procurando construir

uma geografia mundial das universidades de modo a constatar que configuração global essas classificações produziriam.

A metodologia do trabalho de Théry (2010) obedece a uma lógica interessante: considerando cada um dos *rankings* acima mencionados individualmente, apresenta sucintamente um breve histórico do mesmo, seguido de uma definição e apresentação dos indicadores utilizados para sua construção, a classificação de universidades que o mesmo produz na edição 2008 de cada um dos *rankings*, e as principais críticas que o *ranking* enfrenta e as respostas de seus propositores a essas críticas.

O ARWU, também conhecido como classificação de Xangai, responsabilidade do *Institute of Higher Education da Shanghai Jiao Tong University* foi criado em 2003 para medir o atraso das universidades chinesas em relação às grandes universidades de outros países. Esse *ranking* classifica anualmente as principais universidades mundiais com base na pesquisa produzida pelas mesmas.

Segundo Théry (2010), esse *ranking* opera preponderantemente com indicadores relacionados quantitativamente a produção científica: quantidade de ex-alunos agraciados com prêmios científicos relevantes, como prêmios Nobel e medalhas *Fields*⁴; número de professores igualmente agraciados com tais distinções; número de pesquisadores mais frequentemente citados em periódicos científicos indexados na base ISI – Institute of Scientific Information; número de artigos publicados nas revistas *Science* e *Nature*; número total de artigos publicados e classificados nas bases SCI – Science Citation Index; e o tamanho da instituição.

O *ranking* ARWU produzido e divulgado em 2008, em relação às melhores universidades revela que sua imensa maioria está concentrada nos Estados Unidos, na Europa e no Japão.

A Classificação Internacional Profissional dos Estabelecimentos de Ensino Superior, da *École des Mines de Paris – Mines ParisTech*, ranqueia as universidades não a partir de sua capacidade de produzir ciência, mas

⁴ A Medalha Fields é um prêmio quadrianual criado em 1936. Maior distinção do continente americano no campo da Matemática, é outorgada pela União Internacional de Matemática, e pode ser considerada equivalente ao Prêmio Nobel.

basicamente a partir de sua capacidade de produzir líderes. Ele é construído a partir do número de ex-alunos que figuram como líderes das maiores corporações globais, segundo a revista *Fortune*. Segundo Théry (2010), a análise dos resultados da edição 2008 desse *ranking* gera resultados semelhantes: as melhores instituições estão concentradas nas mesmas regiões globais apontadas na geografia construída a partir do Arwu.

O *Ranking* THE – Times Higher Education, britânico, é construído a partir de cinco grandes critérios, que geram, por sua vez, seis grandes indicadores:

Cinco critérios foram escolhidos, que vão desde a avaliação feita por outros universitários (*peer review*) ao julgamento dos empregadores, passando pelo número e pela qualidade das citações dos trabalhos produzidos nessa universidade e pelo número de estudantes por docente. (Théry, 2010, p. 194).

Mais uma vez, segundo Théry (2010), a geografia mundial da qualidade das universidades construída a partir desse *ranking* segue o mesmo padrão de concentração em três regiões já apontada acima.

O último *ranking* cujos resultados são examinados por Théry (2010) é o Webometrics:

O Webometrics *Ranking of World Universities* é uma iniciativa do laboratório Cybermetrics, um grupo de pesquisa que pertence ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), a maior instituição pública de pesquisa da Espanha, com 126 centros e institutos em todo o país, o qual integra o Ministério da Educação. O laboratório tem por objetivo a análise quantitativa da internet e concebeu indicadores que visam medir a atividade científica na *web*. O objetivo original da classificação era favorecer a publicação na *web* – e não classificar os estabelecimentos –, mas esses indicadores dão sinalizações úteis porque não são baseadas no número de visitas ou na concepção das páginas, mas na visibilidade global das universidades na rede. Uma forte presença na *web*, fornecendo descrições exatas da estrutura e das atividades da universidade, pode atrair novos estudantes e professores do mundo inteiro, e o número de consultas recebidas por um *site* é uma medida da visibilidade e do impacto de seu conteúdo. (Théry, 2010, p. 197)

O Webometrics produz classificação das universidades a partir de quatro indicadores quantitativos: dimensão, visibilidade, qualidade das páginas e conteúdo científico.

O padrão de classificação das principais universidades que se encontram nas primeiras posições do Webometrics também reproduz uma

cartografia muito semelhante àquela verificada por Théry (2010) em relação aos demais *rankings* analisados pelo autor em seu trabalho.

A partir da análise dos resultados produzidos pelos quatro *rankings* mencionados, Théry (2010) gera o que se poderia chamar de uma classificação das classificações:

No fim desta análise das quatro classificações, um tratamento estatístico ajuda a revelar as diferenças e a construir uma tipologia das universidades mundiais. Usamos uma classificação ascendente hierárquica (*clusters*) dos estabelecimentos (universidades e escolas) presentes nas quatro classificações, ou seja, 96 no total. Fazer parte desta lista curta já é um critério em si, já que é necessário para ficar nela um reconhecimento quantificado de sua produção científica (Arwu), da sua capacidade de produzir líderes de grandes grupos econômicos (*Mines ParisTech*), da qualidade do seu ensino (*Times Higher Education*) e a sua presença na internet (*Webometrics*). (Théry, 2010, p. 199)

Os mapas resultantes desse procedimento são muito semelhantes. Théry verifica que, de modo muito semelhante, cada um deles concentra as “boas” ou “melhores” universidades em três regiões claramente definidas no globo, irradiadas a partir de três pontos: os Estados Unidos (particularmente em faixas concentradas em sua região nordeste – indo da Nova Inglaterra aos grandes lagos, região oeste – representada basicamente por universidades de classe mundial localizadas na Califórnia e região sul – em menor escala, com universidades localizadas na Flórida e no Texas); a Europa (numa faixa que compreende basicamente universidades localizadas na Inglaterra, na Alemanha, na França, na Suécia, na Suíça, na Dinamarca e na Holanda); e o Japão.

As imagens construídas projetando – sem nenhum *a priori* – os seus resultados em mapas são muito semelhantes. Os poucos desvios são geralmente ligados às escolhas feitas pelos seus promotores para se diferenciar – sem grande sucesso, desse ponto de vista – dos seus antecessores. As imagens globais – marcadas pela concentração dos “bons” estabelecimentos nas três megalópoles e por sua escassez em outros lugares – são muito semelhantes nos quatro casos, e a análise cartográfica confirma essas semelhanças de maneira incontestável. (Théry, 2010, p. 202)

A conclusão de Théry (2010), portanto, induz a considerar-se com seriedade os resultados gerados pelos *rankings*, com as devidas ressalvas evidentemente, uma vez que mesmo que se possa objetar que são construídos a partir de metodologias diferentes, e com indicadores também diferentes,

existe uma regularidade inegável nos resultados aos que os mesmos conduzem.

Quatro anos antes da publicação do trabalho de Théry (2010), Aguillo e Goenechea (2006) divulgam trabalho de fundo empírico tratando especificamente do Webometrics, *ranking* cujo propósito fundamental é medir o impacto e qualidade das universidades mundiais através de sua presença no universo cibernético.

Após descrever brevemente os procedimentos metodológicos utilizados para construir os indicadores a partir dos quais é elaborado o Webometrics *Ranking of World Universities*, Aguillo e Goenechea (2006) descrevem e analisam os resultados gerados a partir desse *ranking*. Segundo os autores, tais resultados evidenciam uma presença dominante de universidades norte-americanas nas primeiras posições desse *ranking*. Em que pese o aspecto idiomático, que possa influenciar tal hegemonia, o trabalho suscita a hipótese de que se esteja criando uma “brecha digital”, que pode levar, no futuro, à formas de colonialismo científico e cultural, com sérias consequências econômicas para os países europeus.

O aspecto linguístico, expresso pela dominância do inglês como idioma hegemônico da comunidade científica contemporânea já havia sido apontado por Théry (2010). Da mesma maneira, este último autor já havia falado de uma cartografia que concentra três grandes polos de hegemonia de qualidade no ensino superior, dos quais um dos polos irradiadores seriam os Estados Unidos.

Completa o conjunto de trabalhos empíricos prospectados neste estado da questão o trabalho de Bernardino e Marques (2010).

Em trabalho que tem por objetivo último a discussão sobre a necessidade de construção de um *ranking* universitário para as instituições de educação superior de Portugal, e das dificuldades decorrentes desta tarefa, Bernardino e Marques (2010) efetuam uma análise preliminar de três dos mais importantes *rankings* universitários, dois deles internacionais e um regional. Tendo em vista que a maior parte do texto desses autores ocupa-se da discussão de aspectos metodológicos referentes aos *rankings* THE e ARWU, classificados como *rankings* internacionais, para efeito deste trabalho de

estado da questão o trabalho dos autores portugueses encontra-se classificado como estudo empírico a respeito de *rankings* internacionais.

Bernardino e Marques (2010) destacam inicialmente a proeminência dos *rankings* na atualidade, e questionam a quem deveria caber a produção de *rankings* e o qual é efetivamente o grau de confiabilidade das informações geradas pelos mesmos. Essas questões tangenciam reflexões acerca das relações custo-benefício ou desvantagens-vantagens relativas aos *rankings*. As desvantagens associadas ao fenômeno do ranqueamento, segundo os autores portugueses, dizem respeito às dificuldades de comparabilidade entre universidades de características muito diferentes; às dificuldades na escolha dos indicadores e na ponderação dos pesos relativos desses indicadores na pontuação final de cada *ranking* construído; e no risco dos *rankings* tornarem-se muito mais medidas de popularidade do que instrumentos de avaliação de qualidade propriamente dita. As vantagens, por outro lado, estariam relacionadas ao fornecimento de informações objetivas para as próprias universidades ranqueadas, no sentido de melhorarem aspectos relacionados à qualidade ou no sentido de extraírem vantagens a partir da reputação construída por meio dos *rankings* e para os públicos aos quais destinam seus serviços, em particular orientando os alunos quanto ao processo de escolha sobre em qual universidade desejam ingressar.

A questão relacionada especificamente à confiabilidade das informações produzidas a partir dos *rankings* conduz Bernardino e Marques (2010) a destacarem a criação em Berlim, em 2006, a partir de um grupo de acadêmicos especialistas no assunto, o IREG – *International Rankings Expert Group*, dos Princípios de Berlim sobre *Rankings* de Instituição de Ensino Superior. Trata-se de parâmetros de qualidade e de boas práticas sobre *rankings*, geradoras de um conjunto de recomendações sobre o que deve ser feito quando se pretende produzir *rankings* universitários, envolvendo basicamente quatro grandes dimensões: quanto aos objetivos; quanto ao desenho e produção dos indicadores; quanto à coleta e tratamento dos dados; e quanto à apresentação dos resultados.

Feitas tais considerações de ordem geral sobre os *rankings*, Bernardino e Marques (2010) examinam comparativamente os *rankings* THE – *Times*

Higher Education e o ARWU – *Academic Ranking of World Universities*. Após citarem os principais indicadores a partir dos quais esses dois *rankings* são construídos, destacam particularmente que o primeiro deles enfatiza sobremaneira aspectos relacionados à reputação, indicadores recolhidos a partir da opinião de especialistas da comunidade científica internacional e de empresários empregadores de futuros egressos dos cursos das universidades; enquanto o segundo enfatiza indicadores de natureza mais objetiva, de caráter mais quantitativos, relacionados sobremaneira à qualidade da pesquisa produzida e divulgada pelas universidades avaliadas.

Bernardino e Marques (2010) reservam ainda um tópico a parte em seu trabalho para apresentar, ainda que rapidamente, alguns aspectos relacionados ao *ranking* regional europeu, idealizado inicialmente na Alemanha, denominado *ranking* CHE – Centre for Higher Education.

Segundo Bernardino e Marques (2010), o *ranking* CHE, que envolvia até 2010 universidades da Alemanha, da Suíça e da Áustria, tem por objetivo gerar informações que subsidiem o processo de tomada de decisão dos futuros universitários quanto à escolha dentre as diversas instituições de ensino superior. Nesse *ranking*, a classificação final das universidades não se expressa por meio de uma contagem de pontos total na qual as diferentes universidades são ordenadas individualmente da melhor para a pior, sequencialmente; mas sim no escalonamento das mesmas reunindo-as em três grandes grupos: superior, intermediário e inferior. Para construir esse *ranking*, são utilizados nove grupos de indicadores diferentes, que podem ser combinados com pesos diferentes pelos estudantes, de modo que cada um customize a informação que julga mais importante, ou o critério que considera mais valioso no seu processo de tomada de decisão.

A análise comparativa desses *rankings* permite a Bernardino e Marques (2010) proporem critérios a partir dos quais um *ranking* português poderia ser construído. Esses critérios são os seguintes: evitar preferencialmente parâmetros e indicadores subjetivos, que apontem para excesso de peso no aspecto reputacional, uma vez que tal procedimento envolve alto elemento de subjetividade; assegurar que os insumos relacionados à produção científica das instituições, elemento fundamental de qualidade segundo esses autores,

sejam tratados proporcionalmente ao tamanho das instituições, evitando assim que instituições de menor porte sejam prejudicadas; introduzir indicadores que permitam avaliar também a qualidade do ensino; o grau de internacionalização da instituição, mediante o percentual de docentes e alunos estrangeiros; o percentual de financiamento oriundo de fontes privadas; e a avaliação feita pelo mercado de trabalho, não a partir da reputação colhida junto aos empregadores, mas por meio de dados quantitativos relacionados a taxas de empregabilidade de egressos e de salário médio dos mesmos. Mesmo que tais sugestões de indicadores fossem aceitas pela comunidade acadêmica portuguesa e pelas autoridades governamentais que regulamentam a educação superior em Portugal, os autores deixam ainda em aberto três questões importantes que teriam de ser resolvidas para a implantação de um *ranking* universitário português: Como atribuir-se os pesos entre os diferentes indicadores? Quem deve ser responsável pela construção e gerenciamento desse *ranking*? Como coletar dados de fontes tão diversas?

Os quatro trabalhos acima descritos apontam para elementos que permitem compreender aspectos importantes presentes na maneira como esses prestigiados *rankings* internacionais são construídos, além de permitir identificar limitações existentes em cada um deles. No seu conjunto, entretanto, parecem indicar para a necessidade de melhor conhecê-los, tendo em vista, inclusive, a escassa produção científica ibero-americana referente à devida compreensão dos mesmos.

3.2 Estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* regionais

O SIR – *SCImago Institutions Rankings* é um *ranking* regional que tem merecido grande destaque na literatura disponível sobre a temática dos *rankings*.

Segundo Dorta Contreras; Hernandez Ferraras e Cárdenas-de-Baños (2011) o grupo *SCImago* é uma organização científica espanhola constituída pelo Conselho Superior de Investigações Científicas da Espanha e instituições educacionais espanholas, entre as quais se destacam a Universidade de Granada, a Universidade de Alcalá, a Universidade Carlos III de Madrid e a

Universidade de Extremadura, que, a partir de 2009, criou um *ranking* universitário ibero-americano, cujos resultados tem tido repercussão internacional no seio da comunidade científica ibero-americana.

O SIR – *SCImago Institutions Rankings* tem utilizado como principal critério comparativo da qualidade das universidades ibero-americanas sua capacidade de produzir e difundir pesquisas científicas.

En mayo de 2010 como parte del desarrollo de herramientas de evaluación de la investigación, el grupo SCImago publicó el *ranking* de producción científica que incluye 607 universidades de la Península Ibérica y América Latina que publicaron al menos un artículo recogido por la base de datos Scopus, entre 2003-2009. El *Ranking* Iberoamericano SIR 2010 tuvo una repercusión inmediata en la prensa y diversos sitios universitarios. (Dorta Contreras; Hernandez Ferraras e Cárdenas-de-Baños, 2011, p. 94).

A *Scopus* é a maior base de dados científicos do mundo, abrigando mais de 20.000 periódicos, revistas e anais de congressos.

Uma das principais características do *ranking* SIR repousa no fato de o mesmo ser construído a partir de critérios objetivos:

El *Ranking* iberoamericano SIR 2010 posee mediciones muy objetivas y libres de apreciaciones de juicio "de expertos" u otros indicadores subjetivos que pudieran sesgar las posiciones como sucede en otros *rankings* mundiales donde entran a jugar factores muy discutibles por lo endeble que resultan los indicadores como el término "calidad" dado por la percepción de los educadores, académicos y estudiantes de esas mismas universidades, las opiniones de los futuros estudiantes basados en la "fama" que se establece por la imagen que dan de sí las universidades. (Dorta Contreras; Hernandez Ferraras e Cárdenas-de-Baños, 2011, p. 98)

Os trabalhos de Dorta Contreras; Hernandez Ferraras e Cárdenas-de-Baños (2011) e de Cárdenas-de-Baños et al. (2012) tratam especificamente da posição que a Universidad de Ciencias Médicas de Habana ocupa nos *rankings* SIR, utilizando dados de 2010 e 2011, respectivamente, e defendem claramente a importância dessa escala como fonte de melhoria do prestígio local e internacional da IES.

Os estudos objetivam compreender os impactos decorrentes da inclusão da Universidad de Ciências Médicas de Havana - Cuba no *Ranking* Iberoamericano SIR, edições 2010 e 2011, e das consequências de subida da

instituição na edição 2010 e sua posterior descida, em 2011, associando tais oscilações à melhoria ou declínio do prestígio local e internacional da Universidade.

Os resultados do trabalho de Dorta Contreras; Hernandez Ferraras e Cárdenas-de-Baños (2011) apontam que a Universidade de Ciências Médicas de Habana ocupa o 234º lugar entre todas as universidades ibero-americanas e o 3º lugar dentre as universidades cubanas no *ranking* SIR – 2010.

Por sua vez, os resultados do trabalho de Cárdenas-de-Baños et al. (2012) apontam que essa universidade cubana caiu posições no *ranking* SIR 2012, passando a ocupar o 249º lugar entre todas as universidades ibero-americanas e permanece no 3º lugar entre as universidades cubanas.

A baixa posição no *ranking* deve-se ao fato de existir um elevado índice de sub-registros de publicações, isto é, boa parte dos pesquisadores efetivamente vinculados à Universidade publicam os resultados de suas pesquisas como realizadas junto a outras instituições das quais são igualmente colaboradores (hospitais e outras instituições científicas), conforme apontado nos trabalhos de Cárdenas-de-Baños et al. (2012) e de Dorta Contreras; Hernandez Ferras e Cárdena-de-Baños (2011).

Outro fator que justifica a baixa posição no *ranking* deve-se ao fato de boa parte da publicação dos pesquisadores cubanos da IES analisada ser feita em revistas que não fazem parte da base Scopus.

Trabalho bastante semelhante quanto ao seu escopo geral, isto é, compreender o posicionamento de uma determinada instituição dentro do *Ranking* SIR foi desenvolvido por Dorta Contreras e Rodriguez Rabelo (2011). Neste caso, tratou-se de analisar a inclusão da *Universidad de Ciencias Informáticas* de Cuba no *Ranking* Iberoamericano SIR 2010.

O *Ranking* SIR também é utilizado como parâmetro de avaliação de universidades latino-americanas em outros trabalhos de pesquisadores desse continente. Mattar, González e Salgado (2013) apontam que, em pese diversas críticas em relação aos *rankings* universitários, em parte em função de possíveis limitações metodológicas que acabariam por desconsiderar diferenças intrínsecas às universidades, é inegável que tais escalas vem se

convertendo em ferramentas utilizadas pelas universidades para aumentar seu grau de visibilidade e competitividade.

Dentre os *rankings* internacionais mais importantes, Mattar, González e Salgado (2013) destacam o ARWU, o THE e o SIR, e se detêm a efetuar uma análise descritiva da situação das universidades colombianas a partir da classificação das mesmas na edição 2012 do SIR, comparando o desempenho destas com as edições dos anos de 2010 e 2011.

A análise de Mattar, González e Salgado (2013) compara as 50 universidades colombianas melhor classificadas no *ranking* SIR, discriminando seu desempenho em cada um dos cinco grandes indicadores que compõem o *ranking*, a saber, Produção Científica (PC); Colaboração Internacional (CI); Qualidade Científica Média (CCP); Percentual de Publicações em Revistas de Primeiro Quartil do Scimago Journal (Q1); e Grau de Excelência (ER).

A análise permitiu aos autores identificar que a maioria das universidades públicas colombianas encontra-se bem posicionada nos *ranking* SIR, o que parece indicar que os investimentos estatais colombianos em educação superior têm sido bem aplicados; que talvez pudesse ser revista a ênfase de investimento nas áreas de graduação; que o esforço de divulgação do portal de periódicos colombiano Publindex-Colciencias tem conseguido alavancar o processo de produção e divulgação da ciência colombiana; que falta à Colombia uma política institucionalizada de favorecer a cooperação internacional de seus pesquisadores; e que as instituições colombianas privadas gradativamente parecem estar mais presentes em *rankings* científicos internacionais.

Mattar, González e Salgado (2013) são claros ao afirmar que, embora as universidades não sejam obrigadas a concordar com os parâmetros a partir dos quais os *rankings* são construídos, ignorá-los significa uma postura de isolamento num mundo cada vez mais globalizado.

Outro estudo comparativo de universidades colombianas, tendo como parâmetro o SIR 2010, é o trabalho de Escobar-Córdoba, Toro-Herrera e Eslava-Schmalbach (2010), que analisa em particular a posição das escolas de medicina colombianas nesse *ranking* em sua edição correspondente ao ano de 2010.

Os estudos de referencial empírico sobre o SIR não envolvem apenas, como no caso de Escobar-Córdoba, Toro-Herrera e Eslava-Schmalbach (2010); Dorta Contreras, Hernandez Ferraras e Cardenas-de-Baños (2011); Dorta Contreras e Rodriguez Rabelo (2011); Cadernas-de-Baños et. Al. (2012); e Mattar, González e Salgado (2013), a análise do posicionamento de determinadas universidades no *ranking* em questão. O presente levantamento do estado da questão permitiu identificar também pesquisas que analisam os aspectos metodológicos gerais presentes na própria composição deste *ranking*, acrescidos de propostas que permitiriam aprimorá-lo, mediante a utilização de ferramentas estatísticas sofisticadas. Este é o caso do artigo de Jeremic et al (2013).

Os autores partem do pressuposto de que os *rankings* tem tido cada vez mais impacto na reputação e no funcionamento das universidades. Eles permitem que, de forma rápida, se situe a importância e qualidade de uma universidade no contexto mundial. Essa vantagem, de reunir num único indicador final (a posição no *ranking*) o critério de comparabilidade entre diversas instituições pode trazer, como efeito deletério, problemas muito sérios, uma vez que a seleção subjetiva dos indicadores pode resultar numa fotografia enganosa da realidade que se quer mostrar.

Dados estes pressupostos, o objetivo do artigo de Jeremic et al (2013) é propor a introdução de procedimentos estatísticos que permitam melhorar o grau de objetividade dos resultados expressos pelo SIR - Scimago Institution *Rankings* Iber Report, que quantifica o resultado da pesquisa em 1.600 instituições de pesquisa líderes dos países iberoamericanos.

Embora o SIR englobe duas naturezas de variáveis (quantitativa e qualitativa), o resultado final de cada instituição no *ranking* é resultado exclusivo de um único indicador de saída, referente à variável quantitativa obtida pelo número total de artigos publicados pelo conjunto de todos os professores/pesquisadores de uma instituição em revistas científicas indexadas na base *Scopus*.

Desta maneira, embora sejam captadas e ponderadas outras sete variáveis de natureza qualitativa a respeito da produção científica de cada instituição (índice de cooperação internacional de autores envolvidos na

produção de artigos; impacto institucional da produção científica; proporção de publicações em revistas de alta qualificação; grau de concentração/dispersão temática das publicações; percentual de produção científica presente nos artigos mais citados de cada um dos respectivos campos científicos; liderança; e liderança com excelência), nenhuma delas resulta efetivamente no resultado final do SIR.

Essa predominância exclusiva de um único indicador na montagem do *Ranking* SIR é resultado da dificuldade em encontrar parâmetros que permitam dimensionar a importância relativa de cada um dos indicadores qualitativos de modo a construir um único indicador, isento de subjetividades, que permita traduzir a produtividade científica em termos quantitativos e qualitativos.

Para superar essa dificuldade, Jeremic *et al* (2013) sugerem a aplicação de um procedimento estatístico denominado Método I-distância, que permite parametrizar os oito indicadores utilizados pelo SIR de modo a produzir um novo indicador que capture com maior confiabilidade a excelência das instituições em termos de produção e produtividade científica.

O presente estudo da questão permitiu identificar também, na literatura científica examinada, ensaios de ranqueamento originais e que não se constituem em escalas de ampla divulgação.

É o caso, por exemplo, do trabalho de Aguillo, Granadino e Llamas (2005), que desenvolvem um estudo empírico com o objetivo de avaliar as universidades com base em sua presença e visibilidade na *web*. Desenvolvem assim uma proposta de *ranking* em boa medida semelhante ao Webometrics, *ranking* já mencionado anteriormente ao longo deste trabalho.

Lançando mão da cibermetria - técnica que se propõem a medir o impacto de uma variável através de sua presença no universo cibernético - este estudo procura descrever quantitativamente e analisar a presença na *web* de instituições universitárias.

“O estudo objetiva analisar os diferentes aspectos da presença na *web* de um grupo de universidades iberoamericanas selecionadas a partir de sua alta visibilidade hipertextual” (Aguilo; Granadino e Llamas, 2005, p. 735), organizando os resultados segundo os diferentes países latinoamericanos.

Os autores comparam, ao final, o resultado de seu *ranking* cibernético com os resultados do ARWU, identificando grande correlação entre as principais universidades latinoamericanas presentes nos dois *rankings*, conclusão parcialmente equivalente à que já havia conduzido o estudo de Théry (2010) ao comparar os resultados do Webometrics com os resultados de outros três *rankings* internacionais.

3.3 Estudos de referenciais empíricos a respeito de *rankings* nacionais

O levantamento do estado da questão sobre *rankings* permitiu identificar estudos empíricos que tratam especificamente de dois países em particular: o Brasil e a Espanha. Embora haja registros, na literatura, de outros *rankings* nacionais, a pesquisa junto às bases de dados consultadas não permitiu encontrar trabalhos de natureza empírica que tratem dos mesmos.

O primeiro artigo escrito por pesquisador brasileiro, sobre *rankings* universitários, nas revistas indexadas nas bibliotecas eletrônicas examinadas ao longo deste estado da arte remonta ao ano de 1995.

Partindo da constatação de que “O Brasil não possui um sistema de classificação de suas universidades que permita ordená-las segundo sua qualidade” (Schwartzman, 1995, p. 5), esse autor propõe a construção de um *ranking* que possibilite uma avaliação comparativa entre tais instituições. O autor irá considerar apenas as universidades, tanto públicas quanto privadas, deixando de incluir, deliberadamente, outras organizações de ensino superior brasileiras, como as faculdades isoladas e as federações de escolas. Essa decisão baseou-se na tentativa de conseguir um mínimo de homogeneidade entre as instituições a serem comparadas.

Schwartzman (1995) identifica a existência de resistência aos *rankings* no seio das próprias universidades, uma vez que os mesmos poderiam vir a ser utilizados como critérios para a alocação de recursos entre as diversas instituições. A esta resistência intrínseca, somam-se dificuldades metodológicas inerentes à construção de escalas de avaliação (*rankings* aqui incluídos), que justificam a preferência pela utilização de mecanismos e processos autoavaliativos das universidades brasileiras.

Apesar dessas restrições, o autor identifica aspectos positivos nas avaliações universitárias de caráter comparativo, que se traduzem em mecanismos de ranqueamento:

Uma avaliação comparativa pode ter como finalidade auxiliar na alocação de recursos, sinalizar para problemas existentes e informar à sociedade sobre o produto que está sendo oferecido, bem como dar conta da utilização de recursos públicos (Schwartzman, 1995, p. 6)

Ao referir-se à decisão sobre alocação de recursos como consequência ou como justificativa dos *rankings*, Schwartzman (1995) refere-se tanto às instituições públicas como privadas. No caso das primeiras, entende que isso não é maléfico, uma vez que existe a necessidade de transparência, ou seja, a sociedade tem o direito de saber como os recursos públicos estão sendo empregados; no caso das segundas, entende que alunos, na qualidade de consumidores de serviços de ensino, tem o direito de escolher onde irão investir seus recursos de tempo e dinheiro.

Uma das constatações técnicas feitas por Schwartzman (1995) sobre os *rankings* é que eles costumam trabalhar com dados mais agregados e com um menor número de variáveis, visando maior operacionalidade. Esse aspecto, que tem sido apontado muitas vezes como um elemento limitador, uma vez que poderia comprometer a validade dos resultados do *ranking*, é apontado pelo autor como uma necessidade de natureza metodológica, uma vez que o universo possível de variáveis é muito grande.

Schwartzman (1995), em sua proposta de construção de um *ranking* das universidades brasileiras, sugere a utilização de três indicadores: o chamado IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente – utilizado como variável substituta para a produção acadêmica, uma vez que não existia à época nenhuma informação que pudesse aferir essa variável; a avaliação de Cursos de Graduação realizada à época pela Editora Abril; e a avaliação da pós-graduação, efetuado pela CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior. De modo a permitir ponderar a importância da atividade de pesquisa na qualidade das universidades, o autor utiliza ainda o percentual dos docentes em regime de trabalho de tempo integral, uma vez

que, tradicionalmente, parte desse tempo de trabalho costuma ser dedicado àquela atividade.

A escolha destas variáveis procura abranger as principais atividades de uma universidade, quais sejam, a pesquisa, o ensino de graduação e de pós-graduação. Outras dimensões são, neste momento, colocadas de lado, especialmente a extensão. Dada sua heterogeneidade e ausência de consenso sobre seus indicadores, torna-se difícil a sua inclusão. (Schwartzman, 1995, p. 8)

Outra grande dificuldade de natureza técnica ou metodológica na construção dos *rankings*, uma vez definidos quais serão os indicadores a serem utilizados diz respeito, segundo Schwartzman (1995), ao estabelecimento dos pesos a serem atribuídos a cada um dos indicadores. Isso é decorrência da própria diferença atribuída por cada instituição às atividades de ensino, pesquisa e extensão. No caso da proposta de *ranking* do autor, o IQCD foi ponderado pelo número de professores em tempo integral; e os índices de qualidade de ensino de graduação e pós-graduação, respectivamente pelo número de alunos de graduação e pós-graduação matriculados na universidade.

Um ano após a publicação de sua proposta de um *ranking* para as universidades brasileiras, Schwartzman (1996) publica novo artigo, desta vez buscando construir um instrumento que permitisse avaliar comparativamente não as universidades de modo geral, mas cursos de graduação de diferentes universidades.

O contexto no qual este segundo artigo de Schwartzman é publicado é bastante peculiar. O texto destaca o grande debate que se tratava sobre a questão da avaliação de cursos de graduação no ano de 1996, desencadeado em boa medida pela então recente edição da Medida Provisória que instituía o Exame Nacional de Cursos - ENC, o chamado “provão”. Em contrapartida, àquela época cerca de 50 universidades estavam engajadas em outro processo de avaliação de cursos de graduação, o Programa de Autoavaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

Estas duas formas de avaliação, do ponto de vista de Schwartzman (1996), não deveriam ser consideradas como excludentes, mas sim como complementares:

De um lado, a **atual proposta governamental** tem como uma de suas finalidades principais verificar se as IES possuem um **nível mínimo de qualidade**, que lhes garanta seja a continuidade da **alocação de recursos públicos**, seja a **manutenção do credenciamento**, no caso das instituições particulares. Pode também **ter como subproduto uma classificação de cursos** que informe à sociedade e ao próprio governo onde melhor alocar seus recursos. (Schwartzman, 1996, p. 238, grifo nosso).

Como se vê, Schwartzman (1996) parece antever a derivação da avaliação oficial instituída pelo governo brasileiro através do ENC em ranqueamento, algo que se confirmou efetivamente a partir da instituição do Conceito Preliminar de Curso – CPC e do Índice Geral de Cursos – IGC, cerca de uma década depois.

Schwartzman (1996) aponta em seu texto as críticas que o ENC enfrentava, já logo após seu anúncio: por um lado, ao basear-se exclusivamente em uma fonte de informações, a saber, o desempenho dos alunos de cada curso no exame, seus resultados poderiam ser distorcidos; por outro lado, operacionalmente a proposta governamental parecia apresentar falhas, uma vez que exigiria ser realizada pelo menos duas vezes por ano, com abrangência nacional e de forma simultânea, o que exigiria alto custo e uma sofisticada logística para a qual o Ministério não estaria preparado.

É no mínimo curioso observar que estas críticas em relação às dificuldades operacionais confirmaram-se posteriormente. A tal ponto que o próprio governo, anos mais tarde, ao substituir o ENC pelo ENADE ter alterado os aspectos de periodicidade e de simultaneidade em relação aos cursos avaliados.

Outra crítica ao exame apontada por Schwartzman (1996) relacionava-se à eventual falta de credibilidade da proposta, que demoraria anos para se consolidar como aceita pela comunidade acadêmica.

Paralelamente a estas iniciativas oficiais (do governo e das próprias Universidades), Schwartzman (1996) apresenta uma proposta alternativa de avaliação de cursos de graduação, mediante a utilização de uma metodologia comparativa semelhante, em alguns aspectos àquela então utilizada pela CAPES para a avaliação de cursos de pós-graduação. O modelo proposto pelo autor e discutido em seu artigo foi testado em todos os cursos superiores de

graduação em Administração, Economia e Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais.

Do ponto de vista metodológico, a proposta de Schwartzman (1996) envolve a utilização de questionários enviados às instituições cujos cursos seriam avaliados, com vistas à coleta das informações.

Tão importante quanto a maneira de coletar os dados, é a forma de se construir os indicadores que permitam efetuar avaliações de natureza comparativa. Nesse sentido, Schwartzman (1996) estabelece a distinção entre dois tipos de indicadores:

Os indicadores de qualidade buscam aferir o resultado da atividade escolar: quanto os alunos aprenderam ao longo do curso, a sua inserção no mercado de trabalho ou atividade de pós-graduação, etc. **Como dificilmente se dispõe de informações desta natureza, procuram-se variáveis que julgamos correlacionarem-se com os resultados do curso.** São deste tipo as variáveis: Índice de Qualificação do Corpo Docente (ICQD), percentual de professores em tempo integral, candidatos por vagas no Vestibular, número de livros por aluno, etc. (Schwartzman, 1996, p. 238-9, grifo nosso).

Já o segundo tipo de indicadores estaria relacionado com a eficiência, e não com a qualidade propriamente dita:

Um outro conjunto de indicadores está relacionado a questões de eficiência ou produtividade. Os mais conhecidos indicadores deste tipo são o custo por aluno, a relação professor por aluno, aluno por funcionário, o número de alunos formados em relação ao número de ingressantes (indicador de evasão) e assim por diante. (Schwartzman, 1996, p. 239).

Uma vez definida a natureza dos indicadores a serem construídos e utilizados, Schwartzman (1996) destaca que sua proposta envolve uma metodologia que permita que a avaliação possa ser repetida anualmente, a partir de um número reduzido de indicadores, uma vez que, em seu entender, a finalidade do processo de avaliação é gerar informações relevantes que possam ter como consequência a tomada de providências para que os rumos possam ser corrigidos.

Definidos indicadores ou índices, é necessário definir o peso relativo de cada variável na composição do conceito final de avaliação. Esta tarefa é

bastante difícil de ser executada, e envolve, segundo Schwartzman (1996), uma dose inevitável de subjetividade que jamais poderá ser eliminada, embora possa ser reduzida, à medida em a mesma seja explicitada de forma clara.

Desta maneira, a transparência do processo poderá, gradativamente, emprestar ao mesmo maior credibilidade, à medida que os valores subjacentes à escolha de pesos e indicadores passem a ser compartilhados pelo maior número de pessoas que estão envolvidas com os processos de avaliação.

Dado o grau de complexidade das organizações universitárias e da diferenciação na estrutura e organização existente entre as diferentes instituições, Schwartzman (1996) aponta que se torna necessário estabelecer-se algumas definições gerais e também apontar algumas das dificuldades presentes na elaboração de avaliações comparativas da natureza proposta em seu artigo, dentre as quais: uma vez que diferentes cursos partilham recursos comuns, torna-se necessário estabelecer uma forma de “rateio” desses recursos entre os mesmos (caso de organizações que adotam estrutura departamental, no caso do corpo docente); o efeito complicador do ciclo básico, nas universidades que adotam essa forma de estrutura curricular; a determinação da escolha de que recursos de infraestrutura devem ser avaliados, uma vez que estes impactam de modo diferente na qualidade do curso; a maneira de medir-se a evasão dos alunos; e outras variáveis que podem ter interpretação controversa, como por exemplo, o turno de funcionamento e a existência ou não de pós-graduação na universidade em que o curso é oferecido.

Uma discussão importante levantada no texto de Schwartzman (1996) diz respeito a utilização de formas de avaliação direta ou indireta.

Do ponto de vista teórico, a melhor forma de se avaliar um curso é pela verificação de quanto o aluno aprendeu ao longo dos anos que já passou, isto é, estamos falando da necessidade de se medir o “valor adicionado”, o crescimento proporcionado pelo curso ao aluno. A maneira de se fazer isto é medindo-se o seu conhecimento na entrada e na saída do programa. Além da dificuldade de se idealizar testes deste tipo, a sua operacionalização seria complicada pela necessidade de testar os mesmos alunos na entrada e na saída. (Schwartzman, 1996, p. 241-2).

Assim, testes de conhecimento aplicados aos alunos seriam a melhor alternativa para efetuar-se medidas diretas de qualidade. Todas as demais alternativas, dentre as quais a avaliação do impacto dos insumos de entrada revelar-se-iam avaliações indiretas.

No caso da pesquisa piloto efetuada por Schwartzman (1996), optou-se por uma combinação dessas duas formas, em particular para o curso de Economia, onde se utilizou como parâmetro de avaliação direta o desempenho dos egressos do curso nos resultados do concurso nacional da ANPEC – Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia, que aplica uma prova de amplitude nacional para selecionar alunos para os cursos de pós-graduação da área, assim como os resultados do Prêmio Minas de Economia, que distribui premiação às melhores monografias finais de curso dos Cursos de Economia do Estado de Minas Gerais.

Estabelecidos tais pressupostos, os indicadores escolhidos por Schwartzman (1996) para seu modelo de avaliação referem-se a quatro dimensões: corpo docente (envolvendo regime de trabalho, titulação, proporção de docentes com bolsa de pesquisa em relação ao número total de professores do curso, e proporção de docentes pertencentes a órgãos assessores na área acadêmica – CNPQ, CAPES e etc. – em relação ao número total de docentes do curso); corpo discente (número de diplomados em relação ao número de ingressantes, número de alunos com dedicação a atividades de iniciação científica, extensão, monitoria e similares em relação ao número total de alunos do curso, relação candidatos-vaga no vestibular e tamanho das turmas iniciais); infraestrutura (biblioteca e microcomputadores disponíveis aos alunos); e as variáveis de resultado (desempenho dos alunos de Economia no Prêmio Minas de Economia e no Concurso Nacional da ANPEC).

O texto de Schwartzman (1996) levanta as informações sobre esses indicadores junto aos responsáveis pelos três cursos nas instituições do Estado de Minas Gerais, e, a partir dessas informações, estabelece procedimentos estatísticos relativamente simples para ponderá-los com diferentes simulações de peso entre os mesmos, o que permite culminar num *ranking* de qualidade desses cursos, comparativamente para o Estado de Minas Gerais.

A testagem de diferentes ponderações entre os pesos atribuídos aos diversos indicadores escolhidos não gerou resultados com diferença significativa, e as posições dos cursos nos *rankings* gerados a partir das mesmas não apresentou variação também significativa.

Um ano após publicar texto em que detalhava sua proposta de criação de *ranking* de cursos de graduação (Schwartzman, 1996), o autor publica o resultado de uma pesquisa comparativa entre a aplicação daquela proposta e os resultados do primeiro “provão”:

Decidiu-se comparar os resultados dos dois processos de avaliação através de uma análise de correlação. O coeficiente de correlação encontrado foi positivo e alto. Conclui-se, então, que as duas formas de avaliação do ensino superior estão em uma direção correta e que elas são equivalentes quanto aos resultados obtidos. A qualidade de uma instituição pode ser avaliada tanto pela aplicação de um teste aos alunos que se formam – seu resultado – como pela avaliação dos insumos ao processo de educação. (Schwartzman e Oliveira Júnior, 1997, p. 353).

Os insumos utilizados para a elaboração do “*Ranking*” IPEAD/UFMG, detalhados no artigo anterior acima citado são referentes à qualidade do corpo docente, à qualidade do corpo discente e infraestrutura. A metodologia utilizada parte do pressuposto de que seja possível correlacionar estes indicadores com a qualidade do curso, na medida em que os autores encontram correlação positiva entre a classificação das instituições elaborada a partir desses indicadores (*Ranking* IPEAD/UFMG) e a classificação decorrente do resultado dos alunos das mesmas instituições no Exame Nacional de Cursos.

Pode-se dizer que as variáveis insumo (docentes, alunos e infraestrutura) estão positivamente correlacionadas com a variável resultado (posição do curso no ENC), ou seja, bons alunos, professores bem formados e disponibilidade de uma infraestrutura adequada levam a um curso de boa qualidade. (Schwartzman e Oliveira Júnior, 1997, p. 356).

É no mínimo curioso observar que o sucedâneo do Provão, o ENADE, tenha desembocado posteriormente no CPC e no IGC, que incorporam, de certa forma, quase as mesmas variáveis de insumo e de resultado para a composição dos *rankings* do CPC e do IGC, um deles tratado especificamente, por exemplo, no trabalho de Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009).

Esses autores destacam que a utilização de exames de larga no Brasil, em relação à educação superior, tem início com o Exame Nacional de Cursos, denominado na mídia de Provão, instituído em 1996. A partir de 2003, o Exame Nacional de Cursos foi substituído pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, elemento de maior notoriedade dentro do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

... ainda que o SINAES consista de um processo completo de avaliação, a maioria das IES e os meios de comunicação dão mais destaque aos resultados derivados do ENADE. Esse aspecto é destacado por Ristoff e Giolo (2006) que afirmam que grande parte da sociedade, da imprensa e até mesmo os próprios alunos pensam que o SINAES se resume ao ENADE. (Bittencourt, Casartelli e Rodrigues, 2009, p. 668).

A partir de 2008, o INEP passou a divulgar, por ocasião da publicação dos resultados do ENADE, o IGC – Índice Geral de Cursos. Em que pese as diversas críticas que tanto o ENADE quanto o IGC vem sofrendo na comunidade acadêmica (Barreyro, 2008 e Dias Sobrinho, 2008). Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009) defendem, mesmo que parcialmente, a realização do exame, por entenderem que não há como se prescindir de avaliações sobre o aprendizado dos alunos na construção de um sistema de avaliação da educação superior. Entendem assim ser necessário compreender o funcionamento de todos os índices que venham a ser gerados por derivação do ENADE como, por exemplo, o IGC, objeto de seu estudo.

O estudo dos autores descreve detalhadamente a composição do IGC, enfatizando que se trata de um indicador que busca expressar a qualidade global da Instituição de Ensino Superior, a partir da avaliação de todos os seus Cursos de Graduação e de Pós-Graduação (mestrado e doutorado). A avaliação dos Cursos de Graduação, que representa maior peso na composição do IGC é feita a partir do cálculo do CPC – Conceito Preliminar de Curso, que considera o desempenho dos alunos de cada Curso no ENADE combinado com insumos referentes à infraestrutura física, recursos didáticos e corpo docente do Curso; a avaliação dos Cursos de Pós-Graduação é feita com base nas avaliações realizadas pela CAPES. Ao final de seu trabalho, Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009) analisam o desempenho das IES brasileiras a partir da divulgação dos primeiros resultados do IGC 2008, além

de apresentar simulações da decomposição desse indicador de modo a auxiliar sua melhor interpretação e compreensão.

A literatura consultada permitiu identificar também outro artigo que trata de *rankings* brasileiros, a partir de referenciais empíricos. Trata-se de trabalho de Andrade (2011), que examina particularmente o *ranking* oficial brasileiro, divulgado pelo Ministério da Educação desse país, construído a partir da realização anual do ENADE – Exame Nacional de Cursos. Esse exame, como se viu na seção dedicada aos estudos de referenciais teóricos conceituais, tem sido objeto de polêmica no seio da comunidade acadêmica brasileira.

Andrade (2011) inicia seu artigo destacando que a política educacional brasileira tem enfatizado a necessidade de melhoria na qualidade do ensino. Essa tendência tem levado os governos brasileiros a tentativas de mensuração da qualidade da educação (tanto da educação básica como da superior):

Com este fim, ele tem desenvolvido métricas e divulgado *rankings* das instituições de ensino. O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade das instituições para os diferentes *stakeholders*. Elas podem auxiliar pais/estudantes na escolha de onde estudar, empregadores na contratação de novos funcionários, governos nos seus programas voltados pra a melhoria da qualidade da educação e o próprio MEC no seu trabalho de regulação do setor educacional. (Andrade, 2011, p. 324).

Em relação à avaliação da educação superior, Andrade (2011) menciona a avaliação nacional realizada pelo MEC, através da qual cada curso recebe conceitos entre 1 e 5, a partir da combinação de três fatores: a média das notas obtidas pelos estudantes participantes do ENADE; a avaliação de insumos relacionados a corpo docente e infraestrutura; e uma forma de avaliar o valor agregado ao estudante ao longo do curso, mediante a utilização de um índice denominado tecnicamente de IDD – Indicador de Diferença de Desempenho. Ao lado desta avaliação oficial, cita ainda a avaliação realizada pela Revista *Guia do Estudante*, que publica anualmente um *ranking* dos cursos de graduação, construído a partir de informações sobre o corpo docente e as publicações acadêmicas das instituições⁵.

⁵ A respeito do *ranking* do Guia do Estudante, pode-se consultar a recente dissertação de mestrado de Henrique da Silva Lourenço, intitulada Os *rankings* do Guia do Estudante na Educação Superior Brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o prêmio melhores universidades.

Por outro lado, em relação ao Ensino Médio, Andrade (2011) menciona a existência de um único *ranking*, oficial, construído a partir dos resultados dos alunos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Neste caso, a média dos alunos de cada escola é utilizada para a construção de *rankings* das escolas de ensino médio.

Andrade (2011) destaca que a divulgação de *rankings* tem forte repercussão midiática, além de impactar diretamente na atratividade de novos alunos, assim como interferir na precificação dos cursos ofertados pelas instituições privadas de educação superior.

Tendo em vista a importância das consequências decorrentes da proliferação de *rankings*, Andrade (2011) propõe o exame dos diferentes tipos de *rankings* existentes, suas características e os problemas existentes em cada um deles, de modo a melhor interpretar seus resultados e, eventualmente, propor mudanças que possam vir a aprimorá-los.

Andrade (2001) entende a educação como um serviço, no qual insumos são transformados em produtos. Desta maneira, a educação pode ser representada por uma função de produção, com base na relação existente entre os insumos e o produto. Uma vez que os *rankings* comparam e classificam diferentes organizações de serviço educacional, e uma vez estabelecida esta função de produção aplicada à educação, o autor estabelece uma tipologia dos *rankings*: *rankings* com foco no produto e objetivo; *rankings* com foco no produto e subjetivo; *rankings* com foco no insumo e objetivo; e *rankings* com foco no insumo e subjetivo.

Os *rankings* com foco no produto e objetivo são construídos com base em produtos que possam ser mensurados de forma objetiva. Como exemplos, Andrade (2011) cita o resultado médio dos alunos de uma universidade num teste de proficiência, ou o grau de empregabilidade dos egressos de seus cursos. No caso do ensino superior brasileiro, o ENADE, produzido e divulgado pelo Ministério da Educação, ilustra esse tipo de *ranking*.

Os *rankings* com foco no produto e subjetivo partem igualmente de produtos, neste caso mensurados de forma subjetiva. As informações a partir das quais os *rankings* são produzidos são coletadas através de questionários ou entrevistas realizadas junto a alunos, professores, gestores, pareceristas

especialmente contratados, empresas ou outros agentes com as quais as universidades se relacionem. Também se utilizando de um exemplo brasileiro, Andrade (2011) cita o *ranking* divulgado anualmente pela Editora Abril através da *Revista Guia do Estudante*.

Os *rankings* com foco no insumo e objetivo são construídos através de métricas e indicadores objetivos utilizados no processo produtivo da educação (gastos por aluno, qualidade e titulação do corpo docente, regime de trabalho do corpo docente, indicadores de infraestrutura, etc.).

Nessa abordagem, implicitamente, assume-se que os insumos são bons sinalizadores da produção educacional ou da qualidade de uma instituição de ensino. Em outras palavras, quanto maiores ou melhores os insumos utilizados, maior e/ou melhor vai ser a produção. (Andrade, 2011, p. 329).

Por fim, os *rankings* com foco no insumo e subjetivo são construídos a partir da avaliação subjetiva, fornecidas mediante formulários e entrevistas realizadas junto aos diversos públicos das universidades, a respeito da qualidade e/ou quantidade dos insumos utilizados no processo de produção educacional.

Andrade (2011) aponta que, muitas vezes, são produzidos *rankings* através da combinação dos tipos acima descritos. Um exemplo claro é o *ranking* oficial brasileiro divulgado pelo Ministério da Educação. Ele combina *rankings* de produto objetivo (o desempenho dos alunos numa prova de proficiência, o ENADE), com *rankings* de insumo objetivo (dados sobre a titulação e corpo docente dos cursos e instituições avaliadas com base numa plataforma *on line*), com *rankings* de insumo subjetivo (dados sobre infraestrutura e projeto pedagógico fornecidos através de questionários preenchidos pelos alunos que realizam o exame de proficiência).

Em quaisquer desses tipos de *ranking*, entretanto, Andrade (2011) identifica alguns problemas que merecem ser analisados.

Os *rankings* com foco no insumo tem como pressuposto, já apontado acima, a ideia de que melhores insumos encontram-se necessariamente associados a melhor qualidade do produto educacional. Esse pressuposto, entretanto, pode não mostrar-se verdadeiro:

Por um lado, do ponto de vista teórico, não estão claros quais são os insumos, diretamente sob o controle das instituições de ensino, que devem ser utilizados como *proxy* do produto (ou produtos) educacional. Por outro lado, do ponto de vista empírico, não existe evidência de que aqueles insumos normalmente considerados relevantes para explicar o produto educacional são de fato relevantes, pelo menos quando se utiliza o resultado em testes de proficiência como medida de qualidade educacional". (Andrade, 2011, p. 331).

Nos *rankings* subjetivos, por sua vez, os problemas referem-se fundamentalmente à credibilidade e confiabilidade na obtenção das informações, uma vez que se pode objetar até que ponto determinados públicos são efetivamente capazes de avaliar de modo adequado a qualidade da educação fornecida pelas universidades.

O problema relacionado aos *rankings* com foco no produto, segundo Andrade (2011), refere-se à extrema dificuldade na escolha do indicador apropriado. Como as universidades distinguem-se, entre outros fatores, por uma produção multifacetada (ensino de graduação, de pós-graduação, pesquisa, geração de patentes, atividades de extensão, etc.); que podem ser traduzidas igualmente por diversos indicadores de *performances* (tais como desempenho em testes de proficiência, patentes registradas, pesquisas publicadas, etc.), o resultado do *ranking* irá variar necessariamente de acordo com o produto escolhido. Como a própria comunidade científica não possui, e eventualmente talvez nunca venha a construir consenso sobre qual o melhor produto deve ser utilizado para a construção de *rankings* universitários, todo *ranking* desse tipo sempre tenderá a gerar grande controvérsia.

A partir dessa tipologia, e da identificação das fragilidades presentes em cada um dos tipos de *ranking* descritos, Andrade reserva a última seção de seu artigo à análise dos principais *rankings* brasileiros, o ENEM, relativo ao Ensino Médio, e o ENADE, relativo ao ensino superior.

Especificamente em relação ao ENADE, uma vez que este levantamento do estado da arte refere-se a *rankings* universitários, de forma sucinta, Andrade (2011) aponta que:

O principal problema do *ranking* do MEC das IES (que é uma combinação de *rankings*) é a falta de uma justificativa teórica e empírica para a compilação de todas as informações numa só, através da atribuição de pesos para cada um dos seus três componentes, de forma a chegar numa única nota para cada

instituição. Isto fica comprovado pela nota técnica explicativa do *ranking*, que informa que os pesos 'foram definidos após diversas reuniões técnicas com especialistas da área de educação superior. Posteriormente o assunto foi discutido na Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que acabou por referendar os (...) parâmetros'. (Andrade, 2001, p. 338).

Desta maneira, o trabalho de Andrade (2011) evidencia de maneira irrefutável a presença de problemas em quaisquer que sejam os tipos de *ranking* utilizados. Entretanto, cada um tem sua relevância, à medida que se compreenda efetivamente que tipo de informação cada um deles pretende fornecer, e que se lance mão dela de forma responsável para que todos os agentes envolvidos no processo que envolve a educação superior possam tomar decisões embasadas em parâmetros mais objetivos e racionais.

Além dos trabalhos acima mencionados, que tratam de *rankings* nacionais brasileiros, conseguiu-se identificar trabalhos empíricos relacionados a *rankings* nacionais espanhóis.

Produzido por um grupo de pesquisadores espanhóis, sob a liderança do professor Buela-Casal, o *Ranking* de Produtividade em Pesquisa das Universidades Públicas Espanholas teve seus primeiros resultados divulgados no ano de 2009, com propósito de criar parâmetros e critérios que permitissem avaliar a produtividade científica de universidades públicas espanholas.

No primeiro de uma série de artigos divulgados por Buela-Casal et al (2009) para divulgar os estudos sobre esse *ranking*, os autores ponderam que, embora existam diversos *rankings* internacionais que classifiquem as universidades levando-se em conta critérios diretamente relacionados com a atividade de pesquisa – como o ARWU da Universidade de Xangai, por exemplo -, eles não permitem avaliar comparativamente as universidades espanholas, uma vez que essas não atingem níveis de excelência internacionais dentro dos critérios utilizados e, por consequência, a maior parte delas sequer é mencionada nesses *rankings*.

De maneira análoga, embora existam *rankings* exclusivamente voltados para a comparabilidade de universidades espanholas, caso do produzido e divulgado pelo diário *El Mundo*, e o *SCImago*, por exemplo, todos eles apresentam determinadas deficiências que impedem ser considerados

suficientemente capazes de avaliar efetivamente as instituições universitárias espanholas a partir de sua efetiva produção científica:

Existen algunos *rankings* de universidades españolas, sin embargo, éstos están orientados a la potencialidad y a la calidad docente, un claro ejemplo es el *ranking* del diario *El Mundo*. Por otra parte, en estos *rankings* no hay una adecuada selección de criterios ni de los valores de los pesos de los criterios. Hay otros *rankings* de investigación, por ejemplo, el de IN-RECS sobre publicaciones en revistas españolas, o el del grupo SCIMAGO sobre artículos en revistas del *Journal Citation Reports*. No obstante, este tipo de *rankings* no están ponderados en función del número de profesores de cada institución, lo cual es de especial relevancia dadas las diferencias de tamaño de las universidades españolas. También se han desarrollado *rankings* que se centran en otros aspectos, tales como el del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que clasifica a las universidades en función de la visibilidad que tienen las páginas *web* de las universidades. (BUELA-CASAL, 2009, p. 305)

Deste ponto de vista, Buela-Casal et al (2009) justificam a necessidade da criação de *rankings* com critérios mais adequados, que permitam avaliar adequadamente o resultado da pesquisa desenvolvida nas universidades espanholas. Dada exatamente a necessidade da utilização de critérios claramente definidos, o estudo em questão exclui, deliberadamente, as universidades privadas, uma vez que elas possuem características distintas e próprias, o que inviabilizaria a metodologia empregada para a construção de um *ranking* com os critérios apresentados no estudo.

Buela-Casal et al (2009) propõem, assim, a criação do *Ranking de Produtividade em Pesquisa das Universidades Públicas Espanholas*, cujas principais características estão descritas a seguir.

A produção científica de cada universidade pública espanhola é avaliada a partir de seis critérios e respectivos indicadores objetivos, a saber:

- Critério artigos ISI (artigos publicados em revistas incluídas no *Journal Citation Reports*; Indicador proporção de artigos publicados em revistas indexadas no ISI por professores da instituição no ano de 2008).

- Critério trechos de pesquisa (*tramos de investigación*); Indicador percentual de professores catedráticos com dois ou mais trechos de pesquisa e de professores titulares com um ou mais trechos de pesquisa no ano de 2004.

- Critério projetos de pesquisa & desenvolvimento; Indicador proporção de projetos de pesquisa & desenvolvimento por professores da instituição no ano de 2008.

- Critério Teses de Doutorado; Indicador proporção de Teses de Doutorado defendidas por professores da instituição nos últimos cinco anos.

- Critério Bolsas FPU (Programa Formación de Profesorado Universitario); Indicador proporção de Bolsas FPU concedidas a alunos de cada Universidade em relação ao número de professores da instituição no ano de 2008.

- Programas de Doutorados com Menção de Qualidade; Indicador proporção de programas com Menção de Qualidade em relação ao número de docentes da instituição no ano de 2008.

Como se pode notar, existe variação em relação ao período ao qual corresponde cada um dos indicadores. Essa variação é consequência, por um lado, do tempo necessário para a obtenção de resultados relacionados ao indicador (caso específico das Teses de Doutorado); e, por outro, da disponibilidade dos dados fornecidos pela fonte de informação consultada (caso do indicador trechos de pesquisa, cuja última fonte de informação disponível remonta o ano de 2004). Nos demais casos, referentes aos outros quatro indicadores, o período de referência é sempre 2008.

A utilização, na construção de todos os indicadores, da proporcionalidade entre os números absolutos referentes a cada critério, e sua proporção em relação ao número de professores da universidade, busca evitar o possível efeito do tamanho da instituição na confecção do *ranking*.

A utilização desses indicadores e critérios para avaliar a produtividade científica de cada universidade pública espanhola permite, por conseguinte, a construção de *rankings* universitários por indicador:

Para elaborar el *ranking* por indicador, a la universidad con la puntuación más elevada en cada indicador se le otorgó una puntuación de 100. La puntuación en cada indicador de las otras instituciones corresponde con su proporción en relación a la puntuación más alta, resultando una escala por criterio cuyo valor máximo es 100 y mínimo es 0. Este es el procedimiento más frecuentemente utilizado en la elaboración de *rankings*, y en concreto es el que se emplea en el *Ranking* de las Universidades del Mundo. (BUELA-CASAL et al, 2009, p. 307)

Obtidos os pontos referentes a cada universidade em cada um dos critérios, resta saber como determinar o valor ponderado (ou o peso relativo de cada um dos critérios) para a construção de um *ranking* geral das universidades, tendo como parâmetro sua produção científica.

Para resolver este problema, recorrente e sempre de difícil solução na construção dos *rankings* de modo geral, a solução encontrada pelos autores envolve a coleta de informações através de questionário específico encaminhado e respondido, de forma eletrônica, a cerca de 1300 professores, selecionados mediante a utilização de amostra probabilística de tipo transversal.

O questionário é composto por duas partes. Na primeira, são coletadas informações relacionadas a sexo, idade, universidade à qual o docente pertence, titulação, etc.. Na segunda, os professores são instados a responder, por meio de uma escala tipo *Likert*, com variação de 1 a 5, sobre que valor relativo deve ser atribuído a cada um dos critérios específicos relacionados a produção de pesquisa propriamente dita. Ao final do questionário o respondente pode propor novos indicadores que julgue pertinentes serem incluídos futuramente no questionário.

El *ranking* final de todas las universidades se creó calculando el sumatorio de multiplicar el valor específico de cada criterio (extraído a partir de la opinión de la muestra nacional de profesores funcionarios) por el valor de cada universidad en ese criterio, dividiendo este resultado por el número total de criterios. Posteriormente, a la universidad con la puntuación más elevada se le otorgó una puntuación de 100, calculando la puntuación del resto de universidades a partir de proporciones. (BUELA-CASAL, 2009, p. 307)

Buela-Casal *et al* (2009) destacam ainda que tanto a elaboração como a redação do *ranking* encontram-se de acordo com as normas propostas pelos Princípios de Berlim para *Rankings* de Instituições de Educação Superior (*International Ranking Expert Group*, 2006).

O estudo destaca, por fim, a importância dos *rankings* com vistas ao planejamento estratégico das universidades, uma vez que permite que cada uma delas se compare às demais, buscando identificar suas fragilidades e potencialidades e, por conseguinte, propor e implantar ações de melhoria, particularmente no que se refere à produção científica institucionalizada, um

dos elementos mais importantes como fonte de financiamento presente e futuro das universidades espanholas.

Dois anos após a publicação do trabalho mencionado acima, Buela-Casal *et al* (2011) divulgam novo trabalho, cujo objetivo é atualizar o *ranking* acima mencionado, agora renomeado de *Ranking* de Produção e Produtividade em Pesquisa das Universidades Públicas Espanholas, tomando como parâmetro dados coletados no ano de 2010, e obedecendo ao mesmo modelo (critérios, indicadores, metodologia de obtenção dos dados, ponderação do peso dos indicadores, etc.) de sua edição anterior.

A diferença em relação aos dois estudos anteriores deve-se à forma de apresentação dos resultados: se até 2009 o *ranking* tratava exclusivamente de avaliar a produtividade, ou seja, levava em consideração o tamanho da instituição e, a partir do número de professores pesquisadores, construía suas escalas para cada um dos critérios, o *Ranking* 2010 apresenta também uma escala de produção, no qual as universidades são classificadas segundo o número absoluto da produção de artigos, tramos, bolsas, patentes, etc.

Após a compilação das informações necessárias à construção dos *rankings* (por cada um dos diferentes critérios e o *ranking* global construído pela combinação ponderada de todos os diferentes critérios), os resultados obtidos são similares, embora existam pequenas mudanças na posição de algumas universidades dentro do *ranking*. Tome-se, como exemplo, que a dez primeiras universidades do *ranking* global 2010 são as mesmas que as do *ranking* de 2009 e 2008.

Ao atualizar o *Ranking* de Produção e Produtividade em Pesquisa das Universidades Públicas Espanholas, criado pelos autores em 2008, a partir de dados coletados no ano de 2011, Buela-Casal *et al* (2012) publicam novo artigo no mesmo período que acolheu seus trabalhos anteriores. A compilação das informações necessárias à construção dos *rankings* (de produção e de produtividade, por cada um dos diferentes critérios e os *rankings* globais de produção e produtividade construídos pela combinação ponderada de todos os diferentes critérios), evidencia alguns aspectos interessantes, particularmente em relação à subida ou descida de algumas universidades no *ranking*, quando

se compara o ano de 2011 com o ano de 2010, como quando se comparam os *rankings* de produção e de produtividade.

Estes últimos estudos de Buela-Casal *et al* (2011; 2012) levam os autores a concluir que, depois de quatro anos consecutivos de construção e divulgação do *Ranking* de Produtividade em Pesquisa das Universidades Públicas Espanholas, e contrapondo este *ranking* com outros *rankings* internacionais em que as universidades espanholas possuem pequeno destaque, parece evidente que o principal problema da universidade espanhola é sua pouca visibilidade e competitividade frente ao novo contexto desencadeado a partir da criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Desse modo, a tarefa da universidade espanhola é consolidar sua infraestrutura científica de modo a melhorar substancialmente sua capacidade de transferência de tecnologia, de maneira a atrair alunos, professores e pesquisadores de outras partes do mundo.

CAPÍTULO II - OS *RANKINGS* UNIVERSITÁRIOS NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO: OS CASOS BRASILEIRO, CHILENO E ESPANHOL

1. Introdução

Após apresentar o estado da questão referente aos *rankings* universitários no espaço ibero-americano, este capítulo tem como objetivo descrever a trajetória de três dentre os principais *rankings* universitários ligados a jornais de grande circulação do Brasil, da Espanha e do Chile, com destaque para os critérios metodológicos adotados em sua construção.

O capítulo está organizado, portanto, em três seções, cada uma delas dedicada a cada um dos *rankings*.

A primeira seção descreve aspectos relacionados à origem, finalidade, parâmetros metodológicos, evolução e transformações ocorridas ao longo das sucessivas edições e o formato de apresentação geral dos resultados do *ranking* publicado pelo diário espanhol *El Mundo*, atualmente denominado *Las 50 Carreras – Donde estudiar las más demandadas*.

A segunda seção se dedica a descrever o *ranking* do jornal chileno *El Mercurio*, que vem publicando, em parceria com o *Grupo Universitas*, o *Ranking de Calidad de las Unversidades Chilenas*.

A terceira e última seção descreve o *Ranking* Universitário Folha – RUF, *ranking* produzido e divulgado pelo periódico diário brasileiro Folha de São Paulo.

As fontes de informação utilizadas para a elaboração deste capítulo repousam basicamente em documentos eletrônicos, por meio dos quais as organizações privadas responsáveis pela elaboração e divulgação dos três *rankings* disponibilizam, sob o formato de relatórios, textos e imagens gráficas, os resultados dos respectivos *rankings*. A única exceção é o caso do *ranking* brasileiro, a que se teve acesso também aos documentos impressos que o jornal veiculou, sob o formato de suplemento especial, por ocasião da divulgação das três edições até então publicadas do seu *ranking*.

2. O ranking do jornal espanhol *El Mundo*

A primeira edição do mais antigo dos *rankings* examinados neste capítulo foi publicada num período de transformações importantes na educação superior espanhola, uma vez que, naquela altura, o Ministério de Educação e Cultura da Espanha apresentava ao país um novo Projeto de Lei sobre as Universidades.

Um dos tópicos presentes na proposta dizia respeito à forma de ingresso nas Universidades do país que, desde 1974, era efetuado mediante a realização de exames de acesso realizados nacionalmente. A mudança então anunciada trazia como um de seus corolários maior autonomia para as universidades em relação à seletividade de seus futuros alunos.

A reforma em curso significava também o que parte da mídia espanhola, inclusive o jornal *El Mundo*, denominava como uma necessidade de adequação do sistema universitário espanhol ao contexto europeu, com objetivo de fomentar a competitividade entre as universidades, de modo a serem capazes de simultaneamente atrair alunos mais talentosos, melhorar a qualidade dos cursos, desenvolver formas mais eficazes de gestão universitária, permitir maior mobilidade de estudantes e professores e estabelecer melhor inter-relação entre a universidade e a sociedade. (*El Mundo*, 2001)

Com o objetivo de auxiliar os estudantes, no momento em que estes se preparavam para escolher a universidade que melhor se ajustasse às suas necessidades, o jornal *El Mundo* publica, em 2001, sob a forma de um suplemento especial intitulado *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*, uma análise das universidades espanholas e das melhores Faculdades em cinquenta carreiras diferentes.

Trata-se, segundo informações presentes no próprio suplemento *50 Carreras*, de um trabalho de cunho jornalístico, sem pretensões científicas. Entretanto, os responsáveis na elaboração do suplemento destacam que o trabalho envolveu trilhar um “rigoroso caminho”, a fim de evitar arbitrariedades e que permitisse refletir fielmente o complexo e multidimensional conceito de qualidade universitária. (*El Mundo*, 2001)

Este “rigor metodológico” baseia-a, por um lado, na utilização de indicadores e parâmetros utilizados pelo Ministério da Educação e Cultura espanhol para avaliar o ensino universitário e, por outro, no contraponto entre a coleta dessas informações oficiais com a opinião de especialistas do universo acadêmico, professores, pesquisadores, empresas especializadas em recrutamento e seleção de pessoas e institutos de pesquisa.

Quadro 1 – Categorias e critérios *ranking El Mundo*

| Categorias | Critérios |
|---|---|
| A – Demanda universitária | 1. Número total de alunos na Faculdade e por curso |
| | 2. Nota de corte para ingresso no curso no ano de 2000 e número de vagas oferecidas |
| | 3. Percentual de alunos com bolsas de estudo |
| B – Recursos Humanos | 4. Relação entre total de alunos e total de professores |
| | 5. Percentual de professores e pesquisadores de tempo integral |
| | 6. Gasto corrente por aluno matriculado |
| C – Recursos Físicos | 7. Relação Salas de aula / número de alunos |
| | 8. Relação Laboratórios / número de alunos |
| | 9. Relação Bibliotecas / número de alunos |
| | 10. Relação títulos e exemplares nas bibliotecas / número de alunos |
| | 11. Relação Laboratórios de Informática / número de alunos |
| D – Projeto Pedagógico | 12. Estrutura curricular e número total de créditos exigidos para a titulação correspondente ao curso |
| | 13. Relação entre créditos e atividades teóricas e práticas |
| | 14. Oferta de créditos ou disciplinas optativas |
| | 15. Estágio ou atividades práticas realizadas em empresas |
| E - Resultados | 16. Índice de evasão |
| | 17. Índice de conclusão |
| | 18. Tempo médio de conclusão do curso |
| | 19. Proporção de professores envolvidos em projetos de pesquisa |
| | 20. Teses de doutorado |
| F – Informações do contexto universitário | 21. Número de projetos de pesquisa em andamento |
| | 22. Número de idiomas ofertados e obrigatórios |
| | 23. Convênios e acordos com universidades estrangeiras |
| | 24. Convênios e acordos com outras universidades espanholas |
| | 25. Preço de anuidades |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento 50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. El Mundo, 2001.

Para elaborar o *ranking* das universidades espanholas de maior destaque em ensino, pesquisa e perspectivas de futuro e das três melhores em cada uma das cinquenta carreiras diferentes oferecidas em 2011 na Espanha, a equipe responsável pelo documento *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*, do jornal *El Mundo* partiu de vinte e cinco critérios, agrupados em seis categorias diferentes, conforme representado no Quadro 1.

A partir desses critérios, e com base em indicadores institucionais objetivos, elaborou-se e encaminhou-se um questionário a todas as universidades espanholas que oferecem cada uma das carreiras analisadas. As respostas a este questionário, fornecidas pelas próprias instituições, em relação a cada uma das carreiras, foi o primeiro e principal elemento a partir do qual todas elas puderam ser comparadas umas com as outras.

Essas informações foram complementadas pela opinião de cerca de 500 especialistas. As respostas e os argumentos fundamentados apresentados por esse conjunto de professores, pesquisadores e profissionais do mercado auxiliaram a compreender e analisar a complexa rede do mundo universitário que faz com que algumas instituições se destaquem e quais são seus principais atrativos para os estudantes em cada uma das carreiras estudadas.

A primeira edição do *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios* (El Mundo, 2001), não traz informações suficientes que permitam entender qual foi a metodologia utilizada para confrontar os dados oficiais com a opinião dos especialistas, assim como também não fornece informações acerca dos especialistas consultados e nem dos critérios utilizados para a escolha dos mesmos.

A partir desses critérios, e com base nos procedimentos de coleta das informações necessárias para a construção dos mesmos, conforme mencionado acima, o documento *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*, ano 2001 organiza seus resultados segundo as carreiras e as universidades.

A demanda dos estudantes e a perspectiva futura em relação ao mercado de trabalho foram os parâmetros utilizados para a seleção das 50 carreiras presentes no *ranking*. Elas variam de carreiras tradicionais à carreiras recentes, e estão apresentadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – As 50 Carreiras listadas pelo *El Mundo*, ano 2001

| | |
|--|---------------------------------|
| Administração e Direção de Empresas | Arquitetura |
| Arquitetura Técnica | Belas Artes |
| Biblioteconomia e Documentação | Biologia |
| Ciência e Tecnologia de Alimentos | Ciências Ambientais |
| Ciências Políticas e da Administração | Comunicação Audiovisual |
| Direito | Economia |
| Enfermagem | Estatística |
| Farmácia | Filologia Espanhola |
| Filologia Inglesa | Filosofia |
| Física | Fisioterapia |
| História | Humanidades |
| Engenharia Agrônômica | Engenharia Civil |
| Engenharia Industrial | Engenharia da Computação |
| Engenharia Técnica Industrial Mecânica | Engenharia Industrial Química |
| Gestão de Informação | Sistemas de Informação |
| Engenharia de Telecomunicações | Pesquisa e Técnicas de Mercado |
| Professor de Educação Primária | Matemática |
| Medicina | Nutrição Humana |
| Odontologia | Ótica |
| Pedagogia | Jornalismo |
| Psicologia | Publicidade e Relações Públicas |
| Química | Relações de Trabalho |
| Sociologia | Serviço Social |
| Tradução e Interpretação | Terapia Ocupacional |
| Turismo | Veterinária |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento 50 Carreras. Los Mejores Centros Universitários. El Mundo, 2001.

É bastante sucinta, resumida e pouco explicativa a maneira como o Documento *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitários*, edição 2001 do *El Mundo* apresenta seus resultados em relação às melhores universidades em relação às carreiras.

Para cada uma das carreiras, o documento relaciona em ordem decrescente, as três melhores universidades, trazendo dados sobre o número de alunos, de professores, a nota de corte para ingresso, a quantidade de

vagas, o tempo de duração do curso e o preço da anuidade. Essas informações, de caráter objetivo, podem ser extraídas a partir dos dados obtidos junto às fontes oficiais ou questionários enviados às próprias instituições, uma vez que se encontram contempladas em alguns dos vinte e cinco critérios utilizados para compor o *ranking*, conforme destacado acima.

Após essas informações objetivas, o Documento traz um pequeno texto descritivo, composto por um breve parágrafo, com algumas informações complementares a respeito de um ou outro aspecto da carreira na universidade que ocupa uma das três primeiras posições no *ranking*. Esse breve texto é complementado, sempre, de uma característica que se pretende destacar em relação ao curso da universidade em questão. A título de exemplo, vejam-se os textos a seguir, referentes à carreira de Economia, das três primeiras Universidades citadas pelo *ranking*, a saber, *Autónoma de Barcelona*, *Carlos III* e *Pompeu Fabra*, respectivamente.

Universidad Autónoma de Barcelona:

Una de sus ventajas estriba en la posibilidad de elegir entre cuatro itinerarios (Análisis económico y métodos cuantitativos; Desarrollo, crecimiento y economía internacional; Economía pública y análisis territorial y Economía y gestión) que posibilitan al alumno formarse en aquellos aspectos que estime más interesantes.

RASGO DESTACADO: Amplia oferta de asignaturas optativas y de libre elección. (El Mundo, 2001)

Universidad Carlos III:

Oferta de una sólida y actualizada formación sobre mecanismos de asignación-gestión de recursos escasos que afectan a cuestiones de política económica (paro, inflación, renta) y a temas sectoriales como regulación de precios, incentivos fiscales o políticas de la competencia.

RASGO DESTACADO: La licenciatura puede cursarse en inglés en grupos reducidos. (El Mundo, 2001)

Universidad Pompeu Fabra:

La licenciatura, con una tasa de ocupación de sus graduados del 70,6%, prepara profesionales que saben combinar unos conocimientos especializados con una sólida base formativa.

RASGO DESTACADO: Tiene firmados 55 convenios de prácticas con empresas. (El Mundo, 2001)

O Documento, entretanto, não fornece elementos que permitam compreender como os vinte e cinco critérios foram combinados e ponderados

de modo a resultar na classificação das três primeiras universidades em cada uma das carreiras.

Além do *ranking* formado por carreiras, as universidades que oferecem estas carreiras foram avaliadas com base na tradição, no prestígio, e na comprovada qualidade de seus professores e pesquisadores, através dos critérios acima apontados. A partir desses elementos, o Documento do *El Mundo* é completado por uma análise descritiva das Universidades espanholas, através de uma seleção de 32 das 68 universidades (49 públicas e 19 privadas) então existentes naquele país em 2001.

É necessário evidenciar que se trata muito mais de uma análise a partir de uma seleção efetuada por meio dos critérios acima mencionados do que um *ranking*, uma vez que os resultados não são apresentados de forma ordenada e classificatória.

Quadro 3 – Universidades Espanholas - *Ranking El Mundo*, 2001.

| UNIVERSIDADES TRADICIONAIS | UNIVERSIDADES EMERGENTES |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Universitat de Barcelona | Universidad Alfonso X El Sabio |
| Universidad Complutense | Universidad Antonio de Nebrija |
| Universidad de Salamanca | Universidad Camilo José Cela |
| Universidad de Santiago | Universidad Europea CEES |
| Universidad de Sevilla | CU Francisco de Vitoria |
| Universidad de València | Universitat de Girona |
| Universidad de Valladolid | Universitat Jaume I |
| Universidad de Granada | Mondragon Unibertsitatea |
| Universidad de Alcalá de Henares | Universidad Rey Juan Carlos |
| Universidad de Zaragoza | UNED |
| UNIVERSIDADES DE FUTURO | UNIVERSIDADES DE INVESTIGACION |
| Universitat Carlos III | Universidad Autònoma de Barcelona |
| Universidad de Deusto | Universidad Autònoma de Madrid |
| Universidad de Navarra | Universidad de Cantabria |
| Universitat Oberta de Catalunya | Universitat Politècnica de Catalunya |
| Universitat Pompeu Fabra | Universidad Politècnica de Madrid |
| Universidad San Pablo CEU | Universidad Politècnica de Valencia |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento 50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. *El Mundo*, 2001.

A escolha dessas 32 universidades foi feita com base na oferta de formação que as mesmas oferecem, na qualidade de seu corpo docente e na notabilidade de sua produção científica. A partir desses critérios gerais, que não são detalhados suficientemente no Documento analisado, estas universidades foram agrupadas em quatro grandes categorias: Universidades Tradicionais; Universidades de Futuro; Universidades de Pesquisa; e Universidades Emergentes, como pode se verificar no Quadro 3, descrito acima.

Após agrupar as universidades dentro dessas quatro grandes categorias, o Documento do *El Mundo* traz breves informações sobre cada uma das trinta e duas universidades, com uma estrutura semelhante à utilizada ao apresentar as informações sobre o *ranking* de universidades por carreiras: Nome da universidade, endereço, telefone, endereço na web, regime (pública ou privada), nome do Reitor(a), ano de fundação, total de cursos/carreiras oferecidas, total de professores e total de alunos, e quantidade e localização de seus campi. Essas informações gerais são padronizadas, isto é, estão presentes em relação às 32 universidades listadas.

Após esses dados gerais, o documento examinado apresenta um breve resumo histórico de cada uma das trinta e duas universidades selecionadas, acompanhado de outras informações em relação às mesmas, que variam caso a caso e, ao final, as características que merecem destaque em cada uma delas. Para exemplificar a maneira como o Documento do *El Mundo* apresenta cada uma das trinta e duas universidades selecionadas, transcrevemos abaixo o texto referente à *Universidad de Zaragoza*, categorizada como uma das Universidades Tradicionais:

Universidad de Zaragoza
Dirección: Pedro Cerbuna, 12. Zaragoza.
Web: www.unizar.es
Régimen: Pública.
Rector: Felipe Pétriz Calvo.
Año de fundación: 1583.
Titulaciones: 62.
Profesores: 2.465.
Alumnos: 41.061.
Campus: Zaragoza, Huesca y Teruel.

Aunque ya se puede hablar de la Universidad de Zaragoza en 1542, no es hasta 1583 cuando ésta echa a andar de iure. Motor cultural secular en Aragón, puede contar con el honor de haber acogido en sus aulas a insignes investigadores como Miguel Servet. Y a pesar de las dificultades de financiación, ha sabido mantener con el paso del tiempo su prestigio como centro investigador de primer orden y preocupado por la innovación científica. Ocupa así los primeros puestos en los diferentes indicadores destinados a medir el nivel y la calidad de investigación de los centros universitarios españoles.

Rasgo destacado: La institución tiene una universidad de verano en Jaca, que complementa la oferta general del centro de Zaragoza, donde se imparten cursos de español para extranjeros, reconocidos internacionalmente. (El Mundo, 2001)

Como se pode perceber da leitura do texto acima transcrito, trata-se de uma apresentação de características selecionadas como distintivas da *Universidad de Zaragoza*, a partir de critérios não definidos claramente, excetuados as informações de natureza pontuais, tais como endereço, número de alunos e professores, etc. As informações de natureza mais qualitativas, que compõem os dois parágrafos finais do texto variam de universidade para universidade, sem qualquer padrão que possa ser identificado a partir da leitura dos textos que acompanham a descrição das trinta e duas universidades selecionadas.

A segunda edição do *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios, Curso 2002/2003* trouxe algumas modificações relevantes em relação ao primeiro *ranking* publicado pelo *El Mundo*. (El Mundo, 2002)

Embora se tenham mantido constantes a quantidade e a tipologia dos vinte e cinco critérios utilizados na primeira edição (já apontados no Quadro 1), a partir igualmente de informações recolhidas junto às próprias universidades, e as carreiras analisadas sejam as mesmas, nesta segunda edição eles foram complementados pela opinião de 1000 especialistas, ou seja, o dobro de informantes em relação à primeira edição.

Um aspecto relevante a ser destacado, presente no item Apresentação do suplemento do *El Mundo* que traz sua segunda edição do *ranking* refere-se à resistência de algumas universidades em colaborar com o fornecimento de informações necessárias à montagem do *ranking*.

As principais mudanças, em que pese o obstáculo acima apontado, repousam em três aspectos.

Na montagem do *ranking* das 50 carreiras, são listadas as cinco instituições melhor avaliadas em cada uma delas, e não mais apenas três como na edição anterior. Além disso, às três primeiras são associadas medalhas de ouro, prata e bronze, como elemento distintivo de qualidade na carreira, e às outras duas são atribuídas menções de honra. Esta modificação será de caráter permanente, uma vez que as edições anuais subseqüentes do *ranking* também adotarão esse mesmo procedimento.

A essa alteração no formato de apresentação do *ranking* de universidades por carreira, soma-se uma segunda, mais importante. A partir das posições de cada universidade em cada uma das cinquenta carreiras, elabora-se um *ranking* geral das melhores universidades. A forma de apresentação desse *ranking* pode ser visualizada no Quadro 4, a seguir:

A apresentação desse *ranking* de universidades permite, por sua vez, a criação de dois outros *rankings*, uma vez que a partir desta edição as universidades deixam de ser agrupadas em quatro categorias (tradicionais, emergentes, de futuro e de pesquisa) e passam a ser agrupadas em duas categorias: universidades públicas e privadas.

De modo semelhante ao que se apresenta no documento referente ao *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios, curso 2001/2002*, as posteriores edições do *ranking* do *El Mundo* a partir do ano 2002/2003, listam ao final, desta vez com a classificação que ocupa no respectivo *ranking*, a relação de todas as universidades públicas e privadas, acompanhadas de informações descritivas, breve histórico e aspectos que merecem ser destacados em cada uma delas. (*El Mundo*, 2002)

Quadro 4 – *Ranking* Melhores Universidades de *El Mundo*, curso 2002/2003.

| | Universidade | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Total * |
|-----|--------------------------------------|----|----|----|----|----|---------|
| 1. | Universidad Complutense de Madrid | 9 | 10 | 6 | 4 | 1 | 25 |
| 2. | Universidad Barcelona | 6 | 6 | 1 | 2 | 5 | 13 |
| 3. | Universidad Politécnica de Catalunya | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | 11 |
| 4. | Universidad Autónoma de Barcelona | 0 | 4 | 7 | 7 | 4 | 11 |
| 5. | Universidad Autónoma de Madrid | 8 | 1 | 1 | 1 | 3 | 10 |
| 6. | Universidad Politécnica de Madrid | 6 | 2 | 1 | 1 | 0 | 9 |
| 7. | Universidad Carlos III | 0 | 4 | 5 | 1 | 0 | 9 |
| 8. | Universidad Pompeu Fabra | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 8 |
| 9. | Universidad Navarra | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 8 |
| 10. | Universidad Salamanca | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| 11. | Universidad Valencia | 0 | 1 | 4 | 0 | 4 | 5 |
| 12. | Universidad Sevilla | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 13. | Universidad Alicante | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 |
| 14. | Universidad Ramón Liull | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| 15. | Universidad Pontificia Comillas | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 16. | Universidad Jaime I | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 17. | Universidad País Vasco | 0 | 1 | 1 | 3 | 6 | 2 |
| 18. | Universidad Politécnica de Valencia | 0 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 |
| 19. | Universidad Cantabria | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 20. | Universidad San Pablo – CEU | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 21. | Universidad Deusto | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 22. | Universidad León | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 23. | Universidad Granada | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 24. | Universidad Alcalá de Henares | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 25. | Universidad Pública de Navarra | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 26. | Universidad Santiago de Compostela | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| 27. | Universidad Pontificia de Salamanca | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 28. | Universidad La Laguna | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 29. | Universidad Alfonso X | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 30. | Universidad Valladolid | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 31. | Universidad Zaragoza | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 32. | Universidad Girona | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 33. | Universidad Murcia | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 34. | Universidad Castilla – La Mancha | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 35. | Universidad Córdoba | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| 36. | Universidad Oviedo | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 37. | Universidad Las Palmas | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 38. | Universidad A Coruña | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 39. | Universidad Rey Juan Carlos | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |

* Total obtido através da soma de 1ª, 2ª e 3ª posições, exclusivamente.

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Curso 2002/2003. El Mundo, 2002.*

As edições de *50 Carreras - Los Mejores Centros Universitarios*, Cursos 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008 estão com seu acesso indisponível no sítio do *El Mundo*.

A partir da edição referente ao ano 2008/2009 o *El Mundo* modifica o subtítulo do seu *ranking*, que passa a chamar-se *50 Carreras – Dónde estudiar las más demandadas*. Além da alteração do subtítulo do documento, o *ranking* sofreu novamente algumas modificações importantes. (El Mundo, 2008)

A classificação final do *ranking*, embora continue a ser feita através das mesmas seis categorias (demanda universitária, recursos humanos, recursos físicos, projeto pedagógico, resultados e informações do contexto universitário), sofreu alterações nos vinte e cinco critérios que as compõem. Os critérios “Percentual de alunos com bolsas de estudo”, “Percentual de professores e pesquisadores de tempo integral”, e “Convênios e acordos com outras universidades espanholas” foram suprimidos e, em seu lugar, foram substituídos pelos critérios “Existência de conexão sem fio (*wireless*) com a internet à disposição” acrescentado à categoria recursos físicos; “Docência” (metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas, adaptações aos novos parâmetros do Acordo de Bolonha, formas do aluno avaliar o professor, etc.), acrescentada à categoria projeto pedagógico; e “Espaço Europeu de Educação Superior”, acrescentada à categoria informações do contexto universitário.

Esses vinte e cinco critérios passaram a ser pontuados a partir de informações fornecidas pelas próprias instituições espanholas, e o conjunto dessas informações correspondem a 50% do valor final do *ranking*.

Através de questionários respondidos de modo voluntário e anônimo, uma amostra aleatória de professores universitários também avalia quais são as melhores universidades que oferecem curso em sua respectiva área de especialidade; quais são os pontos fortes e fracos de sua própria universidade; e analisam as principais linhas de pesquisa dos departamentos que conhecem ou dos quais fazem parte. Os questionários respondidos pelos professores totalizam 40% do valor final do *ranking*.

Os 10% restantes para a composição final do resultado são compostos por meio de outros indicadores, tais como resultados de outros *rankings* internacionais, informações recolhidas junto à ANECA – *Agencia Nacional de*

Evaluación de La Calidad y Acreditación, e relatórios de autoavaliação das universidades, entre outros documentos.

A utilização dessas fontes de informação, das categorias e dos critérios utilizados para a composição dos *rankings* de *El Mundo* permaneceu constante a partir da edição 2008/2009 até a última e atual versão, relativa ao biênio 2014/2015, divulgada em 07 de maio de 2014. (*El Mundo*, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014)

O Quadro 5, a seguir, busca apresentar de modo descritivo a composição de insumos, seus pesos relativos e as respectivas fontes de informação utilizadas para o *ranking Las 50 carreras – Donde estudiar las más demandadas*, curso 2014/2015.

Quadro 5 – Fontes de informação, categorias e indicadores do *Ranking de El Mundo curso 2014/2015*

| A – Questionário aos professores (40% do valor total do <i>ranking</i>) Enquete voluntária, anônima e aleatória, por meio da qual os docentes avaliam quais são as melhores universidades na área de especialidade do docente, apontando pontos fortes e fracos e as principais linhas de pesquisa. | |
|---|---|
| B – Dados obtidos junto à própria universidade (50% do valor total do <i>ranking</i>) | |
| Categorias | Indicadores |
| Demanda universitária | 1. Número total de alunos na Universidade e por carreira |
| | 2. Nota de corte para ingresso na carreira e número de vagas oferecidas |
| Recursos Humanos | 3. Relação entre total de alunos e total de professores e pesquisadores |
| | 4. Gasto corrente por aluno matriculado |
| Recursos Físicos | 5. Relação Salas de aula/nº alunos (ocupação/disponibilidade de salas) |
| | 6. Relação Laboratórios / número de alunos |
| | 7. Relação Bibliotecas / número de alunos |
| | 8. Relação títulos e exemplares nas bibliotecas / número de alunos |
| | 9. Relação Laboratórios de Informática / número de alunos |
| Currículo | 10. Tipo de conexão com internet |
| | 11. Estrutura curricular e nº de créditos exigidos para a titulação correspondente |
| | 12. Número de créditos e atividades teóricas e práticas |
| | 13. Oferta de créditos ou disciplinas optativas |
| | 14. Estágio ou atividades práticas realizadas em empresas |
| Resultados | 15. Ensino: metodologia, adaptação aos novos parâmetros do EEES - Espaço Europeu de Educação Superior |
| | 16. Índice de evasão |
| | 17. Índice de conclusão |
| | 18. Tempo médio de conclusão do curso |
| | 19. Proporção de professores envolvidos em projetos de pesquisa |
| Informações do contexto | 20. Teses de doutorado defendidas |
| | 21. Número de projetos de pesquisa em andamento |
| | 22. Número de idiomas ofertados e obrigatórios |
| | 23. Convênios e acordos com universidades estrangeiras |
| | 24. Preço por crédito |
| | 25. Como a universidade tem enfrentado as mudanças no EEES |

C – Outros indicadores (10% do valor total do *ranking*)

Informações obtidas junto a outras fontes externas, como resultados de outros *rankings* internacionais, informações da ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de La Calidad y Acreditación, e relatórios de autoavaliação das universidades, etc.

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Curso 2014/2015. El Mundo, 2014.*

Outra alteração importante pela qual passou o *ranking 50 Carreras* relaciona-se diretamente à seleção das carreiras que o compõem. O Quadro 2, elencara as cinquenta carreiras que compunham a primeira edição do *ranking*, em 2001. Essa relação de carreiras modificou-se ao longo dos anos de maneira que, em sua edição mais recente, as carreiras ranqueadas são as seguintes:

Quadro 6 – As 50 Carreiras listadas pelo *El Mundo*, curso 2014/2015

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| Administração e Direção de Empresas | Arquitetura |
| Belas Artes | Biologia |
| Biotecnologia | Ciências Ambientais |
| Ciências Políticas e da Administração | Ciência da Atividade Física |
| Comunicação Audiovisual | Direito |
| Economia | Edificação |
| Educação Social | Enfermagem |
| Língua Inglesa | Farmácia |
| Filologia Espanhola | Finanças e Contabilidade |
| Física | Fisioterapia |
| História | História da Arte |
| Engenharia Agrícola | Engenharia Civil |
| Engenharia Elétrica | Engenharia da Computação |
| Engenharia Mecânica | Engenharia Química |
| Engenharia Sistemas Telecomunicações | Engenharia Técnicas Industriais |
| Engenharia Técnicas Telecomunicações | Engenharia Telemática |
| Fonoaudiologia | Professor de Educação Infantil |
| Professor de Educação Básica | Matemática |
| Medicina | Nutrição e Dietética |
| Odontologia | Ótica e Optometria |
| Jornalismo | Psicologia |
| Publicidade e Relações Públicas | Química |
| Relações de Trabalho | Terapia Ocupacional |
| Serviço Social | Tradução e Interpretação |
| Turismo | Veterinária |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Curso 2014/2015. El Mundo*, 2014.

Descrever os traços principais da trajetória dos catorze anos do *Ranking de El Mundo – 50 Carreras* permitiu evidenciar os principais aspectos distintivos desse *ranking*, o mais antigo dentre as escalas avaliadas neste capítulo. A ênfase de natureza descritiva empreendida até aqui objetiva evidenciar fundamentalmente aspectos metodológicos utilizados pelo *El Mundo*

para a classificação das carreiras e das universidades espanholas, particularmente as que dizem respeito à maneira como são obtidas as informações, as categorias, critérios e ponderações utilizadas, e a maneira como seus resultados são apresentados. A análise dessas informações, seus aspectos positivos, suas fragilidades e sua consistência interna será objeto do próximo capítulo deste trabalho.

3. O *ranking* do jornal chileno *El Mercurio*

Embora a literatura especializada (Ordorika e Gomez, 2010); aponte a existência, no Chile, de um *ranking* universitário privado publicado pelo jornal *El Mercurio* desde meados dos anos de 1990, pesquisa realizada junto aos principais motores de busca da internet (*Google* e *Yahoo*) permitiu identificar apenas referência e *link* a uma única edição de *ranking* do *El Mercurio* antes do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, utilizado neste capítulo para tratar do *ranking* do jornal Chileno.

Trata-se, no caso, de um único *link* que remete a um conjunto de seis quadros e tabelas, sem quaisquer explicações que permitam compreender como as universidades chilenas foram classificadas.

Adicione-se a isso o fato de que este *link* composto por esses infográficos referem-se exclusivamente a informações referentes ao ano de 2006, sem que os mesmos tenham qualquer continuidade.

Em função dessas limitações relacionadas a fontes seguras que permitam descrição de aspectos metodológicos que foram utilizados em anos anteriores pelo jornal *El Mercurio*, a presente seção deste capítulo descreve o formato atual do *ranking* universitário publicado por este jornal chileno, desenvolvido em parceria com o *Grupo de Estudios Avanzados Universitas*, e publicado regularmente a partir do ano de 2012. (*Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio*, 2012)

Embora todas as universidades ofereçam títulos profissionais semelhantes, algumas gozam de mais de prestígio do que outras, e o mercado de trabalho valoriza alguns títulos mais do que outros. Essa situação paradoxal exige do futuro aluno universitário processos de escolha e de tomada de

decisão que demandam informações nem sempre organizadas de modo claro e sistemático. Uma vez que esse panorama apresenta-se também aos pré-universitários chilenos, é importante construir instrumentos que permitam organizar e sistematizar as informações referentes ao complexo e heterogêneo sistema universitário chileno, apresentando ao público em geral, de modo transparente, uma escala de classificação comparativa, rigorosa e consistente, das universidades chilenas.

Essa é uma das principais justificativas apresentadas pelo professor Pedro Pablo Rosso, Diretor do *Grupo de Estudios Avanzados Universitas* para a construção e divulgação do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, elaborado pela *Universitas* em parceria com o jornal chileno *El Mercurio*.

Diferentemente do *ranking* do *El Mundo*, descrito anteriormente e que se encontra em sua décima quarta edição, o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* foi desenvolvido muito recentemente, e teve sua primeira edição divulgada em parceria com o jornal chileno *El Mercurio* há apenas três anos, em 2012.

Os documentos completos das três edições do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* encontram-se disponíveis via internet (*Grupo de Estudios Avanzados Universitas* e *El Mercurio*, 2012, 2013 e 2014), e constituíram a fonte das informações para a descrição dos aspectos principais desse *ranking* expostas neste capítulo.

Como se trata de um *ranking* que propõe avaliar a qualidade das universidades, como se depreende inclusive de seu próprio título, pode-se encontrar expresso no tópico “introdução geral” de sua primeira edição qual é a visão de qualidade para seus autores:

En el ámbito internacional parece predominar la opinión de que un gran proyecto universitario se construye sobre tres pilares básicos: la calidad de los estudiantes, la calidad de los académicos y la calidad de la gestión institucional, a la que es menester agregar como elemento insoslayable la buena disponibilidad de recursos económicos. Sin embargo, no hay consenso sobre cómo medir la valía de cada uno de estos aspectos y qué ponderación debería darse a cada uno de esos factores al intentar evaluar la calidad de una institución. (Grupo de Estudios Avanzados Universitas y el Mercurio, 2012).

Ainda na “introdução geral”, os autores do *ranking* apontam que uma das maiores dificuldades enfrentadas para a elaboração dessas escalas de qualidade universitária, e que em geral é a fonte de grande questionamento sobre a validade e precisão das mesmas, diz respeito às questões de natureza metodológica, particularmente relacionadas a três aspectos: tomar como parâmetro geral de qualidade as grandes universidades de pesquisa, alto grau de subjetividade ao ponderar variáveis relacionadas a opinião de especialistas, peso excessivo em indicadores quantitativos que favorecem instituições de grande porte.

Para evitar os riscos relacionados a estes aspectos, os autores do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* adotam as recomendações dos Princípios de Berlim, elaboradas pelo *Internacional Ranking Expert Group - IREG*, anteriormente mencionadas neste trabalho, em seu capítulo I.

Ao adotar as recomendações do *IREG*, os autores do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* apontam que se utilizam exclusivamente de indicadores objetivos que possam ser expressos numericamente, obtidos por meio de fontes oficiais, de caráter público e verificáveis.

A adoção desses parâmetros gerais, que serão detalhados a seguir, permite, segundo os autores do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, disseminar informações sobre indicadores de desempenho das universidades chilenas, subsidiar a decisão de alunos e familiares quanto à escolha de uma universidade dentre as ofertas disponíveis, e permitir que as universidades possam se situar comparativamente umas em relação às outras.

Outro aspecto que os autores destacam diz respeito à maneira como categorizam as universidades chilenas. Para que a comparação entre universidades seja válida, afirmam seus autores, é preciso distinguir, dentro da heterogeneidade e complexidade do universo universitário chileno, duas categorias distintas de instituições, segundo seu objetivo principal: universidades criadas para dedicar-se ao ensino de graduação e universidades que objetivam a pesquisa e a pós-graduação. Este objetivo principal determina o perfil geral da universidade.

No universo universitário chileno existem, portanto, instituições de perfis diferentes, a partir dos quais elas podem ser categorizadas como universidades de ensino e universidades de pesquisa.

As universidades de ensino concentram sua atividade em cursos que conduzem aos graus de licenciatura e bacharelado, no Brasil denominados como cursos de graduação.

As universidades de pesquisa, por sua vez, além da oferta de cursos de graduação, desenvolvem significativa atividade de pesquisa. Essa atividade envolve a oferta de cursos de pós-graduação, que conferem aos seus egressos, por sua vez, graus de mestrado e doutorado.

Entretanto, essa categorização genérica tem sofrido algumas modificações nos últimos anos, em função do aparecimento de cursos de pós-graduação de natureza mais profissional e especializada, como os denominados *MBA – Master Business Administration*. Assim, algumas universidades de ensino também se envolvem, atualmente, em atividades de pesquisa que culminam com o grau de mestre.

Diante desses perfis diferentes, o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* se subdivide em termos práticos em três produtos diferentes, que devem ser lidos e compreendidos separadamente, embora se complementem mutuamente.

Como todas as universidades, independentemente de seu perfil, oferecem graus de licenciatura e bacharelado, o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* apresenta um *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*; tendo em vista a diferença de perfis entre as universidades, criou-se também a *Clasificación de Universidades Chilenas*; finalmente, considerando-se apenas um universo restrito de carreiras, criou-se ainda o *Guia de Indicadores Significativos de Carreras de Pregrado*.

A partir dessas informações gerais acerca do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, descreve-se a seguir as características de cada um desses três produtos.

3.1 *Ranking* de Calidad de la Docencia de Pregrado

O *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado* classifica as universidades chilenas a partir de dados objetivos numéricos disponíveis em bases de acesso público. Esses dados são recolhidos junto à CNA – *Comisión Nacional de Acreditación*, ao SIES – *Servicio de Información de Estudios Superiores* do Ministério de Educação do Chile e do CNE – *Consejo Nacional de Educación*.

Embora, a princípio, todas as universidades chilenas devam estar presentes nesse *ranking*, uma vez que todas elas oferecem cursos de graduação, onze universidades não estão classificadas, uma vez que não dispõem de dados no SIES, não estão credenciadas junto à CNA ou se encontram em processo de credenciamento.

O *ranking* reúne informações em quatro dimensões (Estudantes, Professores, Processo Formativo e Gestão Institucional).

Quadro 7 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*

| Dimensões | Pesos relativo da dimensão | Indicadores | Pesos relativo do indicador |
|----------------------|----------------------------|---|-----------------------------|
| Estudantes | 15 % | Subsídio governamental (<i>aporte fiscal indirecto</i>) | 15 % |
| Professores | 25 % | Percentual de docentes de tempo parcial ou integral | 12,5 % |
| | | Percentual de docentes com título de doutorado | 12,5 % |
| Processo Formativo | 40 % | Quantidade de alunos / Professor em tempo parcial ou integral | 8 % |
| | | Média de anos de acreditação dos cursos de graduação oferecidos | 24 % |
| | | Taxa de permanência dos estudantes | 4 % |
| | | Taxa de integralização média dos cursos de graduação | 4 % |
| Gestão institucional | 20 % | Tempo (anos) de credenciamento da universidade | 16 % |
| | | Gasto médio por aluno | 4 % |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas, Grupo de Estudios Avanzados Universitatis e El Mercurio*, 2012, 2013 e 2014.

Cada uma das quatro dimensões é composta por indicadores cujo valor relativo gera uma pontuação determinada em cada dimensão. O valor final de cada instituição é o resultado da média ponderada das quatro dimensões. Embora alguns dos indicadores sejam autoexplicativos a partir de sua própria denominação, outros precisam ser mais bem explicitados.

O indicador “subsídio governamental” (API - *Aporte Fiscal Indirecto*) é calculado com base num subsídio que o governo chileno oferece às universidades com base no número de alunos matriculados nos seus cursos de graduação. Esse investimento público aportado nas universidades chilenas varia de acordo com o número de alunos matriculados que tenham obtido uma determinada pontuação (no caso dos últimos anos, por volta de 600 pontos) na PSU – Prova de Seleção Universitária, exame nacional chileno, para a admissão nas universidades. Um indicador “subsídio governamental” elevado indica que a universidade recebe muitos alunos de alto desempenho nas provas e, portanto, de alto potencial.

Os indicadores referentes à dimensão Professores referem-se a titulação e regime de trabalho. Quanto mais titulado (percentual de doutores) e com regime de trabalho mais intenso (percentual de professores com regime de trabalho parcial ou integral), melhor o corpo docente.

Vale destacar ainda que, uma vez obtidos os escores referentes a cada um dos indicadores e dimensões, eles são parametrizados para que os resultados obtidos sejam devidamente normalizados.

Para isso, são utilizados dois procedimentos. Para o cálculo do score final de cada uma das dimensões, é atribuída pontuação 100 para a universidade que obtém a maior nota. A partir dela, são calculadas as pontuações das demais universidades, proporcionalmente.

No caso específico de alguns indicadores, entretanto, a pontuação de cada universidade não é calculada de modo proporcional em relação àquela que melhor pontuou, mas sim, em relação a um parâmetro de qualidade predeterminado. É o caso, por exemplo, do indicador “tempo de acreditação”. Neste caso, um curso pode ter obtido entre um e sete anos de acreditação, a partir de um processo de avaliação efetuado pela Comissão Nacional de

Acreditação chilena. Assim, sete anos correspondem a 100, e os demais escores são calculados proporcionalmente, dependendo do período de validade de acreditação conferida pela CNA.

Definidos tais parâmetros metodológicos, o *Grupo Universitas* e o *El Mercurio* propõe um *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação conforme pode ser visualizado a seguir, composto das 49 universidades credenciadas oficialmente no Chile:

Quadro 8 - *Ranking de Calidad em la Docencia de Pregrado*

| | Universidade | Estud. | Docente | Proc. Form. | Gestão Instituc. | Pontuação Total |
|----|-----------------------------|--------|---------|-------------|------------------|-----------------|
| 1 | PUC Católica de Chile | 15,00 | 19,08 | 36,12 | 20,00 | 90,20 |
| 2 | UCH de Chile | 11,91 | 13,68 | 30,09 | 19,46 | 75,15 |
| 3 | UdeC de Concepción | 4,82 | 24,32 | 27,02 | 16,38 | 72,53 |
| 4 | UTAL de Talca | 3,57 | 22,73 | 25,73 | 13,11 | 65,15 |
| 5 | UACH Austral de Chile | 2,32 | 18,80 | 27,31 | 15,78 | 64,21 |
| 6 | UUBB del Bio-Bio | 0,88 | 21,45 | 24,19 | 12,55 | 59,06 |
| 7 | PUCV Católica de Valparaíso | 4,06 | 13,83 | 25,41 | 15,56 | 58,85 |
| 8 | UAI Adolfo Ibañez | 7,91 | 12,86 | 21,99 | 15,53 | 58,30 |
| 9 | USACH de Santiago de Chile | 5,62 | 13,48 | 24,09 | 15,08 | 58,26 |
| 10 | UFRO de La Frontera | 3,45 | 14,80 | 24,57 | 13,36 | 56,18 |
| 11 | UCN Católica del Norte | 2,67 | 14,49 | 22,08 | 15,22 | 54,46 |
| 12 | USM Téc. F. Santa Maria | 8,04 | 10,84 | 22,41 | 12,67 | 53,97 |
| 13 | UTA de Tarapacá | 0,45 | 20,14 | 20,77 | 12,58 | 53,94 |
| 14 | UCM Católica del Maule | 2,32 | 11,92 | 24,54 | 12,51 | 51,28 |
| 15 | UANDES de los Andes | 7,84 | 5,01 | 22,45 | 13,39 | 48,70 |
| 16 | UAH Alberto Hurtado | 1,40 | 9,98 | 22,49 | 13,12 | 46,99 |
| 17 | UMCE Metr. Cs. Educación | 3,27 | 9,74 | 22,89 | 10,44 | 46,34 |
| 18 | UDP Diego Portales | 3,44 | 6,49 | 22,69 | 12,67 | 45,29 |
| 19 | ULS La Serena | 1,43 | 10,16 | 22,43 | 10,44 | 44,47 |
| 20 | UCTEMUCO Cat. de Temuco | 0,43 | 9,41 | 22,00 | 12,49 | 44,33 |
| 21 | UDA de Atacama | 0,46 | 14,12 | 21,76 | 7,93 | 44,27 |
| 22 | UPLA Playa Ancha Cs. Educ. | 0,25 | 12,64 | 22,90 | 7,73 | 43,53 |
| 23 | UA de Antofagasta | 2,10 | 10,70 | 19,89 | 10,67 | 43,36 |
| 24 | UDD del Desarrollo | 4,44 | 2,79 | 21,65 | 13,01 | 41,89 |
| 25 | UNAB Andrés Bello | 0,93 | 7,11 | 20,58 | 12,55 | 41,17 |
| 26 | UV de Valparaíso | 2,97 | 8,26 | 21,87 | 7,95 | 41,05 |
| 27 | UMAG de Magallanes | 0,57 | 7,23 | 21,45 | 10,85 | 40,10 |
| 28 | UnACh Adventista de Chile | 0,01 | 8,16 | 21,39 | 10,03 | 39,59 |
| 29 | UAUTÓNOMA Autón. Chile | 0,30 | 6,56 | 19,54 | 12,13 | 38,52 |

| | | | | | | |
|----|------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| 30 | UCSC Cat. Sant. Concepción | 1,18 | 6,63 | 20,50 | 9,86 | 38,18 |
| 31 | ULAGOS de Los Lagos | 0,09 | 10,37 | 19,32 | 7,74 | 37,51 |
| 32 | USCS Catól. Silva Hernández | 0,25 | 5,26 | 21,98 | 9,97 | 37,46 |
| 33 | UFT Finis Terrae | 2,80 | 2,14 | 17,99 | 13,16 | 36,09 |
| 34 | UAHC Acad. Hum. Cristiano | 0,08 | 8,58 | 19,56 | 7,57 | 35,79 |
| 35 | UCEN Central de Chile | 0,22 | 7,07 | 18,00 | 10,13 | 35,40 |
| 36 | USS San Sebastián | 1,43 | 2,79 | 21,24 | 6,86 | 32,32 |
| 37 | UNAP Arturo Prat | 0,18 | 6,15 | 19,88 | 5,70 | 31,91 |
| 38 | UTEM Téc. Metropolitana | 0,54 | 9,07 | 13,66 | 5,44 | 28,71 |
| 39 | UST Santo Tomás | 0,13 | 2,34 | 18,14 | 7,62 | 28,23 |
| 40 | UPAC del Pacífico | 0,44 | 1,77 | 16,10 | 8,09 | 26,41 |
| 41 | UDLA de las Américas | 0,01 | 3,04 | 14,50 | 7,75 | 25,30 |
| 42 | UBO Bernardo O'Higgins | 0,03 | 1,75 | 16,00 | 7,36 | 25,14 |
| 43 | UCINF Cs. de la Informática | 0,03 | 3,29 | 16,22 | 5,20 | 24,73 |
| 44 | INACAP Tecnológica de Chile | 0,03 | 0,00 | 15,75 | 8,44 | 24,23 |
| 45 | UVM de Viña del Mar | 0,11 | 1,80 | 14,60 | 7,56 | 24,09 |
| 46 | UNICIT Iberoamericana Cs Tec | 0,03 | 4,23 | 10,80 | 7,57 | 22,63 |
| 47 | ARCIS de Arte y Cs. Sociales | 0,10 | 3,65 | 12,96 | 4,57 | 21,28 |
| 48 | UDELMAR del Mar | 0,08 | 2,20 | 12,95 | 5,45 | 20,68 |
| 49 | UISEC Internacional SEK | 0,02 | 2,66 | 11,95 | 5,27 | 19,90 |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio, 2012.

Após a apresentação dos objetivos, da metodologia e dos resultados do *Ranking de Qualidade em Ensino de Graduação*, o documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* traz uma análise dos resultados alcançados, que não será objeto de discussão no presente capítulo, uma vez que a análise e discussão dos *rankings* ora tratados será efetuada no próximo capítulo deste trabalho.

3.2 Clasificación de Universidades Chilenas

Se o primeiro “produto” do *Ranking de Calidad de la Universidades Chilenas*, há pouco descrito, classifica todas as universidades indistintamente, com base nos mesmos critérios, uma vez que todas tem como um de seus objetivos o ensino de graduação, o segundo “produto”, denominado este sim pelo título homônimo de *Ranking de Calidad de la Universidades Chilenas*, irá

apresentar quatro *rankings* diferentes, para quatro categorias de universidades chilenas classificadas com base no seu perfil.

Para atingir esse propósito, a equipe responsável pela elaboração do *ranking* inicialmente classifica as universidades chilenas em dois grandes grupos, segundo seu perfil, conforme já destacado anteriormente neste trabalho: Universidades sem Doutorados e Universidades com Doutorados. O primeiro desses grupos, por sua vez, se subdivide em dois subgrupos: Universidades de Ensino e Universidades de Ensino com Projeção em Pesquisa. O segundo desses grupos também é subdividido em duas categorias: Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas e Universidades de Pesquisa e Doutorado, conforme o quadro abaixo.

Esta categorização das universidades chilenas tem como objetivo respeitar o perfil de cada universidade, de modo a comparar instituições de perfis semelhantes.

A diferenciação interna dentro da categoria Universidades de Ensino deve-se ao fato de que algumas dessas instituições, embora não possuam pesquisa institucionalizada e não ofereçam programas de doutorado, geram um volume significativo de pesquisa traduzido por meio da publicação de artigos científicos indexados internacionalmente. Desta maneira, esse parâmetro foi utilizado como um elemento classificador adicional que permitiu dividir as Universidades de Ensino nas duas categorias acima mencionadas e já descritas no Quadro 9: quando a instituição publicou 15 ou mais artigos indexados internacionalmente, foi categorizada como Universidade de Ensino com Projeção de Pesquisa; quando sua produção foi inferior a 15, recebeu a denominação de Universidade de Ensino.

Quadro 9 – Classificação das Universidades Chilenas segundo o Grupo Universitas e *El Mercurio*

| SEM DOUTORADO | |
|--|--|
| Universidades de Ensino | Universidades de Ensino com Projeção em Pesquisa |
| Academia de Humanismo Cristiano | Arturo Prat |
| Adventista de Chile | Católica de la Santísima Concepción |
| Autónoma de Chile | Católica de Temuco |
| Bernardo O'Higgins | Católica del Maule |
| Católica Cardenal Silva Henríquez | de los Lagos |
| Central de Chile | de Magallanes |
| de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS | del Bio-Bio |
| de Atacama | del Desarrollo |
| de Ciencias de la Informática, UCINF | Diego Portales |
| de las Américas | Santo Tomás |
| de Playa Ancha de Ciencias de la Educación | Metropolitana de Ciencias de la Educación |
| de Viña del Mar | Tecnológica Metropolitana |
| del Mar | |
| del Pacífico | |
| Finis Terrae | |
| iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT | |
| Internacional Sek | |
| San Sebastián | |
| Tecnológica de Chile, INACAP | |
| COM DOUTORADO | |
| Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas | Universidades de Pesquisa e Doutorado |
| Adolfo Ibáñez | Austral de Chile |
| Alberto Hurtado | de Chile |
| Católica del Norte | de Concepción |
| de Antofagasta | de Santiago de Chile |
| de la Frontera | Pontificia Católica de Chile |
| de la Serena | Pontificia Católica de Valparaíso |
| de los Andes | |
| de Talca | |
| de Tarapacá | |
| de Valparaíso | |
| Andrés Bello | |
| Técnica Federico Santa María | |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas, Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio*, 2012.

Por outro lado, também por admitir certa heterogeneidade dentro das Universidades de Pesquisa, esta categoria também foi subdividida, tendo em vista a amplitude e a diferenciação de seus programas de doutorado: Universidades de Pesquisa que oferecem menos de sete programas de doutorado ou que tem programas de doutorado concentrados em apenas duas das grandes áreas do conhecimento (ciências naturais, ciências aplicadas, ciências sociais e artes e humanidades) foram categorizadas como Universidades de Pesquisa em Áreas Seletivas; e aquelas que oferecem mais de sete programas de doutorado ou programas de doutorado em três ou mais áreas do conhecimento foram denominadas Universidades de Pesquisa.

A montagem dos *rankings* das Universidades de Ensino obedece aos mesmos critérios e parâmetros de ponderação dos critérios já descritos por ocasião da montagem do *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*. São quatro grandes dimensões (Estudantes, Professores, Processo Formativo e Gestão Institucional) compostas pelos mesmos indicadores e pesos já descritos. Assim, o *Ranking* das Universidades de Ensino e o *Ranking* das Universidades de Ensino com Projeção de Pesquisa traduzem números exatamente idênticos para cada uma dessas grandes categorias. O único diferencial é que as universidades são ordenadas, em ordem decrescente de pontuação, apenas dentro de cada uma das categorias.

A montagem dos *rankings* das Universidades de Pesquisa, por outro lado, é efetuada a partir de seis grandes dimensões (as quatro presentes nos *rankings* das Universidades de Ensino, acrescidos das dimensões “Pesquisa” e “Doutorados”).

Os indicadores utilizados para cada uma das dimensões também não são exatamente os mesmos utilizados no *Ranking* das Universidades de Ensino, assim como também existem variações nos pesos de cada um deles para a composição da pontuação em cada dimensão e para a pontuação final dos *rankings*.

Os quadros 10 e 11, a seguir, descrevem sucintamente as dimensões, indicadores e pesos relativos dos *rankings* das Universidades de Pesquisa e Doutorados em Áreas Seletivas e das Universidades de Pesquisa, respectivamente.

Quadro 10 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do *Ranking de Universidades de Investigación y Doctorado en Áreas Selectivas*

| Dimensões | Peso relativo da dimensão | Indicadores | Peso relativo do indicador |
|----------------------|---------------------------|--|----------------------------|
| Estudantes | 15 % | Subsídio governamental (<i>aporte fiscal indirecto</i>) | 15 % |
| Professores | 15 % | Percentual de docentes de tempo parcial ou integral | 5 % |
| | | Percentual de docentes com título de doutorado | 5 % |
| | | Número de publicações indexadas internacionalmente por docente | 5 % |
| Processo Formativo | 30 % | Quantidade de alunos / Professor em tempo parcial ou integral | 6 % |
| | | Média de anos de acreditação dos cursos de graduação oferecidos | 18 % |
| | | Taxa de permanência dos estudantes | 3 % |
| | | Taxa de integralização média dos cursos de graduação | 3 % |
| Gestão institucional | 10 % | Tempo (anos) de credenciamento da universidade | 8 % |
| | | Gasto médio por aluno | 2 % |
| Pesquisa | 15 % | Média da Qualidade Científica (<i>CCP – Calidad Científica Promedia</i>) | 5 % |
| | | Número de publicações em revistas qualificadas (<i>Q1</i>) | 5 % |
| | | Número de publicações mais citadas (<i>ER ou excellence ratio</i>) | 5 % |
| Doutorados | 15 % | Número de doutorados credenciados | 5 % |
| | | Percentual de programas de doutorado credenciados | 5 % |
| | | Anos de credenciamento dos programas de doutorado | 5 % |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas, Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio*, 2012, 2013 e 2014.

Quadro 11 – Dimensões, indicadores e pesos relativos do *Ranking de Universidades de Investigación y Doctorado*

| Dimensões | Peso relativo da dimensão | Indicadores | Peso relativo do indicador |
|----------------------|---------------------------|--|----------------------------|
| Estudantes | 15 % | Subsídio governamental (<i>aporte fiscal indirecto</i>) | 15 % |
| Professores | 15 % | Percentual de docentes de tempo parcial ou integral | 5 % |
| | | Percentual de docentes com título de doutorado | 5 % |
| | | Número de publicações indexadas internacionalmente por docente | 5 % |
| Processo Formativo | 30 % | Quantidade de alunos / Professor em tempo parcial ou integral | 6 % |
| | | Média de anos de acreditação dos cursos de graduação oferecidos | 18 % |
| | | Taxa de permanência dos estudantes | 3 % |
| | | Taxa de integralização média dos cursos de graduação | 3 % |
| Gestão institucional | 10 % | Tempo (anos) de credenciamento da universidade | 3,3 % |
| | | Gasto médio por aluno | 3,3 % |
| | | Grau de internacionalização | 3,3 % |
| Pesquisa | 15 % | Média da Qualidade Científica (<i>CCP – Calidad Científica Promedia</i>) | 5 % |
| | | Número de publicações em revistas qualificadas (Q1) | 5 % |
| | | Número de publicações mais citadas (<i>ER ou excellence ratio</i>) | 5 % |
| Doutorados | 15 % | Número de doutorados credenciados | 5 % |
| | | Percentual de programas de doutorado credenciados | 5 % |
| | | Anos de credenciamento dos programas de doutorado | 5 % |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas, Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio*, 2012.

A dimensão “Estudantes”, que tem um peso de 15% na pontuação total dos dois *rankings*, é composta por um único indicador, o AFI – *Aporte Fiscal Indirecto*, já explicado anteriormente neste trabalho por ocasião da apresentação do *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*.

A dimensão “Acadêmicos”, responsável por outros 15% na pontuação total é composta por três indicadores: além dos indicadores referentes aos percentuais de docentes em regime de trabalho parcial ou superior e de docentes com doutorado, também presentes no *ranking* de cursos de graduação, soma-se aos mesmos o indicador “número de publicações indexadas internacionalmente por docente”.

A dimensão “Processos Formativos” é constituída pelos mesmos quatro indicadores já descritos no *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*, e corresponde a 30% da pontuação total.

A dimensão “Gestão Institucional” é a única dimensão na qual a composição e a ponderação relativa de seus indicadores é diferente nos dois *rankings* de Universidades de Pesquisa. Enquanto no *ranking* das Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas ela é composta pelos mesmos indicadores dos *rankings* das Universidades de Ensino (anos de credenciamento da instituição e gasto por aluno); no *Ranking* das Universidades de Pesquisa e Doutorados esta dimensão é composta também pelo indicador “grau de internacionalização”, calculado com base no percentual de estudantes de pós-graduação e de professores estrangeiros da universidade. Em quaisquer das duas variações do *ranking* de Universidades de Pesquisa, entretanto, o peso relativo dessa dimensão na pontuação final é o mesmo: 10%.

Dois novas dimensões são utilizadas para as Universidades de Pesquisa, sem variações quanto aos indicadores e as ponderações internas dos mesmos na composição da pontuação da dimensão ou mesmo da ponderação do peso da dimensão na composição da pontuação final dos *rankings*: dimensão “Pesquisa” e dimensão “Doutorados”.

A dimensão “Pesquisa”, que tem um peso de 15% na pontuação final é composta por três indicadores referentes à qualidade das publicações dos docentes pesquisadores pertencentes ao quadro das universidades: média da

qualidade científica; número de publicações em revistas qualificadas; e número de publicações mais citadas.

Esses três indicadores da dimensão “Pesquisa” são obtidos a partir de dados quantitativos extraídos do desempenho das universidades no *Ranking SIR 2012*. O *SCImago Institutions Rankings*, *ranking* de universidades ibero-americanas foi objeto de apresentação ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, e é composto por cinco grandes indicadores, três dos quais são utilizados pelo *ranking* chileno para a composição dessa dimensão em questão.

A dimensão “Doutorados”, responsável pelos 15% restantes na composição da pontuação final dos *rankings* de Universidades de Pesquisa é composta pela média aritmética de três indicadores objetivos: número de programas de doutorados credenciados, percentual de programas de doutorado credenciados e anos de credenciamento dos programas de doutorado.

Desta maneira, a partir desses conjuntos de dimensões e indicadores, ponderados de modo customizado a partir de universidades classificadas em função de seus respectivos perfis e missões, constroem quatro *rankings* de universidades chilenas que podem ser comparadas umas com as outras dentro das respectivas categorias.

De modo análogo ao que ocorre na apresentação do *Ranking de Calidad de Docencia de Pregrado*, após a apresentação de cada um dos quatro *rankings* de universidades chilenas, o documento final preparado pelo *Grupo Universitas* e *El Mercurio*, é sucedido por uma análise dos resultados alcançados pelas universidades segundo cada uma das categorias a que pertencem. Essa análise dos próprios autores do estudo, igualmente será objeto de discussão nesse trabalho ao longo do próximo capítulo.

3.3 Guia de Indicadores Significativos de Carreras de Pregrado

Um terceiro produto completa o *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* do *Grupo Universitas* e *El Mercurio*, edição 2012.

Trata-se de um conjunto de *rankings* elaborados em relação a seis carreiras profissionais: Direito, Engenharia Comercial, Engenharia Civil Industrial, Medicina, Pedagogia e Psicologia.

Cada uma dessas carreiras é tratada separadamente e, em relação a cada uma delas, são elaborados *rankings* das universidades por indicadores em cada carreira.

Para exemplificar, tome-se como exemplo a carreira de Direito. Tomando-se como parâmetro os Cursos de Direito oferecidos pelas diversas universidades chilenas, são construídos seis *rankings*, um para cada um dos indicadores relacionados à carreira de Direito.

No caso dessa carreira, os seis indicadores são os seguintes:

Anos de acreditação (credenciamento) da carreira: A Comissão Nacional de Acreditação (CNA) chilena, após uma avaliação realizada junto a cada curso universitário chileno, emite um relatório final que concede um certificado de acreditação, uma espécie de selo de qualidade do curso que atesta sua qualidade e que tem um período de validade que varia entre um e sete anos. Quanto melhor a avaliação do curso, maior é o tempo de validade do certificado de acreditação.

Duração real do curso: Reflete o tempo médio real, medido em número de semestres, que os estudantes demoram para concluir o curso.

Evasão durante o primeiro ano de curso: Mede a taxa de evasão de alunos do curso ao longo do primeiro ano de estudos.

Taxa de anuidade: Mede o valor das tarifas de anuidade do curso.

Renda esperada do estudante após quatro anos de conclusão do curso: Mede o rendimento médio salarial dos egressos do curso após quatro anos de conclusão do mesmo.

Rentabilidade da carreira: Busca estabelecer a relação custo/benefício da carreira, em cada universidade, tendo como referência a expectativa de rendimentos aferidos pelo profissional ao longo de sua carreira e o valor do investimento feito pelo aluno mediante os valores de anuidade pagos pelo mesmo ao longo de sua graduação.

A partir desses seis critérios, são construídos *rankings* da carreira de graduação em Direito nas diversas universidades chilenas.

É importante destacar, entretanto, que não é construído um *ranking* final por carreira a partir da ponderação desses indicadores em seu conjunto, motivo pelo qual a nomenclatura adotada pelo *Grupo Universitas* e *El Mercurio* denomina esta última parte de seu *ranking* de *Guia de Indicadores Significativos de Carreras*.

As edições 2013 e 2014 do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, denominados *Ranking de Calidad año 2013 e 2014*, respectivamente, acrescentam outras três carreiras em sua parte final: Arquitetura, Enfermagem e Jornalismo. A este acréscimo de carreiras sucede-se também o acréscimo de um indicador para todas as nove carreiras: trata-se do indicador “Distância entre a taxa de anuidade real e a taxa de anuidade de referência”, medida pela diferença entre a taxa de anuidade efetivamente desembolsada pelo estudante que não é coberta por meio de bolsas de estudo concedidas pelo Estado chileno. (*Grupo de Estudios Avanzados Universitas y El Mercurio*, 2013)

O conjunto de informações expostas acima permite descrever as principais características do *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, do *Grupo de Estudios Avanzados Universitas* e *El Mercurio*.

Construído, elaborado e divulgado a partir de 2012, o *ranking* chileno constitui, efetivamente, de um conjunto de *rankings* de Cursos de Graduação chilenos e das *Universidades chilenas*, assim como de *rankings* de algumas carreiras selecionadas.

Destaque-se que as três edições até então disponibilizadas do *ranking* produzido pelo *Grupo Universitas* e *El Mercurio* obedeceram à mesma metodologia, sem sofrer alterações entre a primeira e a terceira edições, exceção à inclusão, na edição de 2013, de outras três carreiras no *Guia de Indicadores Significativos de Carreras*, a saber, Arquitetura, Enfermagem e Jornalismo.

Elaborado com indicadores exclusivamente quantitativos, procura disseminar informações relacionadas ao complexo sistema universitário chileno de modo a orientar os estudantes no processo de escolha futura das universidades onde pretenda seguir seus estudos.

A análise dessas informações, da metodologia utilizada para a construção do *ranking* do jornal chileno, bem como sua consistência interna merecerá atenção cuidadosa no último capítulo deste trabalho.

4. O *ranking* do jornal brasileiro Folha de São Paulo

O RUF – *Ranking Universitário Folha* é o *ranking* universitário brasileiro produzido e divulgado por jornal de grande circulação brasileiro descrito nesse capítulo.

Trata-se do mais recente dentre os três *rankings* aqui descritos, e sua primeira edição foi divulgada, em encarte especial publicado na edição diária do jornal Folha de São Paulo em 03 de setembro de 2012. (Folha de São Paulo, 2012a)

Em sua primeira edição, o RUF classificava 232 instituições de ensino superior brasileira, entre universidades, centros universitários e faculdades. A primeira edição do *ranking* consistia de um *Ranking* Geral de Universidades que, construído a partir de quatro grandes indicadores (produção científica, inovação, reputação no mercado e qualidade de ensino), classificava as 191 universidades brasileiras então existentes naquele ano. (Folha de São Paulo, 2012a e 2012b)

Antes de descrever os aspectos metodológicos utilizados para a construção do RUF, as modificações pelos quais ele sofreu ao longo de suas três edições, e a apresentação genérica de alguns de seus resultados, é necessária uma explicação preliminar.

O heterogêneo e complexo sistema de ensino superior brasileiro abriga instituições distintas nos variados aspectos. Um deles, entretanto, merece ser destacado uma vez que sem o mesmo torna-se impossível compreender um aspecto elementar da construção do RUF.

As instituições de ensino superior brasileira distinguem-se umas das outras em função do que a legislação do país denomina por “organização acadêmica”. A partir do Decreto Federal nº 5773, de 9 de maio de 2006, as instituições são credenciadas segundo sua organização sob a forma de Faculdades, Centros Universitários ou Universidades, cabendo a cada uma

dessas formas de organização prerrogativas acadêmicas distintas quanto ao seu grau de autonomia e quanto às exigências correspondentes.

Essa informação é importante uma vez que, embora o país possuísse, segundo dados oficiais do Censo da Educação Superior 2010, 2.378 instituições de ensino superior, apenas 232 estão listadas no RUF 2012.

Esse aparente descompasso deve-se ao fato de que o RUF acrescentou, às 191 instituições à época organizadas academicamente como Universidades, outras 41 Faculdades ou Centros Universitários que se destacaram em função de sua reputação junto ao mercado de trabalho.

É necessário também destacar, preliminarmente, outros quatro aspectos importantes relacionados ao *Ranking Universitário Folha*.

O primeiro deles diz respeito à sua “inspiração internacional”. Os textos jornalísticos que o acompanham destacam explicitamente que sua construção obedeceu a parâmetros consagrados em tradicionais *rankings* internacionais, dentre os quais se destacam o *ARWU* e o *THE*, já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, devidamente adaptados à realidade brasileira. Esses parâmetros internacionais que inspiraram o RUF referem-se explicitamente à relevância de indicadores referentes à produção científica e ao prestígio das instituições na montagem dos *rankings*.

O segundo diz respeito à presença de especialistas junto ao processo de levantamento dos dados utilizados para a construção de seus indicadores.

O terceiro relaciona-se à possibilidade de permitir aos leitores e usuários das informações do *ranking* customizá-las, isto é, através da versão eletrônica do *ranking*, efetuar listagens classificatórias segundo cada um dos indicadores em particular, gerando *rankings* de acordo com o interesse e o filtro pessoal.

O quarto aspecto diz respeito às diferentes classificações presentes no *Ranking Universitário Folha*. O RUF é composto por três grandes *rankings*: o *Ranking Geral de Universidades*, que classifica as instituições organizadas sob a forma de universidade a partir de quatro grandes indicadores; o *Ranking por Cursos*, organizados segundo os vinte cursos que mais formaram profissionais no Brasil no ano de 2010; e o *Ranking por Área do Conhecimento*, que lista as dez instituições brasileiras melhor avaliadas em cada uma dentre oito áreas de conhecimento.

A apresentação a seguir que se faz do RUF obedece assim, à seguinte sequência: com base na organização e nos parâmetros metodológicos adotados pela primeira edição do *ranking*, publicado em 2012, são apresentados sequencialmente o *Ranking Geral de Universidades*, o *Ranking por Cursos* e o *Ranking por Área do Conhecimento*. Finalmente, esta seção traz informações acerca das alterações que o *ranking* sofreu em sua segunda e terceira edições, isto é, o *Ranking Universitário Folha 2013* e o *Ranking Universitário Folha 2014*.

4.1 O *Ranking* Geral de Universidades 2012

Para classificar as 191 Universidades brasileiras em 2012 o RUF 2012 coletou e ponderou dados e informações relacionados a quatro grandes critérios: Pesquisa Acadêmica, Qualidade do Ensino, Avaliação do Mercado e Inovação. Esses quatro conjuntos de variáveis, por sua vez, são compostos por indicadores com pesos relativos diferentes.

O Quadro 12, apresentado a seguir, busca apresentar de forma sintética esses quatro grandes critérios, o peso relativo de cada um deles, os indicadores que compõem cada um deles e os pesos relativos de cada indicador. A pontuação final possível, mediante a soma do total de indicadores é equivalente a 100 pontos.

As fontes a partir dos quais foram levantados os dados e informações necessários a construção dos diversos indicadores descritos no quadro acima são objetivas ou subjetivas, dependendo da própria natureza do indicador.

Desta maneira, dados objetivos, coletados junto a publicações de órgãos governamentais ou bases de dados científicas são a fonte dos indicadores referentes aos critérios “Pesquisa Acadêmica” e “Inovação”.

Quadro 12 - *Ranking* Geral de Universidades – RUF 2012: Indicadores e pesos relativos.

| Critério | Pontuação | Indicador | Pontuação |
|----------------------|------------------|---|------------------|
| Pesquisa Acadêmica | Até 55 pontos | Total de artigos publicados com autores brasileiros | Até 10 pontos |
| | | Total de citações de artigos em 2010 | Até 10 pontos |
| | | Número de citações por docente | Até 8 pontos |
| | | Número de artigos por docente | Até 8 pontos |
| | | Captação de recursos junto a órgãos fomentadores de pesquisa | Até 8 pontos |
| | | Percentual de docentes com doutorado | Até 5 pontos |
| | | Citações por artigo em 2010 | Até 2 pontos |
| | | Percentual de artigos com colaboração internacional | Até 2 pontos |
| | | Artigos na base SciELO | Até 2 pontos |
| Qualidade do Ensino | Até 20 pontos | Número de citações da Universidade a partir de entrevistas feitas junto a 597 pesquisadores | Até 20 pontos |
| Avaliação do Mercado | Até 20 pontos | Número de citações da Universidade a partir de entrevistas feitas junto a 1.212 profissionais | Até 20 pontos |
| Inovação | Até 5 pontos | Total de patentes de cada universidade solicitadas junto ao INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual entre 2004 e 2008. | Até 5 pontos |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

A fonte do critério “Pesquisa Acadêmica” foram os artigos publicados em 2008 e 2009 em periódicos indexados junto à base *Web of Science*, da *Thomson Reuters*.

O critério “Inovação”, que utiliza como indicador o número de patentes requeridas pela Universidade no período compreendido entre os anos de 2004 e 2008 foi construído a partir de informações coletadas junto ao INPI – Instituto Nacional de Propriedade Intelectual.

Por outro lado, os critérios “Qualidade do Ensino” e “Avaliação do Mercado” se baseiam em indicadores construídos a partir de informações subjetivas: entrevistas realizadas pelo Datafolha (instituto de pesquisa ligado ao Jornal Folha de São Paulo) junto a pesquisadores vinculados a universidades e executivos da área de Recursos Humanos de grandes empresas, respectivamente.

No primeiro caso, foram entrevistados mediante abordagem telefônica, no período compreendido entre 29 de março a 19 de junho de 2012, 597 pesquisadores de elevada produção científica nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes, segundo os parâmetros do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, maior agência de fomento científico do país. A cada um desses pesquisadores foi solicitado apontasse as dez melhores instituições brasileiras de ensino superior em sua respectiva área.

No segundo caso, foram entrevistados 1.212 profissionais do setor de Recursos Humanos de empresas, escolas e instituições, responsáveis pelo processo de contratação nas vinte áreas que mais formam graduados em nível superior. A base desses respondentes consistia de profissionais vinculados a grandes empresas, escritórios de advocacia, hospitais, clínicas médicas, agências de publicidade, laboratórios farmacêuticos, empresas de engenharia, dentre outras organizações, e aos mesmos era solicitado, por meio de abordagem telefônica, que apontasse as três instituições que formam profissionais em relação às quais daria preferência em um eventual processo de contratação.

Nos dois casos, os pesquisadores e profissionais ouvidos pelo Datafolha listaram as instituições que consideram ser as melhores no país, nas respectivas áreas de atuação profissional.

A utilização dessa metodologia culminou na publicação do *Ranking Geral das Universidades RUF 2012*, ilustrado no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – *Ranking* Geral de Universidades – RUF 2012

| | Universidade | Qualid. ensino | Qualid. pesquisa | Avaliação mercado | Inovação | Nota total |
|-----|---|----------------|------------------|-------------------|----------|------------|
| 1º | Univ. de São Paulo (USP) | 19,68 | 54,38 | 19,78 | 4,95 | 98,78 |
| 2º | Univ. Fed. de Minas Gerais (UFMG) | 16,21 | 52,55 | 18,1 | 4,89 | 91,76 |
| 3º | Univ. Fed. do Rio de Janeiro (UFRJ) | 16,27 | 53,03 | 16,85 | 4,84 | 91 |
| 4º | Univ. Fed. do Rio Grande do Sul (UFRS) | 15,17 | 52,57 | 16,2 | 4,79 | 88,73 |
| 5º | Univ. Est. de Campinas (Unicamp) | 18,24 | 53,87 | 9,17 | 5 | 86,28 |
| 6º | Univ. Est. Paulista (Unesp) | 12,87 | 52,4 | 14,02 | 4,68 | 83,97 |
| 7º | Univ. Fed. do Paraná (UFP) | 7,06 | 50,03 | 18,06 | 4,74 | 79,88 |
| 8º | Univ. de Brasília (UnB) | 9,7 | 50,3 | 13,97 | 4,37 | 78,34 |
| 9º | Univ. Fed. de Santa Catarina (UFSC) | 8,78 | 51,47 | 13,06 | 4,63 | 77,95 |
| 10º | Univ. Fed. de Pernambuco (UFPE) | 8,05 | 48,92 | 15,69 | 4,47 | 77,13 |
| 11º | Univ. do Est. do Rio de Janeiro (UERJ) | 5,61 | 49,36 | 15,45 | 3,32 | 73,74 |
| 12º | Univ. Fed. da Bahia (UFBA) | 2,78 | 47,99 | 17,66 | 3,89 | 72,33 |
| 13º | Pont. Univ. Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) | 6,53 | 46,9 | 13,61 | 3,82 | 70,85 |
| 14º | Univ. Fed. de São Paulo (Unifesp) | 5,31 | 53,14 | 8,08 | 4,16 | 70,69 |
| 15º | Univ. Fed. Fluminense (UFF) | 4,43 | 48,33 | 13,85 | 3,74 | 70,35 |
| 16º | Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) | 2,95 | 45,74 | 16,88 | 4,58 | 70,15 |
| 17º | Univ. Fed. de São Carlos (UFSCar) | 8,61 | 51,6 | 4,66 | 4,42 | 69,29 |
| 18º | Univ. Fed. do Ceará (UFC) | 2,3 | 49,73 | 11,11 | 3,13 | 66,28 |
| 19º | Univ. Est. de Maringá (UEM) | 3,3 | 47,6 | 9,67 | 4,32 | 64,89 |
| 20º | Univ. Fed. de Santa Maria (UFSM) | 6,18 | 49,37 | 4,19 | 3,5 | 63,24 |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

Observe-se que, ao construir-se o Quadro 13, de natureza apenas ilustrativa neste trabalho, optou-se por elencar apenas as 20 primeiras universidades ranqueadas.

4.2 O *Ranking* por Cursos 2012

O *Ranking por Cursos* RUF 2012 avalia a aceitação dos cursos de graduação oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras junto ao mercado de trabalho.

O *Ranking por Cursos* é organizado a partir de vinte carreiras diferentes, selecionadas com base nos cursos que formaram o maior número de profissionais em 2010. A relação dos cursos encontra-se descrita, por ordem alfabética, no quadro 14, abaixo:

Quadro 14 – Relação de cursos: *Ranking* por Cursos RUF 2012

| |
|---|
| Administração |
| Biologia |
| Ciências Contábeis |
| Direito |
| Educação Física |
| Enfermagem |
| Engenharia (menos Florestal, Agronomia e similares) |
| Farmácia |
| Fisioterapia |
| História |
| Jornalismo, redação e conteúdo |
| Matemática |
| Medicina |
| Odontologia |
| Pedagogia |
| Português / Literatura / Letras Estrangeiras |
| Psicologia |
| Publicidade, Propaganda e Marketing |
| Serviço Social |
| Sistemas de Informação (Informática) |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

Nesse caso, o *ranking* é composto por cursos que podem ser oferecidos pelas instituições de educação superior, independentemente do tipo de organização acadêmica. Assim, os vinte *Rankings* por Curso elaborados pelo jornal Folha de São Paulo, envolvem, além das 191 universidades, outras 41 Faculdades ou Centros Universitários.

Um único critério foi utilizado para a elaboração dos *Rankings por Cursos*: as entrevistas realizadas junto a uma amostra representativa composta por 1.212 diretores, gerentes ou profissionais responsáveis pela contratação de recursos humanos de empresas e instituições brasileiras.

Para ilustrar a forma como as informações sobre os *rankings* por Curso são apresentadas, veja-se o quadro abaixo, referente ao *Ranking do Curso de Medicina RUF 2012*.

Quadro 15 – *Ranking* por Cursos RUF 2012: Medicina

| Posição | Nome da Universidade |
|---------|---|
| 1º | Univesidade de São Paulo (USP) |
| 1º | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) |
| 2º | Universidade Federal da Bahia (UFBA) |
| 2º | Universidade Federal do Paraná (UFPR) |
| 2º | Universidade Federal de Mina Gerais (UFMG) |
| 2º | Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) |
| 2º | Universidade de Fortaleza (Unifor) |
| 2º | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) |
| 2º | Universidade de Brasília (UnB) |
| 2º | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) |
| 2º | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) |
| 2º | Universidade Federal do Pará (UFPA) |
| 2º | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) |
| 2º | Universidade Federal do Ceará (UFC) |
| 2º | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| 2º | Universidade Federal de Goiás (UFG) |
| 2º | Universidade Federal Fluminense (UFF) |
| 2º | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) |
| 2º | Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) |

| | |
|----|--|
| 2º | Universidade Estadual Paulista (Unesp) |
| 2º | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) |
| 2º | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) |
| 3º | Universidade do Estado do Pará (Uepa) |
| 3º | Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa) |
| 3º | Universidade Católica de Brasília (UCB) |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

Como se pode perceber, a utilização de um único critério para a formação do *ranking* não permite grande diferenciação entre as diferentes universidades que oferecerem determinado curso, o que faz com que a mesma posição no *ranking* seja compartilhada por duas ou mais instituições de ensino superior.

4.3 O *Ranking* por Área do Conhecimento RUF 2012

O *Ranking por Área do Conhecimento* 2012 avalia a qualidade das Instituições de Ensino Superior brasileiras por área de conhecimento, a partir da definição das oito grandes áreas de pesquisa definidas pelo CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A relação das oito áreas de conhecimento encontra-se descrita, por ordem alfabética, no quadro 16, abaixo:

Quadro 16 – Relação de áreas de conhecimento: RUF 2012

| |
|-----------------------------|
| Ciências Agrárias |
| Ciências Biológicas |
| Ciências da Saúde |
| Ciências Exatas e da Terra |
| Ciências Humanas |
| Ciências Sociais Aplicadas |
| Engenharias |
| Linguística, Letras e Artes |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

De modo análogo ao *Ranking dos Cursos*, o *ranking* referente a cada uma das áreas pode ser composto por instituições de educação superior, independentemente do seu tipo de organização acadêmica.

Um único critério foi utilizado também para a elaboração dos *Rankings de Áreas de Conhecimento*: entrevistas telefônicas realizadas junto a uma amostra composta por 597 pesquisadores brasileiros, aos quais solicitava informarem as dez melhores instituições que ofereciam ensino de graduação na sua área do conhecimento.

Para ilustrar a forma como as informações sobre os *rankings* por Área de Conhecimento são apresentadas, veja-se o quadro abaixo, referente ao *Ranking da Área de Ciências Sociais Aplicadas RUF 2012*.

Quadro 17 – *Ranking por Área de Conhecimento RUF 2012: Ciências Sociais Aplicadas*

| Posição | Nome da Universidade |
|---------|---|
| 1º | Univesidade de São Paulo (USP) |
| 2º | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) |
| 3º | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| 3º | Universidade Federal da Bahia (UFBA) |
| 3º | Universidade Federal de Mina Gerais (UFMG) |
| 3º | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) |
| 3º | Universidade de Brasília (UnB) |
| 3º | Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) |
| 3º | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) |
| 4º | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) |
| 4º | Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) |
| 4º | Universidade Federal Fluminense (UFF) |
| 4º | Universidade Federal do Maranhão (UFMA) |
| 4º | Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) |
| 4º | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) |
| 4º | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) |
| 4º | Instituto Militar de Engenharia (IME) |
| 4º | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) |
| 4º | Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (Fucepe) |
| 4º | Universidade Estadual Paulista (Unesp) |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2012, Folha de São Paulo, 2012a.

Também no caso do *Ranking por Área de Conhecimento* verifica-se o mesmo fenômeno já descrito há pouco: a utilização de um único critério para a formação desse *ranking*, ao não diferenciar suficientemente as universidades nas suas diversas áreas de conhecimento, tem como consequência fazer com que uma mesma posição no *ranking* seja compartilhada por duas ou mais instituições de ensino superior.

4.4 O *Ranking Universitário Folha* 2013: mudanças em relação à primeira edição

A segunda edição do *Ranking Universitário Folha*, RUF 2013, trouxe algumas modificações importantes em relação à sua edição anterior. (Folha de São Paulo, 2013a e 2013b)

A primeira delas envolve a supressão dos *Rankings por Área de Conhecimento*. O RUF 2013 classifica Universidades e Cursos.

A classificação das Universidades continua sendo efetuada através do *Ranking Geral das Universidades* que, como na edição anterior, considera exclusivamente as instituições de educação superior organizadas academicamente como Universidades.

A classificação dos melhores cursos, por sua vez, efetuada através do *Ranking de Cursos*, considera um número maior de carreiras profissionais. Em sua segunda edição, são avaliados os trinta cursos com maior número de matrículas em todo o Brasil. De modo semelhante ao que ocorreu no ano anterior, para a construção dos *rankings* de Cursos não há restrições à quaisquer instituições independentemente de sua organização acadêmica.

Essas duas vertentes do RUF 2013 envolvem a avaliação de 2.358 instituições de ensino superior brasileiras, das quais 192 delas são reconhecidas como universidades e as demais são Faculdades ou Centros Universitários.

O *Ranking Geral das Universidades* RUF 2013 contemplou cinco grandes critérios: Pesquisa, Internacionalização, Inovação, Ensino e Inserção no Mercado de Trabalho. O critério “Internacionalização” veio a somar-se aos outros quatro critérios, já presentes na edição anterior do *ranking*.

A inclusão de um quinto critério alterou o peso relativo de cada um deles na composição da pontuação final das universidades no *Ranking Geral das Universidades* RUF 2013.

A alteração na metodologia utilizada para a elaboração do *Ranking Geral das Universidades* RUF 2013, entretanto, não ficou resumida à inclusão de um novo critério. Os indicadores para a composição dos critérios também foram alterados, assim como o peso relativo de cada um deles.

O *Ranking de Cursos* RUF 2013 trouxe como principais alterações, por um lado, o já mencionado aumento no número de cursos ranqueados, que passou de vinte para trinta.

Para a construção do *Ranking de Cursos*, foram utilizados dois critérios básicos: “inserção no mercado de trabalho” e “qualidade de ensino”.

Os indicadores do critério “ensino” foram praticamente os mesmos utilizados para a construção do *Ranking Geral das Universidades*, acima descrito, excetuando-se o indicador referente ao percentual de professores com regime de trabalho equivalente a dedicação integral. A exclusão desse indicador no critério “Ensino” alterou a ponderação relativa dos pesos dos indicadores que o compõem, de modo que foram atribuídos 75 pontos para a pesquisa feita com os professores universitários cadastrados como avaliadores junto ao Inep-MEC; 20 pontos para o percentual de professores com doutorado; e 5 pontos para a nota do curso obtida no ENADE.

As pontuações referentes ao critério “inserção no mercado de trabalho” foram obtidas diretamente através das entrevistas com os responsáveis pelas áreas de recursos humanos das empresas, conforme já descrito anteriormente.

Essas são as principais alterações verificadas no *Ranking Universitário Folha* edições 2012 e 2013.

4.5 O *Ranking Universitário Folha* 2014: mudanças em relação à segunda edição

A terceira edição do *Ranking Universitário Folha*, RUF 2014, trouxe novas modificações em relação à sua edição anterior. Embora continuando composta basicamente por dois produtos, o *Ranking Geral das Universidades* e

o *Ranking de Cursos*, este último produto acrescentou dez novas carreiras, passando a contar com 40 cursos a partir dessa edição:

Quadro 18 – Relação de cursos: *Ranking* por Cursos RUF 2014

| |
|------------------------------------|
| Administração |
| Agronomia |
| Arquitetura e Urbanismo |
| Biologia |
| Biomedicina |
| Ciência da Computação |
| Ciências Contábeis |
| Design |
| Direito |
| Economia |
| Educação Física |
| Enfermagem |
| Engenharia Ambiental |
| Engenharia Civil |
| Engenharia de Controle e Automação |
| Engenharia de Produção |
| Engenharia Elétrica |
| Engenharia Mecânica |
| Engenharia Química |
| Farmácia |
| Filosofia |
| Física |
| Fisioterapia |
| Geografia |
| História |
| Jornalismo |
| Letras |
| Matemática |
| Medicina |
| Medicina Veterinária |
| Nutrição |
| Odontologia |
| Pedagogia |
| Propaganda e Marketing |
| Psicologia |
| Química |
| Relações Internacionais |
| Serviço Social |
| Sociologia |
| Turismo |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2014.

Quanto ao produto *Ranking Geral das Universidades*, a edição referente ao ano de 2014 apresentou modificações relacionadas à distribuição dos pesos relativos entre os seus cinco grandes critérios (Pesquisa, Internacionalização, Inovação, Ensino e Inserção no Mercado de Trabalho) e também em relação a dois de seus indicadores.

O critério Pesquisa alterou sua potencial pontuação total de 40 para 42 pontos. Os dois pontos adicionais contemplados por meio de um novo indicador presente nesse critério, denominado “Proporção de pesquisadores com alta produção científica”. Por outro lado, o critério “Internacionalização” teve sua pontuação potencial total reduzida de 6 para 4 pontos, excluindo-se o indicador “Proporção de docentes estrangeiros).

Verifica-se também que ocorreu alteração em relação ao número de professores e profissionais do mercado que foram entrevistados para atribuição das pontuações referentes aos indicadores qualidade do ensino e avaliação do mercado de trabalho.

Os indicadores referentes à titulação e regime de trabalho do corpo docente, que fazem parte do critério Ensino, embora não tenham sofrido alteração nos pesos atribuídos, apresentam mudança quanto à maneira como são considerados.

O indicador titulação passou a considerar a existência de professores mestres e doutores, a partir de 2014 (até a edição anterior, consideravam-se apenas o número correspondente a professores com título de doutor).

De maneira análoga, o indicador referente à regime de trabalho passou a considerar, a partir de 2014, o número de professores em regime de tempo integral e parcial (até 2014, consideravam-se exclusivamente os docentes em regime de trabalho em tempo integral).

Como consequência dessas alterações, a distribuição de pesos entre os diversos critérios e indicadores passou a ser representada de acordo com o que pode ser observado no quadro 19, a seguir:

Quadro 19 - *Ranking* Geral de Universidades – RUF 2014: Critérios, Indicadores e pesos relativos.

| Critério | Pontuação | Indicador e respectiva pontuação | Pontuação |
|---------------------|------------------|--|------------------|
| Pesquisa | Até 42 pontos | Total de publicações em periódicos da base <i>Web of Science</i> entre 2010 e 2011 | Até 7 pts. |
| | | Total de citações indexadas na base <i>Web of Science</i> em 2012, em trabalhos publicados em 2010 e 2011 | Até 7 pts. |
| | | Número de citações por publicação | Até 2 pts. |
| | | Número de publicações por docente, cruzando dados do <i>Web of Science</i> com o Censo da Educação Superior 2012 | Até 7 pts. |
| | | Número de citações por docente, cruzando dados do <i>Web of Science</i> com o Censo da Educação Superior 2012 | Até 7 pts. |
| | | Total de publicações na base SciELO entre 2010 e 2011: periódicos nacionais, excluídas as que constam no <i>Web of Science</i> | Até 4 pts. |
| | | Recursos captados em agências de fomento | Até 6 pts. |
| | | Proporção de pesquisadores com alta produção científica: percentual de professores da universidade que são considerados especialmente produtivos pelo CNPq (docentes que recebem bolsa produtividade dessa agência de fomento) | Até 2 pts. |
| Ensino | Até 32 pontos | Pesquisa Datafolha com 611 professores que avaliam os cursos de graduação para o Inep-MEC | Até 22 pts. |
| | | Professores com mestrado e doutorado | Até 4 pts. |
| | | Professores com dedicação parcial e integral | Até 4 pts. |
| | | Nota ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes | Até 2 pts. |
| Mercado de Trabalho | Até 18 pontos | Pesquisa Datafolha com 1.930 profissionais responsáveis pela área de recursos humanos de empresas | Até 18 pts. |
| Inovação | Até 4 pontos | Total de patentes de cada universidade solicitadas junto ao INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual | Até 4 pts. |
| Internacionalização | Até 4 pontos | Publicações internacionais que citam publicações da universidade, na base <i>Web of Science</i> em 2012, de trabalhos publicados em 2010 e 2011 por docente | Até 2 pts. |
| | | Percentual de artigos na base <i>Web of Science</i> entre 2010 e 2011 em coautoria internacional | Até 2 pts. |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2014.

Para a construção do *Ranking de Cursos*, a edição 2014 do RUF utilizou-se dos mesmos critérios utilizados na edição 2013: “avaliação do mercado de trabalho” e “qualidade de ensino”.

O critério avaliação do mercado de trabalho foi pontuado a partir de um único indicador, a saber, a avaliação dos cursos feita por meio de entrevistas junto a profissionais responsáveis pela contratação em grandes empresas, A pontuação máxima neste indicador foi de 36 pontos na edição 2014 do RUF.

O critério Qualidade de ensino, por sua vez, é composto pela combinação de quatro indicadores: avaliação de professores entrevistados, regime de trabalho do corpo docente do curso, titulação dos docentes do curso e nota obtida pelo curso no ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O quadro 20, a seguir, apresenta a distribuição de critérios e indicadores, e seus respectivos pesos, para a composição do *Ranking de Cursos* do RUF 2014.

Quadro 20 - *Ranking de Cursos* – RUF 2014: Critérios, Indicadores e pesos relativos.

| Critério | Pontuação | Indicador e respectiva pontuação | Pontuação |
|----------------------|------------------|--|------------------|
| Qualidade do Ensino | Até 64 pontos | Avaliação de especialistas: por meio de entrevistas realizadas pelo Datafolha com 611 professores que fazem parte do banco de avaliadores de cursos do Ministério da Educação do Brasil. | Até 44 pontos |
| | | Dedicação do corpo docente: proporção de professores do curso em regime de tempo integral ou parcial. | Até 8 pontos |
| | | Titulação do corpo docente: proporção de professores do curso com título de mestre ou doutor. | Até 8 pontos |
| | | Nota obtida pelo curso no ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes | Até 4 pontos |
| Avaliação do Mercado | Até 32 pontos | Pesquisa realizada junto a 1970 profissionais responsáveis pela contratação de egressos junto às carreiras ranqueadas. | Até 32 pontos |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2014.

A análise detalhada da metodologia utilizada no *Ranking* Universitário Folha, sua consistência interna das mesmas, seus pontos fracos e eventuais fragilidades, são objetos do próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO III - ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS PRIVADOS CHILENO, BRASILEIRO E ESPANHOL

1. Introdução

Como forma de viabilizar a análise comparativa dos procedimentos metodológicos, que envolve aspectos técnicos e conceituais utilizados para a construção dos *rankings* universitários dos jornais *El Mercurio*, *El Mundo* e Folha de São Paulo, toma-se como pressuposto a construção de sete categorias analíticas como forma de organizar esta análise.

As categorias construídas referem-se a: 1) conceito ou concepção de qualidade a partir do qual cada *ranking* é construído; 2) objetivos explicitados pelos seus autores para a confecção dos *rankings* e a divulgação de seus resultados; 3) critérios ou princípios gerais a partir dos quais os *rankings* foram produzidos; 4) fontes das informações utilizadas para a construção dos indicadores; 5) desenho dos *rankings*; 6) produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados; e 7) consistência dos resultados produzidos.

Cada uma dessas categorias de análise é apresentada, sucessivamente, buscando compreender como ela se manifesta em cada um dos *rankings* analisados, separadamente.

Após a apresentação das análises de cada uma dessas sete categorias em relação a cada um dos três *rankings* estudados, o capítulo se encerra com uma seção dedicada a análise global comparativa dos três *rankings*, a partir de considerações extraídas a partir da análise das categorias utilizadas previamente.

2. Conceito de Qualidade Universitária

2.1 Qualidade universitária nos *rankings* de *El Mercurio*

Os autores do *ranking* chileno do jornal *El Mercurio* advogam explicitamente um conceito de qualidade acadêmica relacionada a três

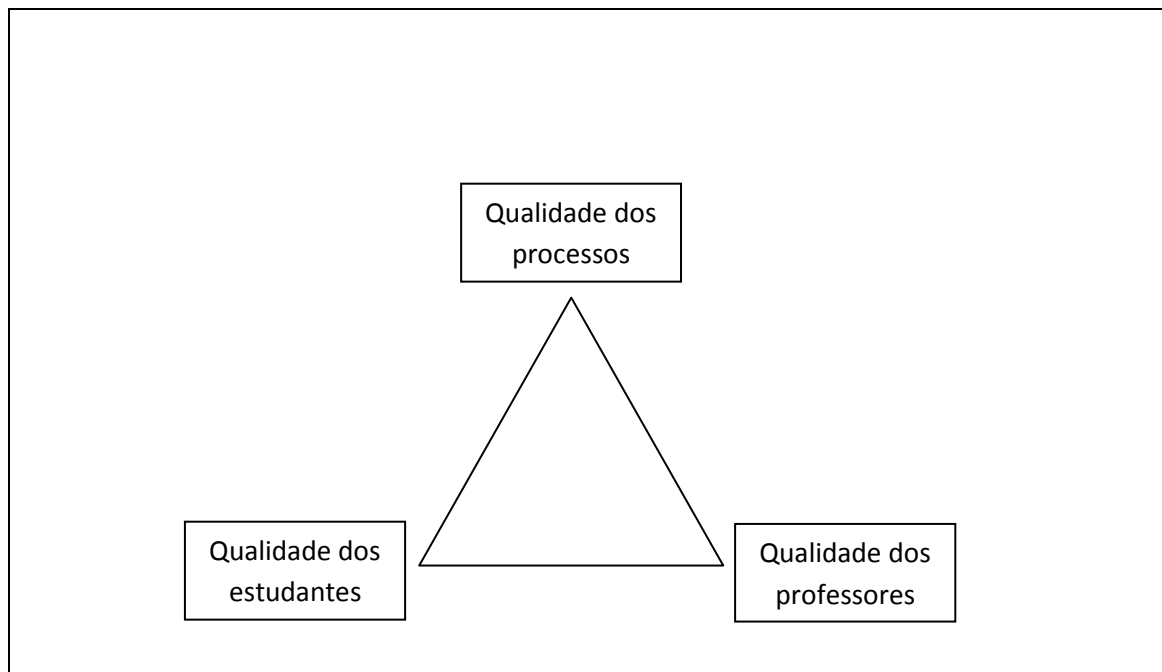
aspectos intrínsecos à universidade: a qualidade dos estudantes; a qualidade do corpo docente e a qualidade da gestão institucional:

“En el ámbito internacional parece predominar la opinión de que un gran proyecto universitario se construye sobre tres pilares básicos: **la calidad de los estudiantes, la calidad de los académicos y la calidad de la gestión institucional**, a la que es menester agregar como elemento insoslayable la buena disponibilidad de recursos económicos.” (*Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas* año 2014).

Desta maneira, qualidade encontra-se diretamente relacionada aos insumos presentes nas universidades para realizar seus processos de ensino e pesquisa. Bons insumos (bons professores, bons alunos, processos formativos e de gestão eficientes e eficazes) conduzem à qualidade universitária.

Para ilustrar esse conceito de qualidade de insumos como elementos constitutivos de qualidade universitária poder-se-ia falar de um triângulo da qualidade dos insumos universitários:

Figura 1 - Triângulo da Qualidade dos Insumos Universitários



Essa concepção acerca da qualidade universitária relacionada muito mais a insumos do que a produtos tem impacto direto, como se verá adiante,

no conjunto dos procedimentos metodológicos que orientam toda a confecção dos *rankings* do periódico chileno.

2.2 Qualidade universitária nos *rankings* de *El Mundo*

O conceito de qualidade não é explicitado claramente no conjunto dos suplementos do jornal espanhol *El Mundo*, por meio dos quais são divulgadas anualmente as edições de seus *rankings*.

As edições mais recentes sequer fazem qualquer menção a este respeito. Pode-se encontrar, contudo, nas duas primeiras edições dos *rankings* de *El Mundo* alguns elementos que permitem inferir com alguma assertividade qual é o conceito de qualidade que subjaz a produção de seus *rankings*.

Assim, na edição de 2002/2003, na introdução do documento “50 Carreras”, intitulada “*Calidad Universitaria; ésa es la cuestión*”, enuncia-se que:

“Las universidades tienen dos objetivos básicos: investigar para después enseñar sus conclusiones y descubrimientos a la sociedad, e impartir docencia, para preservar el conocimiento” (*El Mundo*, 50 Carreras, curso 2001/2002).

A qualidade universitária encontra-se vinculada, portanto, à sua capacidade de produção de conhecimento e, acima de tudo, à sua capacidade de ensino, atividade que permite preservar esse conhecimento e transmiti-lo à sociedade.

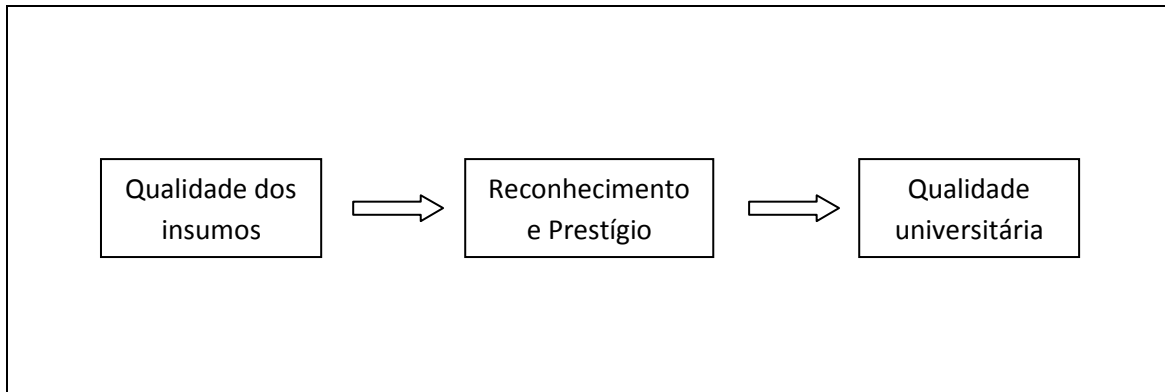
Mais adiante, na mesma edição 2001/2002, ao tratar do Ranking de 50 Carreiras, reafirma-se esse conceito de qualidade universitária estreitamente vinculada à qualidade de ensino:

“Acompañan a estas titulaciones las cinco universidades españolas **donde mejor se imparte su docencia**, donde ésta se ve avalada por los mejores resultados de investigación y donde se reúnen **los principales criterios de calidad**: unos **docentes reconocidos**, una **buena proporción alumno/profesor**, **médios materiales adecuados**... **Tradición**, innovación, solvencia, **prestigio**.” (*El Mundo*, 50 Carreras, curso 2001/2002, grifo nosso).

Qualidade, portanto, está relacionada ao reconhecimento, ao prestígio de boa qualidade de ensino, resultado fundamentalmente de insumos de qualidade (bons alunos, bons professores, bons recursos físicos, boa estrutura curricular, boa relação aluno/professor).

Em suma, qualidade universitária é sinônimo do prestígio que a universidade goza junto a especialistas. Esse prestígio é decorrente da percepção sobre a qualidade de ensino de graduação oferecida pela instituição, associada a ponderação de indicadores relacionados a insumos.

Figura 2 – Qualidade universitária no *ranking El Mundo*: Correlação insumos X prestígio



2.3 Qualidade universitária nos *rankings* da Folha de São Paulo

A qualidade universitária, para os *rankings* produzidos e divulgados pelo jornal brasileiro Folha de São Paulo relacionam-se basicamente a duas das funções mais importantes das universidades: a produção de conhecimento científico e a formação de futuros profissionais por meio do ensino de graduação.

Isso se traduz na utilização de indicadores com pontuação elevada em relação à pesquisa, seguindo a tendência de outros *rankings* internacionais nos quais as universidades mais bem qualificadas são as de maior prestígio em produção científica. Essa qualificação no que se refere à produção de ciência traduzir-se-ia também na em maior qualidade no ensino.

Qualidade universitária também estaria vinculada, em menor proporção, à capacidade de gerar-se inovação tecnológica, aspecto também relacionado, inegavelmente, à produtividade científica do conjunto de seus professores e pesquisadores.

Os elementos de qualidade vinculados à pesquisa são mensurados, no *ranking* do jornal brasileiro Folha de São Paulo, por meio de indicadores

obtidos não com base em insumos, mas sim com base em produtos mensuráveis e quantificáveis.

O segundo elemento constitutivo da qualidade universitária, no *ranking* brasileiro, está relacionado ao ensino, voltado para a formação de futuros profissionais. Também nesse caso, os indicadores são construídos com base em produtos, expressos pelo prestígio que as universidades e suas carreiras gozam, medidos por meio da opinião de especialistas do meio acadêmico e junto a profissionais do mercado de trabalho.

3. Objetivos Explicitados para a Construção dos *Rankings*

3.1 Objetivos explicitados nos *rankings* de *El Mercurio*

Dentre os diversos objetivos explícitos dos *rankings* do jornal chileno *El Mercurio* destaca-se:

- Aumentar a transparência do complexo sistema universitário chileno;
- Evidenciar a diversidade do sistema universitário chileno e o perfil das universidades que o integram, compreendendo as bases dessa diversidade;
- Criar nomenclaturas que permitam descrever e comunicar as características essenciais de cada universidade;
- Servir de base que permita a realização de estudos comparativos entre/sobre as universidades chilenas; e
- Cumprir uma função de interesse público, ao oferecer subsídios e informações ao público em geral e aos futuros estudantes, em particular.

Como se vê, esses objetivos traduzem interesses de futuros alunos, de professores e gestores das próprias universidades, e de pesquisadores da área da educação superior.

3.2 Objetivos explicitados nos *rankings* de *El Mundo*

Os *rankings* do jornal espanhol *El Mundo* enunciam de maneira bastante evidente seu principal objetivo explícito. Trata-se da tentativa de orientar os futuros estudantes universitários em relação ao processo de tomada de

decisão a respeito de que universidade escolher para realizar seus estudos superiores:

“Si una buena formación implica êxito profesional, la elección de universidad marcará todo su futuro. Para esta decisión toda orientación es poca”. (LAS 50 CARRERAS, 2014/2015).

Esse caráter orientador fica ainda mais evidente na apresentação da edição 2008/2009 do *ranking* de *El Mundo*, onde se enuncia também sua pretensão de apresentar aos futuros universitários quais são as melhores universidades:

“Ha llegado el momento de escoger. Qué estudiar, donde y cómo hacerlo son los tres interrogantes básicos a los que se enfrentan los futuros universitarios. A las dudas habituales sobre por qué titulación decantarse y **cuál es la mejor universidad para hacerlo**. (...) Para orientar en esta difícil decisión la octava edición de 50 CARRERAS pretende ser más que nunca guía e referente en esta ardua tarea”. (LAS 50 CARRERAS, 2008/2009, grifo nosso).

O foco explícito dos *rankings* de *El Mundo*, portanto, circunscreve-se à orientar o processo de tomada de decisão dos futuros alunos, em nome de cujos interesses é construído e divulgado. Trata-se assim, efetivamente, de objetivos alinhados ao interesse público não no sentido relacionado à defesa da cidadania ou a direitos universais de todos os cidadãos, mas a interesses públicos num contexto de mercado, pensado sob a lógica de cidadãos-consumidores.

3.3 Objetivos explicitados nos *rankings* da Folha de São Paulo

Os objetivos explicitados nos *rankings* do jornal brasileiro Folha de São Paulo estão expressos em dois depoimentos de profissionais vinculados ao jornal que estiveram diretamente envolvidos nos trabalhos de concepção, supervisão e construção dos *rankings*.

O professor Rogério Meneghini, um dos responsáveis pela supervisão técnica da construção dos indicadores e da coleta e tratamento dos dados, afirma:

A necessidade de conhecer e avaliar se tornou fundamental para estudantes, professores e cidadãos. A agilidade da mídia atende a

um interesse público que outros setores, inclusive o governamental, demorariam a prover (muito embora o governo elabore levantamentos importantes; o MEC e sua divisão de pós-graduação, a Capes, são essenciais na obtenção de indicadores). (Folha de São Paulo, 2012b)

Trata-se, portanto, de cumprir interesses públicos, relacionados a conhecer e avaliar as universidades com base em indicadores públicos.

Na mesma edição do *ranking*, o colunista Hélio Schwartzman, analista do quadro permanente do jornal, é mais explícito ao tratar dos objetivos do *Ranking* Universitário Folha:

Com tantos e tão variados dilemas, a pergunta inicial, "por que criar um *ranking* universitário?", se torna ainda mais premente. Poderia ser apenas uma moda, já que o mundo inteiro está a fazê-lo, mas há razões de fundo que justificam o interesse.

A ciência e o ensino estão se globalizando. É cada vez mais comum ver jovens estudando no estrangeiro. E, se já é difícil **escolher uma universidade** no país de origem, muito pior é fazê-lo em lugares a respeito dos quais não se tem muita informação. **Os rankings, ao traduzir toneladas de dados num número, ajudam esse estudante.** Embora a internacionalização seja ainda incipiente no Brasil, devido a mudanças como o Enem, está aumentando a mobilidade interna dos alunos, para os quais o RUF pode ser de grande auxílio.

O *ranking* é ainda uma **ferramenta valiosa para as próprias instituições**, que poderão acompanhar seu desenvolvimento ao longo do tempo e comparar-se.

No mais, **uma medida da produção universitária, mesmo que imperfeita, é preferível a nenhuma medida.** A verdade, para utilizar um mantra da física, é que só conhecemos aquilo que podemos medir. Sem as amarras da realidade mensurável, a ciência é indistinguível da teologia e do delírio. (Folha de São Paulo, 2012b, grifos nossos),

Os objetivos explícitos dos *rankings* da Folha envolvem, portanto, orientar os futuros estudantes universitários em relação à escolha da universidade e permitir que as próprias instituições possam verificar seu desempenho e se comparar umas com as outras, a partir de parâmetros que, mesmo não sendo aceitos necessariamente como os mais adequados, estejam ao alcance do conhecimento de todos. A expressão "todos", mais uma vez convém destacar, se refere ao conjunto de interlocutores e agentes que se encontram direta ou indiretamente envolvidos com lógicas de interesse público no contexto de mercado de oferta de educação superior.

4. Critérios Gerais para a Construção dos *Rankings*

4.1 Critérios gerais utilizados na construção dos *rankings* de *El Mercurio*

O *ranking* chileno do jornal *El Mercurio* estabelece, inicialmente, um critério essencial a partir do qual uma instituição de ensino superior é ou não incluída no *ranking*: apenas universidades devidamente certificadas pela Comissão Nacional de Acreditação (CNA) e que tenham informado oficialmente seus dados ao Ministério de Educação do país por meio do Serviço de Informação de Educação Superior.

Exemplo dessa situação é que a edição do ano 2014 do *ranking* chileno classifica apenas 45 das 59 universidades que compõem o sistema desse país. Isso porque três universidades (Internacional SEK, De las Américas e Iberoamericana de Ciencias y Tecnología), que constam da edição 2013 do *ranking* perderam seu credenciamento. Outras três universidades, por outro lado, passaram a compor o *ranking* em 2014.

O *ranking* chileno foi construído a partir do princípio de complexidade e diversidade do sistema universitário chileno.

Segundo seus autores, as universidades chilenas possuem missões e objetivos diversos umas das outras, que se traduzem em orientações também diversas. Como consequência, convivem no sistema universitário do país universidades orientadas basicamente para o ensino de graduação (e que não oferecem programas de doutorado) com universidades orientadas para a pesquisa e a pós-graduação (que oferecem programas de doutorado).

O *ranking* chileno busca respeitar essa diversidade, construindo uma tipologia própria de universidades composta pelo tipo de atividade acadêmica desenvolvida preferencialmente por cada uma delas:

Universidades de Ensino: universidade não oferece programas de doutorado, não possui pesquisa institucionalizada e cujo conjunto de docentes tenha produzido menos de quinze artigos indexados internacionalmente;

Universidades de Ensino com Projeção em Pesquisa: universidade não oferece programas de doutorado, não possui pesquisa institucionalizada e cujo conjunto de docentes tenha produzido quinze ou mais artigos indexados internacionalmente;

Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas: universidade oferece menos de sete programas de doutorado ou concentra seus programas em até duas das grandes áreas do conhecimento; e

Universidades de Pesquisa: universidade oferece sete ou mais programas de doutorado ou distribui seus programas de doutorado em três ou mais áreas do conhecimento.

Além do parâmetro da diversidade do sistema, a construção do *ranking* chileno é viabilizada por meio da utilização exclusiva de indicadores objetivos, numéricos, emanados por fontes oficiais públicas e verificáveis.

Um quarto critério geral mencionado pelos autores do *ranking* chileno refere-se ao atendimento das recomendações do Observatório IREG quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na construção de *rankings*⁶.

⁶ O IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence (Observatório IREG) é uma instituição internacional sem fins lucrativos, composta por organizações responsáveis pela construção e divulgação de rankings, Universidades e outras entidades interessadas em rankings universitários e excelência acadêmica. Tem como finalidades a conscientização pública e a compreensão do conjunto de questões relacionadas aos rankings universitários e à excelência acadêmica. Surgiu a partir das experiências adquirida por um grupo de acadêmicos e estudiosos sobre o fenômeno dos rankings, que se reuniu pela primeira vez em Berlim, em 2002, ocasião em que se criou o IREG - Grupo de Peritos em Ranking Internacional. Em 2009 este grupo informal foi transformado no IREG Observatório, organização registrada em Bruxelas, na Bélgica, cuja Secretaria está localizada em Varsóvia, na Polônia. Atualmente o IREG Observatory é composto por 39 organizações associadas: Aalborg University, da Dinamarca; Al-Farabi Kazakh National University, do Cazaquistão; Babes-Bolyai University, da Romênia; CHE – Centre for Higher Education, da Alemanha; Expert RA Rating Agency, da Rússia; Eötvös Loránd University, da Hungria; Fu Jen Catholic University, de Taiwan; Independent Agency for Accreditation and Rating of the Republic of Kazakhstan, do Cazaquistão; Independent Kazakhstan Quality Assurance Agency in Education, do Cazaquistão; Institute for Higher Education Policy, dos Estados Unidos; Jagiellonian University, da Polônia; Kabardino-Balkar State University, da Rússia; Kazakh-British Technical University, do Cazaquistão; Kazan (Volga region) Federal University, da Rússia; King Abdulaziz University, da Arábia Saudita; King Saud University, da Arábia Saudita; Kozminski University, da Polônia; L.N. Gumyliyov Eurasian National University, do Cazaquistão; Lucian Blaga University of Sibiu, da Romênia; Lund University, da Suécia; National Center of Public Accreditation, da Rússia; National Mining University, da Ucrânia; National University for Political and Administrative Studies, da Romênia; Observatoire des Sciences et des Techniques, da França; Peoples' Friendship University of Russia, da Rússia; Perspektywy Education Foundation, da Polônia; Qatar University, do Catar; QS Intelligence Unit, do Reino Unido; Russian New University, da Rússia; Saint Petesburg State University, da Rússia; Scientific Research Institute of Applied Information Technologies, da Ucrânia; Shangai Ranking Consultancy, da China; Universitas Indonesia, da Indonésia; University of Maribor, da Eslovênia; University of Bucharest, da Romênia; Univesidad de Navarra, da Espanha; US News & World Report, dos Estados Unidos; Vistula

A essas características ou princípios gerais do *ranking* chileno, deve-se adicionar o importante aspecto de seu caráter mais do que meramente jornalístico. Isto porque o *ranking* do jornal *El Mercurio* foi elaborado em parceria com o grupo de pesquisadores chilenos vinculados ao Grupo de Estudios Avanzados Universitarias, objetivando utilizar-se de parâmetros científicos na produção de indicadores e na coleta e tratamento dos dados.

4.2 Critérios gerais utilizados na construção dos *rankings* de *El Mundo*

Os *rankings* de *El Mundo* partem de um critério geral absolutamente condizente com conceito de qualidade subjacente aos mesmos. Como já se evidenciou anteriormente, qualidade está relacionada à qualidade do ensino, particularmente do ensino de graduação. Como decorrência disso, basta que pelo menos um dos cursos da Universidade tenha sido avaliado entre os cinco primeiros colocados em uma das 50 profissões que compõem o produto “*Las 50 Carreras*” que, automaticamente, a instituição faça parte também do *ranking* de Universidades desse periódico. Ao possuir um curso nessas condições, a universidade necessariamente estará presente nos dois *rankings* produzidos pelo *El Mundo* num determinado ano.

Uma importante diferença entre os critérios gerais utilizados pelos *rankings* de *El Mundo* em relação ao *Ranking* chileno diz respeito, particularmente nas edições mais recentes, à indiferenciação de qualquer natureza entre as diversas universidades espanholas para efeito de comparação entre seus cursos e de umas com as outras. Independentemente do tamanho, da missão, de sua natureza pública ou privada, etc., todas as universidades são comparadas e ranqueadas umas em relação às outras numa única escala, sem agrupá-las segundo qualquer parâmetro, desde a edição 2010/2011 dos *rankings* de *El Mundo*.

É importante destacar, entretanto, que a primeira edição do *ranking*, referente ao biênio 2001/2002 agrupou as universidades em quatro grupos diferentes (Tradicionais, De futuro, De pesquisa e Emergentes), conforme já descrito no capítulo dois desse trabalho. Essa tipologia ou segmentação do universo universitário espanhol, utilizada apenas naquela edição, parece evidenciar, entretanto, a necessidade de considerar-se, para efeito de ranqueamento, a complexidade e diversidades de sistemas universitários nacionais. As edições posteriores, em que pese por vezes agruparem as universidades nos segmentos público e privado, estabeleceram ranqueamentos únicos tanto de curso (*Ranking de Carreiras*) como de instituições (*Ranking de Universidades*).

Esse critério de diversidade e complexidade do sistema universitário espanhol parece não ter sido considerado suficientemente, posteriormente, no processo de construção dos *rankings* de *El Mundo*, em suas edições mais recentes.

Importante também é destacar outro critério que orienta a construção dos *rankings* de *El Mundo*: utilização intensiva de dados subjetivos para a construção de seus indicadores. Isto torna os *rankings* de *El Mundo* diretamente dependentes do prestígio e da reputação das universidades, e de informações pouco objetivas e dificilmente verificáveis.

Por fim, cabe destacar que a falta de objetividade e verificabilidade dos resultados dos *rankings* de *El Mundo* pode ser explicada a partir de sua declarada vocação jornalística.

“Por último, se debe recordar que 50 CARRERAS no es un estudio exhaustivo sobre las universidades españolas, sino más bien una ayuda a nuestros lectores y una muestra orientativa de lo que constituye la mejor oferta de enseñanza superior de nuestro país”. (*El Mundo*, 2008).

E mais a frente, no mesmo documento, esse caráter jornalístico é enfatizado de modo incontestável:

“Eso sí, debe quedar claro que este suplemento **es ante todo un documento periodístico, sin pretensiones de convertirse en un análisis científico**, y así debe ser considerado”. (*El Mundo*, 2008, grifo nosso).

4.3 Critérios gerais utilizados na construção dos *rankings* da Folha de São Paulo

O *ranking* brasileiro do jornal Folha de São Paulo se caracteriza pelo que seus autores denominam de inspiração internacional. As primeiras edições do *ranking* são acompanhadas de comentários que indicam que os critérios utilizados para sua construção foram inspirados em *rankings* internacionais tradicionais, como o *ranking* THE e o ARWU. De fato, como poderá ser verificado mais adiante, na seção dedicada à análise dos indicadores que compõem o *ranking* brasileiro, a utilização de indicadores relacionados à pesquisa parece ser efetivamente influenciada por características presentes no ARWU, bem como a presença de indicadores relacionados ao prestígio institucional parece ter sido influenciada pela metodologia utilizada pelo *ranking* THE.

Outra característica importante do RUF diz respeito ao critério a partir do qual são selecionadas as instituições contempladas em suas escalas. Tendo em vista a complexidade do sistema universitário brasileiro, já mencionada anteriormente neste trabalho, o *Ranking* de Universidades da Folha trabalha exclusivamente com um número limitado de instituições, que atendem aos requisitos legais brasileiros para constituírem-se efetivamente como universidades. Dentre esses requisitos, destaca-se a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisa institucionalizada, traduzido, entre outros aspectos, na exigência da oferta de número mínimo de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esse princípio tem como uma decorrência importante, como se verá ao longo deste trabalho, a utilização de indicadores relacionados à pesquisa científica como elementos fundamentais da própria estrutura do RUF.

Ao adotar esse critério, o RUF de certa forma se aproxima do *ranking* chileno do El Mercurio, ao contemplar e considerar aspectos relacionados à complexidade do sistema universitário na montagem de seu *ranking*. Entretanto, deve se destacar que, ao invés de abordar a totalidade da diversidade do sistema, como o faz o *ranking* chileno, o RUF o segmenta,

focando seu *ranking* em um tipo específico de instituição que faz parte da diversidade do sistema.

Quanto ao caráter objetivo ou subjetivo na construção dos indicadores, o *ranking* da Folha adota uma postura híbrida. Parte de seus indicadores são construídos com base objetiva, numérica, quantificável e verificável. Outra parte deles, entretanto, é construída de modo subjetivo, com base exclusiva em “pesquisas de opinião” efetuadas junto a especialistas do meio acadêmico e do mercado de trabalho.

Outro critério importante a ser destacado em relação ao *ranking* brasileiro está relacionado à utilização de assessoria acadêmica especializada na construção de seus indicadores e na coleta e tratamento dos dados. Os trabalhos de pesquisa de dados foram supervisionados por pesquisador da Universidade de São Paulo, especialista em análise de produção científica, adotando assim outro dos critérios também utilizados pelo *ranking* chileno de *El Mercurio*.

5. Fonte das Informações para a Construção dos Indicadores

5.1 Fonte das informações para a construção dos *rankings* de *El Mercurio*

O *ranking* do jornal chileno *El Mercurio* utiliza-se, para a construção da maior parte de seus diversos indicadores, de bases de dados de acesso público, produzidas e disseminadas por fontes oficiais governamentais: a Comissão Nacional de Acreditação (CNA); o Serviço de Informação de Estudos Superiores (SIES) do Ministério da Educação; e o Conselho Nacional de Educação.

Além dessas informações obtidas através dessas bases de dados públicas, as informações relacionadas à Dimensão Pesquisa, presente nos *Rankings* de Universidades de Pesquisa são obtidas através de dados

secundários, publicados anualmente por outro *ranking* universitário, o SIR *Ranking*, cuja última edição data de 2014⁷.

5.2 Fonte das informações para a construção dos *rankings* de *El Mundo*

De modo absolutamente diferente do *ranking* chileno, os *rankings* do jornal espanhol *El Mundo* são compostos por indicadores construídos a partir de informações completamente subjetivas.

Cinquenta por cento dos pontos de seu *score* final provém de informações fornecidas pelas próprias universidades espanholas, obtidas mediante questionários enviados às mesmas.

Outros quarenta por cento dos pontos são quantificados a partir de informações coletadas junto a uma amostra aleatória composta por professores universitários espanhóis, de modo voluntário e anônimo.

Os dez por cento restantes dos pontos são obtidos com base em outros indicadores, cuja fonte não é possível precisar exatamente, uma vez que, segundo os autores do *ranking*, provem de “... otros estudios externos, como resultados em rankings internacionales, informes de la Aneca o resultados de informes de universidades españolas, entre otros”. (*El Mundo*, 2014).

⁷ Para maior detalhamento a respeito dos critérios utilizados para a construção do SIR *ranking*, veja-se a respeito MATTAR, Salim V.; GONZÁLEZ, Marco T.; SALGADO, Luis A. (2013); assim como a publicação do próprio *ranking* completo, disponível no link <http://www.scimagoir.com/pdf/iber/SIR%20Iber%202014%20HE.pdf>, e o documento Introdução do SIR – SCImago Institutions *Ranking*, 2014, onde encontram-se melhor detalhados a descrição dos indicadores que o compõem, disponível no link <http://www.scimagoir.com/pdf/iber/SCImago%20Institutions%20Rankings%20IBER%20es.pdf>

5.3 Fonte das informações para a construção dos *rankings* da Folha de São Paulo

Os *rankings* do jornal brasileiro Folha de São Paulo utilizam-se de fontes diversificadas: dados oficiais governamentais; a análise quantitativa de publicações e citações junto a duas bases de dados (a internacional *Web of Science* e a seção brasileira do *Scielo*); e entrevistas realizadas por Instituto de Pesquisas vinculado ao jornal junto a pesquisadores brasileiros e junto a profissionais do mercado de trabalho.

Os dados e informações necessários à construção dos indicadores relacionados ao critério Pesquisa Acadêmica e Internacionalização são oriundos de quantificação efetuada a partir de consultas às bases de dados *Web of Science* e *Scielo*. Tratam-se assim, de fontes de acesso público, que podem ser aferidas a qualquer momento.

Os dados necessários à construção do critério Inovação também são obtidos de modo objetivo. Neste caso, trata-se de dados divulgados através de outra fonte de acesso público, disponibilizada pelo INPI – Instituto Nacional de Patentes Industriais, órgão oficial vinculado ao governo brasileiro.

Os dados e informações utilizados para a construção dos critérios Ensino e Mercado de Trabalho, por sua vez, tem sua origem quase exclusiva com base na opinião de especialistas do meio acadêmico e do mercado de trabalho, colhidas através de entrevistas realizadas por instituto de pesquisa vinculado ao jornal brasileiro.

6. Desenho dos *Rankings*

6.1 O desenho dos *rankings* de *El Mercurio*

A partir de um de seus critérios básicos, qual seja, respeitar a complexidade do sistema universitário chileno, e respeitar a diversidade das universidades que o compõem, segundo seus perfis diferenciados, o desenho

do *ranking* chileno contrói seu sistema de ranqueamento a partir de uma tipologia para a classificação das universidades.

“Sin embargo, éstos se pueden clasificar en dos tipos básicos de universidad: "docente" y "de investigación". Las "**universidades docentes**" concentran sus actividades formativas en los programas conducentes a los grados de bachiller y de licenciado y a los títulos profesionales universitarios. Estas son las llamadas "carreras de pregrado". Las "**universidades de investigación**", por su parte, además de ofrecer las "carreras de pregrado", desarrollan una cantidad significativa de actividades de investigación. Esto último las capacita para crear y sustentar programas conducentes a los grados de magíster y doctor, programas que, genéricamente, se denominan "de posgrado".”
Grupo de Estudios Avanzados Universitas y el Mercurio, 2014)

O reconhecimento dessa complexidade e diversidade leva o *ranking* chileno a um desenho peculiar, que se traduz objetivamente na construção de três produtos, dentre os quais se destacam duas grandes escalas de classificação.

A primeira delas, denominada de *Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado* (*Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação) incorpora na sua composição todas as instituições de ensino superior chilenas, na medida em todas elas, independentemente de seus diferentes perfis, oferecem cursos que conduzem à formação de licenciados e de bacharéis.

A segunda delas, denominada *Clasificación de Universidades Chilenas* (*Ranking* das Universidades Chilenas) resulta em quatro *rankings* universitários, que ordenam as universidades chilenas dentro de quatro grupos, segundo perfis diferentes (Universidades de Ensino; Universidades de Ensino com Projeção em Pesquisa; Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas; e Universidades de Pesquisa e Doutorado).

O terceiro produto, denominado *Guía de Indicadores Significativos de Carreras* (Guia de Indicadores Significativos de Carreiras) não conduz propriamente a um ranqueamento das instituições nas diversas carreiras profissionais, uma vez que não efetua uma ponderação entre os diversos indicadores utilizados de modo a resultar numa classificação das instituições por diferentes carreiras. Por não tratar-se de ranqueamento, este terceiro produto não será objeto dessa análise comparativa.

Desse modo, pode-se dizer que o desenho geral do *ranking* chileno resulta efetivamente em dois grandes *rankings*: o *Ranking* de Qualidade de

Ensino de Graduação, ordenando todas as universidades em relação ao ensino de graduação; e o *Ranking* das Universidades Chilenas, elaborado a partir dos perfis das universidades que ordena as universidades no interior dos quatro grandes grupos de universidades constituídos a partir da tipologia adotada pelos seus idealizadores (de Ensino; de Ensino com Projeção em Pesquisa; de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas; e de Pesquisa e Doutorado).

6.2 O desenho dos *rankings* de *El Mundo*

Os *rankings* produzidos pelo jornal espanhol *El Mundo* são compostos basicamente de dois produtos elementares: o mais importante deles, o “La 50 Carreras”, *ranking* composto pelas cinco melhores universidades em cada uma das cinquenta profissões mais demandadas na Espanha; e o “*Ranking* de Universidades”, composto pela classificação hierárquica das Universidades espanholas com base na posição que cada uma delas obtém nas cinquenta carreiras compostas pelo *ranking* “La 50 Carreras”.

O “La 50 Carreras” busca, a partir de informações colhidas junto às próprias instituições e junto a especialistas reconhecidos nas diversas áreas profissionais, com base em vinte e cinco critérios agrupados em seis categorias, listar anualmente as cinco melhores universidades espanholas que oferecem cada uma das cinquenta formações profissionais mais demandadas pelos estudantes espanhóis.

O “*Ranking* das Universidades” é construído listando hierarquicamente todas as universidades mencionadas no “50 Carreras”. Quanto o maior o número de cursos uma universidade possui dentro do *ranking* de carreiras, e quanto mais bem posicionada a universidade se encontra entre os cinco primeiros cursos em cada carreira, melhor a posição da instituição no *Ranking* das Universidades.

Assim, de modo bastante simplificado, pode-se afirmar que o “*Ranking* de Universidades” do *El Mundo* reflete diretamente a qualidade da formação profissional oferecida pelo seu conjunto de cursos.

Deste ponto de vista, podemos inferir que o “*Ranking de Universidades*” do *El Mundo* encontra seu equivalente no “*Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*” do grupo chileno *Universitas* e *El Mercurio*, acima mencionado.

Por outro lado, o “*Ranking 50 Carreras*” não possui equivalente no *ranking* chileno do *El Mercurio*, uma vez que este não ranqueia cursos separadamente, mas sim universidades como um todo.

6.3 O desenho dos *rankings* da Folha de São Paulo

Publicado desde o ano de 2012 pelo Jornal Folha de São Paulo, o RUF - *Ranking* Universitário Folha é construído a partir de uma avaliação anual do ensino superior do Brasil.

Desde sua segunda edição, em 2013, o RUF é composto por dois produtos principais: o *Ranking* de Universidades e os *Rankings* de Cursos.

Na edição 2014 do *Ranking* de Universidades estão classificadas as 192 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir da pontuação em cinco dimensões (pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado de trabalho) cuja soma resulta se traduz na posição que cada universidade ocupa nesse *ranking*.

O RUF permite também produzir *rankings* de Universidades por cada uma das diferentes dimensões. Desta maneira, ele gera *Ranking* de Universidades em relação à pesquisa, à internacionalização, à inovação, ao ensino e em relação ao prestígio da Universidade junto ao mercado de trabalho.

Os *Rankings* de Cursos, por sua vez, classificam cada um dos 40 cursos de graduação com mais ingressantes no Brasil. Conforme já apresentado e discutido em capítulo anterior deste trabalho, o número de cursos avaliados foi evoluindo, ano a ano, até chegar a este número na edição de 2014. Os *Rankings* de Cursos são elaborados a partir de dois indicadores: ensino e mercado. De modo diverso do *Ranking* de Universidades, no caso do *Ranking* de Cursos são considerados os cursos oferecidos por universidades, por centros universitários e por faculdades.

Quanto ao desenho, o *Ranking* de Universidades da Folha de São Paulo é semelhante ao “*Ranking* de Universidades” do *El Mundo* e ao “*Ranking de Calidad de la Docencia de Pregrado*” do grupo chileno *Universitas e El Mercurio*, há pouco mencionados.

O *Ranking* de Cursos do RUF assemelha-se, portanto, ao “*Ranking 50 Carreras*” do jornal *El Mundo*, na medida em que ranqueia as Universidades segundo cada curso oferecido, separadamente.

7. Produção dos Indicadores, Forma de Coleta e Tratamento dos Dados

7.1 A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos *rankings* de *El Mercurio*

Tomando-se como ponto de partida o desenho geral do *ranking* chileno, que conforme já mencionado resulta efetivamente em dois grandes *rankings* (*Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação e *Ranking* das Universidades Chilenas), é necessário apresentar separadamente o conjunto de indicadores utilizados para a construção de cada uma das escalas.

a) Indicadores do *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação.

O *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação é composto por apenas nove indicadores objetivos e quantitativos, obtidos a partir de informações produzidas por órgãos públicos oficiais, agrupados em quatro dimensões.

As quatro dimensões definidas foram: estudantes; professores; processo formativo; e gestão institucional.

A dimensão estudantes é composta por um único indicador, que busca estabelecer a “qualidade dos estudantes” que ingressam na instituição. Esse fator de qualidade do corpo discente é obtido por meio do percentual de alunos ingressantes em cada universidade, no ano referência do *ranking*, que tenha obtido desempenho superior aos 600 pontos no PSU – Prova de Seleção

Universitária. O PSU é um exame nacional chileno utilizado para ingresso nas universidades. O princípio aqui expresso é o de que, quanto maior o percentual de alunos com desempenho igual ou superior a 600 pontos no PSU, melhor a qualidade dos estudantes da universidade.

Os dados necessários para o cálculo do “fator estudante”, que expressa o valor desse indicador, são obtidos a partir de um subsídio governamental chileno denominado *AFI – Aporte Fiscal Indirecto*, repassado às universidades, e diretamente relacionado ao percentual de alunos que tenha obtido pontuação igual ou superior a 600 pontos no PSU.

Esse indicador corresponde a 15% do escore final de pontuação da Universidade no *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação. Desta maneira, por exemplo, no *ranking* de 2013, a Pontifícia Universidad Católica de Chile obteve 15 pontos no “fator estudantes”. Isso significa que, naquele ano, a totalidade de seus ingressantes havia obtido pontuação igual ou superior a 600 pontos no PSU, o que conferiu a esta instituição 100 pontos que, ponderados à base de 15% para composição do *score* final do *ranking*, conferiu à mesma 15 pontos nesse indicador.

A partir do cálculo da pontuação de cada indicador (no caso acima, à guisa de exemplo, mais uma vez, a partir dos 15 pontos obtidos no “fator estudantes” pela Pontifícia Universidad Católica de Chile) é realizada uma normalização dos demais resultados obtidos pelas demais instituições no mesmo indicador.

Para el cálculo del puntaje de cada dimensión se hizo necesario realizar una normalización de los resultados, con el fin de darle a cada uno de ellos un peso equivalente en los cálculos de los puntajes específicos y generales. Esta normalización se realizó contra el máximo valor del parámetro, y, de esta forma, para cada parámetro aparece una institución con el máximo puntaje de 100. (Grupo de Estudios Avanzados Universitas y el Mercurio, 2014)

O cálculo de pontuação dos demais indicadores, para todas as demais instituições chilenas que fazem parte do *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação, obedece ao mesmo procedimento metodológico.

A dimensão professores é composta pela média aritmética de dois indicadores e corresponde a 25% do peso relativo no *ranking*, Estes

indicadores buscam traduzir a qualificação e regime de trabalho do corpo docente. Desta maneira, o chamado “fator professores” busca identificar a qualidade do corpo docente das universidades chilenas no *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação.

O primeiro desses indicadores está relacionado ao regime de trabalho, e refere-se ao percentual de docentes em tempo integral ou parcial. O segundo indicador está relacionado ao percentual de professores com título de doutor da universidade.

Essa dimensão é avaliada de modo absolutamente objetivo, utilizando-se para tanto informações relacionadas a um dos principais insumos presentes no processo de formação de bacharéis e licenciados, a saber, a qualidade dos professores. Assim como no caso da dimensão “Estudantes”, o percentual de docentes com doutorado e o percentual de docentes em tempo parcial ou integral é transformado numa pontuação máxima de cem pontos, posteriormente convertida em até vinte e cinco pontos, uma vez que essa dimensão possui peso ponderado de 25% na composição final do *ranking*.

A dimensão “processo formativo”, responsável por 40% do peso final de cada universidade no *ranking*, é composta por quatro indicadores: quantidade de alunos em relação ao número de professores em tempo parcial ou integral (8%); média de anos de acreditação dos cursos de graduação oferecidos (24%); taxa de permanência dos estudantes (4%); e taxa de integralização média dos cursos de graduação (4%).

De modo análogo ao já mencionado em relação às outras duas dimensões, aqui também cada um dos indicadores é obtido através de pontuações máxima de cem pontos cada um, posteriormente convertidos de forma ponderada de acordo com o peso de cada um dos indicadores, após a devida normalização, conforme mencionado acima. Destaque-se que, no caso do indicador “média de anos de acreditação dos cursos de graduação”, ocorre um procedimento de normalização com base no seguinte critério: quando a média de acreditação dos cursos de uma dada universidade é igual ou superior a sete anos, atribui-se cem pontos no indicador. Médias inferiores são transformadas em pontos proporcionais, de acordo com o tempo médio de acreditação dos cursos da universidade.

Como se vê, embora a dimensão “processo formativo” seja a de maior peso relativo no conjunto das quatro dimensões, o que poderia gerar críticas quanto à pouca consideração atribuída a dois dos principais insumos de qualidade institucional (qualidade dos estudantes e qualidade dos professores), três dos indicadores dessa dimensão relacionam-se diretamente a aspectos diretamente relacionados a estes mesmos dois insumos (quantidade de alunos em relação à quantidade de professores; taxa de permanência dos estudantes; e taxa de integralização média dos cursos de graduação). Desta maneira, o *ranking* chileno procura manter sua coerência de princípios, ao buscar construir e definir indicadores de natureza objetiva, propósito central de sua metodologia.

Em contrapartida, busca considerar e valorizar também não apenas os componentes que poderíamos denominar de insumos, mas procura considerar também elementos relacionados a uma avaliação de processo (avaliação global dos cursos traduzida pelo percentual de cursos acreditados pela Comissão Nacional de Acreditação chilena).

Finalmente, a quarta e última dimensão, denominada “gestão institucional”, responsável por 20% do *score* final das universidades chilenas nesse *ranking*, é composta por dois indicadores: tempo de credenciamento da universidade (16%); e gasto médio por aluno (4%).

O indicador “tempo de credenciamento da universidade” é pontuado entre zero e cem pontos, com critério de normalização idêntico ao utilizado no indicador “média de anos de acreditação dos cursos de graduação”, acima descrito. O indicador gasto médio por aluno também sofre um processo de normalização. Parte-se do pressuposto de que, quanto maior o gasto médio por aluno, mais dinâmica e solvente financeiramente se encontra uma universidade.

Para exemplificar como o *ranking* chileno trabalha essa dimensão, pode-se tomar como parâmetro a Pontifícia Universidade Católica do Chile que, na edição 2013 do *ranking*, obteve vinte pontos na dimensão Gestão Institucional. Isto significa que essa universidade possui mais de sete anos de credenciamento e que é a instituição que tem o maior gasto médio por alunos dentre todas as universidades chilenas.

b) Indicadores do *Ranking* de Universidades Chilenas

Conforme mencionado quando da análise dos critérios gerais que permitiram a construção do *ranking* chileno, o *Ranking* de Universidades Chilenas classifica as universidades desse país a partir de uma categorização prévia. As instituições avaliadas são previamente divididas em dois grandes grupos: universidades orientadas basicamente para o ensino de graduação (e que não oferecem programas de doutorado) e universidades orientadas para a pesquisa e a pós-graduação (que oferecem programas de doutorado). Cada um desses grandes grupos desdobra-se também em outros dois. Desta maneira, criam-se quatro *rankings* de universidades, conforme já descrito anteriormente neste trabalho: *Ranking* de Universidades de Ensino; *Ranking* de Universidades de Ensino com Projeção em Pesquisa; *Ranking* de Universidades de Pesquisa e Doutorado em Áreas Seletivas; e *Ranking* de Universidades de Pesquisa e Doutorado.

Os *rankings* de Universidades de Ensino são construídos com as mesmas dimensões, indicadores e ponderações de pesos relativos entre os indicadores do *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação, que engloba todas as instituições chilenas, conforme acima descrito.

Os *rankings* de Universidades de Pesquisa adicionam duas outras dimensões às já mencionadas acima: dimensão “Pesquisa” e dimensão “Doutorado”.

A dimensão “Pesquisa”, responsável por 15% do score final do *ranking* é composta pela média de três indicadores relacionados à produção científica: Média da Qualidade Científica (CCP – *Calidad Científica Promedia*); Número de publicações em revistas qualificadas (Q1); e Número de publicações mais citadas (ER ou *excellence ratio*). A pontuação atribuída a esses três indicadores é obtida através de dados secundários, publicados anualmente no SIR *Ranking*, cuja última edição data de 2014.

O indicador CCP é obtido por um processo estatístico de normalização baseado em fator de impacto:

“El impacto normalizado se calcula utilizando la metodología establecida por el Karolinska Institutet en Suecia que se ha dado en llamar "Item oriented field normalized citation score average". La normalización de los valores de citación se hace en un nivel de artículo individual. Los valores (en %) muestran las relaciones entre el impacto científico medio de una institución y el conjunto promedio mundial con una puntuación de 1, es decir, una puntuación de NI de 0,8 significa que la institución es citada un 20% por debajo del promedio mundial y un valor de 1,3 significa que la institución es citada un 30% superior a la media del mundo.” (SIR - SCImago Institutions *Ranking*, 2014).

O indicador “Número de publicações em revistas qualificadas Q1” representa a proporção de artigos publicados pelo conjunto de pesquisadores da instituição junto às revistas de maior influência no mundo, segundo padrões de classificação dos periódicos internacionais adotados pelo SCImago. De modo análogo, o indicador “Número de publicações mais citadas ER”, indica percentualmente a quantidade de produção científica de uma dada instituição incluída no grupo de 10% de trabalhos mais citados num determinado campo científica, também com base nos critérios do Grupo *SCImago*.

A análise pormenorizada das três edições do *ranking* chileno, a partir de 2012, no que se refere particularmente à maneira como os indicadores desta dimensão em particular são construídos revela um paradoxo.

Por um lado, ao utilizar-se de dados secundários, mediante metodologia própria desenvolvida por um grupo que produz e divulga informações cientiométricas em escala global, partindo de parâmetros objetivos construídos com essa finalidade, o *Ranking* de Universidades de Pesquisa chileno mantém-se coerente com um de seus princípios mais caros: o da objetividade, o da quantificação em relação aos indicadores utilizados.

Entretanto, os documentos disponibilizados pelo Grupo de Estudos Avançados Universitatis, responsável pela publicação do *ranking*, não explicitam claramente como se efetua a normalização dos indicadores secundários sobre pesquisa produzidos pelo *SCImago* para a composição da dimensão “Pesquisa”.

Ao referir-se à maneira como os indicadores do *SCImago* são apropriados pelo *ranking* chileno, seus autores afirmam que:

“Todos estos parámetros se obtuvieron del estudio SIR de SCImago 2014. Para los índices Q1 y ER, el puntaje se estimó considerando un factor proporcional al número de publicaciones

indexadas de la institución (promedio anual de publicaciones indexadas internacionalmente durante el quinquenio 2008-2012). (*Ranking* de Calidad de las Universidades Chilenas año 2014).

O documento não explicita de que maneira obtem-se os chamados “fatores proporcionais”. A simples comparação objetiva entre as pontuações atribuídas à dimensão “Pesquisa” para cada uma das Universidades de Pesquisa chilenas no *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas 2014* e os índices Q1, ER e CCP do SIR - *SCImago Institutions Ranking 2014* não permite inferir a maneira como tal fator foi aplicado. Se a pretensão do Grupo Universitas é o compromisso com a objetividade, esse mesmo princípio deveria orientar a divulgação de seus documentos, particularmente no que se refere à metodologia utilizada para a construção dos indicadores.

A outra dimensão acrescentada no grupo das Universidades de Pesquisas é denominada “Doutorados”. Responsável por outros 15% do *score* final do *Ranking* de Universidades de Pesquisa, essa dimensão é composta pela média de três indicadores: Número de doutorados credenciados; Percentual de doutorados credenciados; e Anos de credenciamento dos programas de doutorado.

Existe ainda uma última alteração em relação aos indicadores que compõem o *Ranking* de Universidades de Pesquisa, quando comparado ao *Ranking* de Universidades de Ensino.

A dimensão Professores, que neste último é composta por apenas dois indicadores (relacionados à titulação e ao regime de trabalho), passa a contar também, no *Ranking* das Universidades de Pesquisa, com o indicador “Número de publicações indexadas internacionalmente por docente”.

Ao acrescentar duas novas dimensões aos *Rankings* das Universidades de Pesquisa (Dimensão Pesquisa e Dimensão Doutorados), e ao acrescentar um novo indicador à Dimensão Professores (Indicador número de publicações indexadas internacionalmente por docente), a distribuição dos pesos relativos a cada uma delas se altera, evidentemente, quando se compara com os *Rankings* das Universidades de Ensino. O Quadro 21 busca comparar de modo objetivo a distribuição de Dimensões e seus pesos relativos no *rankings* das Universidades de Ensino e no *ranking* das Universidades de Pesquisa.

Quadro 21 – Dimensões e pesos relativos dos Rankings de Universidades de Pesquisa e Rankings de Universidades de Ensino, *Grupo de Estudios Avanzados Universitas e El Mercurio*

| Dimensões | <i>Ranking</i> Universidades de Ensino: Peso relativo | <i>Ranking</i> Universidades de Pesquisa: Peso relativo |
|----------------------|---|---|
| Estudantes | 15 % | 15 % |
| Professores | 25 % | 15 % |
| Processo Formativo | 40 % | 30 % |
| Gestão Institucional | 20 % | 10 % |
| Pesquisa | - | 15 % |
| Doutorados | - | 15 % |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documento *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, produzido pelo *Grupo de Estudios Avanzados Universitas y el Mercurio*.

Como se pode perceber, no caso das Universidades de Pesquisa atribui-se peso maior a aspectos relacionados à produção de conhecimento, reduzindo-se o peso de aspectos mais diretamente relacionados ao ensino, como no caso das dimensões Processo Formativo e Gestão Institucional, por exemplo.

7.2 A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos *rankings* de *El Mundo*

Os dois produtos gerados pelo *ranking* de *El Mundo* (*Ranking* de 50 Carreiras e *Ranking* de Universidades) são construídos a partir dos mesmos indicadores. Isso porque, conforme já mencionado nesse trabalho, o *Ranking* de Universidades é construído a partir dos resultados oriundos da classificação das mesmas nas cinquenta carreiras mais demandadas.

Como consequência, é necessário inicialmente analisar-se os parâmetros metodológicos utilizados na construção do *Ranking* de Carreiras.

O ponto de partida para a construção desse *ranking* refere-se à definição em relação à quais carreiras são objeto de análise em cada uma de suas edições. Essas carreiras são definidas a partir da demanda dos estudantes, em

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Engenharia Mecânica | | | | | | | | | |
| Engenharia Química | | | | | | | | | |
| Engenharia Sist. Telecomunicações | | | | | | | | | |
| Engenharia Téc. Industrial Mecânica | | | | | | | | | |
| Engenharia Téc. de Obras Públicas | | | | | | | | | |
| Engenharia Tecnologias Industriais | | | | | | | | | |
| Engenharia Tecnol. Telecomunicações | | | | | | | | | |
| Engenharia Telemática | | | | | | | | | |
| Estatística | | | | | | | | | |
| Farmácia | | | | | | | | | |
| Filologia Espanhola | | | | | | | | | |
| Filosofia | | | | | | | | | |
| Finanças e Contabilidade | | | | | | | | | |
| Física | | | | | | | | | |
| Fisioterapia | | | | | | | | | |
| Fonoaudiologia | | | | | | | | | |
| Gestão de Sistemas de Informação | | | | | | | | | |
| História | | | | | | | | | |
| História da Arte | | | | | | | | | |
| Humanidades | | | | | | | | | |
| Jornalismo | | | | | | | | | |
| Língua Inglesa | | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | | |
| Medicina | | | | | | | | | |
| Nutrição e Dietética | | | | | | | | | |
| Odontologia | | | | | | | | | |
| Ótica e Optometria | | | | | | | | | |
| Pedagogia | | | | | | | | | |
| Pesquisa e Técnicas de Mercado | | | | | | | | | |
| Podologia | | | | | | | | | |
| Professor de Educação Básica | | | | | | | | | |
| Professor de Educação Infantil | | | | | | | | | |
| Psicologia | | | | | | | | | |
| Publicidade e Relações Públicas | | | | | | | | | |
| Química | | | | | | | | | |
| Relações de Trabalho | | | | | | | | | |
| Serviço Social | | | | | | | | | |
| Sistemas de Informação | | | | | | | | | |
| Sociologia | | | | | | | | | |
| Terapia Ocupacional | | | | | | | | | |
| Tradução e Interpretação | | | | | | | | | |
| Turismo | | | | | | | | | |
| Veterinária | | | | | | | | | |

Fonte: Construído a partir de informações presentes nos documentos *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Cursos 2001/2002 a 2002/2003 e 2008/2009 a 2014/2015. El Mundo*. O preenchimento das células no quadro acima corresponde à presença de cada uma das carreiras listadas, em cada uma das edições anuais descritas.

O Quadro 22 acima representa a relação das carreiras listadas nas edições analisadas ano a ano.

Como se pode observar, existem grandes mudanças em relação às carreiras analisadas ano a ano, o que impacta diretamente os resultados globais do *Ranking* das Universidades, uma vez que a classificação nas universidades em cada uma das carreiras analisadas fornece o resultado final do *Ranking* de Universidades de *El Mundo*, e gera problemas de consistência em seus resultados finais.

Esse fato é agravado em função da inexistência de critérios e parâmetros objetivos com relação à escolha das carreiras. Nenhuma das edições do *ranking* elucida adequadamente como se calcula a demanda pelos cursos ou as chamadas perspectivas futuras em relação ao mercado de trabalho.

Uma vez definidas as carreiras, a maneira de ranquear as universidades em cada uma delas baseia-se em diversos indicadores distribuídos por três grandes dimensões.

A primeira dimensão ou critério é composta por informações colhidas junto a professores universitários espanhóis, de modo voluntário e anônimo, a respeito de quais são as melhores universidades nas carreiras de suas respectivas especialidades. Essa dimensão ou critério é responsável por quarenta por cento do score final no *ranking*.

Aqui residem sérios problemas em relação aos *rankings* de *El Mundo*.

Além do elevado peso na ponderação dos scores finais, o grau de subjetividade dessa dimensão *ranking* é demasiadamente elevado. Isto porque os documentos analisados não permitem compreender quais são os critérios a partir dos quais são escolhidos os professores. Desta maneira, este procedimento suscita a possibilidade de enormes vieses nos resultados, decorrentes do perfil do conjunto dos docentes avaliadores. Acrescente-se a isso a possibilidade de eventual variação, ano a ano, no conjunto de professores que compõem essa equipe avaliadora.

Além das limitações decorrentes da subjetividade inerente ao perfil da comissão de avaliadores, os documentos utilizados para a divulgação dos resultados não explicitam, nem sequer de maneira superficial, quais são os

indicadores utilizados para a avaliação realizada por esses professores, e nem como esses indicadores são ponderados.

A segunda dimensão ou critério do *ranking 50 Carreras de El Mundo* é composta pela combinação de vinte e cinco diferentes indicadores, obtidos por meio de questionários respondidos pelas próprias universidades, e que correspondem, em seu conjunto, por cinquenta por cento do *score* final de pontuação de cada carreira.

Quadro 23 – Categorias e Indicadores da segunda dimensão de *El Mundo*

| Categorias | Indicadores |
|-------------------------|--|
| Demanda universitária | 1. Número total de alunos na Universidade e por carreira |
| | 2. Nota de corte para ingresso na carreira e número de vagas oferecidas |
| Recursos Humanos | 3. Relação entre total de alunos e total de professores e pesquisadores |
| | 4. Gasto corrente por aluno matriculado |
| Recursos Físicos | 5. Relação Salas de aula/nº alunos (ocupação/disponibilidade de salas) |
| | 6. Relação Laboratórios / número de alunos |
| | 7. Relação Bibliotecas / número de alunos |
| | 8. Relação títulos e exemplares nas bibliotecas / número de alunos |
| | 9. Relação Laboratórios de Informática / número de alunos |
| Currículo | 10. Tipo de conexão com internet |
| | 11. Estrutura curricular e nº de créditos exigidos para a titulação correspondente |
| | 12. Número de créditos e atividades teóricas e práticas |
| | 13. Oferta de créditos ou disciplinas optativas |
| | 14. Estágio ou atividades práticas realizadas em empresas |
| Resultados | 15. Ensino: metodologia, adaptação aos novos parâmetros do Espaço Europeu de Educação Superior |
| | 16. Índice de evasão |
| | 17. Índice de conclusão |
| | 18. Tempo médio de conclusão do curso |
| | 19. Proporção de professores envolvidos em projetos de pesquisa |
| Informações do contexto | 20. Teses de doutorado defendidas |
| | 21. Número de projetos de pesquisa em andamento |
| | 22. Número de idiomas ofertados e obrigatórios |
| | 23. Convênios e acordos com universidades estrangeiras |
| | 24. Preço por crédito |
| | 25. Como a universidade tem enfrentado as mudanças no Espaço Europeu de Educação Superior. |

Fonte: Construído a partir de informações presentes nos documentos *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Curso 2014/2015. El Mundo, 2014.*

Esses indicadores estão agrupados em seis categorias, as quais se referem a informações sobre demanda universitária, recursos humanos, estrutura e recursos físicos da universidade, aspectos relacionados ao projeto pedagógico ou plano de estudos e a resultados. O quadro 23, acima, descreve literalmente cada uma dessas categorias e respectivos indicadores.

Essa segunda dimensão é composta, portanto, majoritariamente de indicadores de natureza mais objetiva, mais quantificável e de caráter mensurável.

Trata-se de dados sobre número de alunos; notas de corte para ingresso na carreira e número de vagas oferecidas; da relação entre número de alunos e de professores; do gasto corrente por aluno matriculado; da ocupação e disponibilidade de salas de aula; da proporção de laboratórios existentes em relação ao número de alunos; da proporção de bibliotecas em relação ao número de alunos; da relação existente entre o acervo das bibliotecas em termos de títulos e exemplares e o número de alunos; da existência e tipo de conexão com a internet; no número de créditos exigidos para a titulação; do volume de atividades práticas e teóricas; da oferta de créditos ou disciplinas optativas; da oferta de estágios; da adequação da estrutura curricular aos novos parâmetros do Espaço Europeu de Educação Superior; de índices de evasão; de índices de conclusão; do tempo médio de conclusão dos cursos; da proporção de professores envolvidos em projetos de pesquisa; do número de teses de doutorado defendidas; do número de projetos de pesquisa em andamento; do número de idiomas ofertados; dos convênios e acordos junto a universidades estrangeiras; do preço dos créditos; e da maneira como a universidade vem enfrentando as mudanças do Espaço Europeu de Educação Superior.

Como se vê a partir da relação acima se trata, a princípio, de indicadores objetivos, relacionados ora a insumos, ora a produtos, a maioria deles passíveis de quantificação.

Entretanto, não há nenhuma indicação a respeito de como as informações relacionadas a esses insumos ou produtos são pontuadas, de quais os parâmetros a partir dos quais elas são quantificadas objetivamente.

Adicione-se a isso o fato de que nenhum dos documentos publicados pelo *El Mundo* no processo de divulgação dos resultados de seus *rankings* explicita qual é o peso relativo de cada indicador em sua respectiva categoria e nem o peso relativo de cada categoria para a composição dessa dimensão.

Isso torna o *ranking* espanhol extremamente frágil, uma vez que não é possível aferir objetivamente a maneira como seus resultados são compostos.

Por fim, os dez por cento restantes para a composição final da pontuação das carreiras compõem a terceira dimensão do *ranking*, denominada “outros indicadores”. Também neste caso, não há nenhuma possibilidade de controle do público em relação a esta dimensão, uma vez que ela é composta, segundo os documentos analisados, por resultados obtidos pelas universidades em outros *rankings* internacionais, informações colhidas junto à Aneca – *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*, ou ainda outras informações. Como não se informa quais são estes outros *rankings*, e quais informações colhidas junto à Aneca são utilizadas, não existe qualquer possibilidade de atribuir a menor confiabilidade aos elementos a partir dos quais esta dimensão é avaliada pelo *El Mundo*.

De todo modo, essas são as dimensões e indicadores utilizados pelo *El Mundo* para a confecção dos *rankings* 50 Carreras.

O *Ranking* de Universidades do *El Mundo*, por seu turno, é composto de maneira absolutamente simples: as universidades espanholas são ordenadas hierarquicamente com base exclusivamente no número de vezes em que seus cursos são citados entre os cinco melhores cursos em cada uma das carreiras.

Esse procedimento é adotado de maneira relativamente uniforme, a partir da edição 2010/2012 do *ranking*, construindo-se dessa maneira um *ranking* geral para todas as universidades espanholas, indistintamente.

Vale a pena observar, entretanto, que esse procedimento não foi adotado nas edições 2008/2009 e 2009/2010, biênios nos quais o *El Mundo* elaborou dois *rankings* de universidades: um *ranking* para as universidades públicas e outro *ranking* para as universidades privadas.

Ao adotar como procedimento metodológico a quantidade de vezes que cada universidade é mencionada entre as cinco primeiras posições nas carreiras mais demandadas, o *Ranking* de Universidades do *El Mundo*, em

quaisquer edições que se o considere, embora aparentemente esteja utilizando de um critério objetivo, esconde uma enorme subjetividade por traz da obtenção dos dados a partir dos quais o mesmo é construído. Como já apontado acima, as carreiras se alteram ano a ano, e como a posição de cada universidade em cada carreira é obtida de modo absolutamente subjetivo e sem crivo metodológico seguro, seus resultados são absolutamente incertos.

7.3 A produção dos indicadores, a forma de coleta e tratamento dos dados dos *rankings* da Folha de São Paulo

Para analisar como são coletados e tratados os dados necessários à construção dos indicadores do RUF – *Ranking* Universitário Folha, torna-se necessário tomar como ponto de partida o reconhecimento de que, conforme já tratado anteriormente ao longo deste trabalho, o RUF é composto de dois diferentes produtos: *ranking* de universidades e *rankings* de cursos. Isto porque, com se verá a seguir, são usados diferentes indicadores para a construção de cada uma dessas escalas.

Desta maneira, tratar-se-á de cada uma delas separadamente, de modo a viabilizar a presente análise.

a) Análise dos indicadores do *Ranking* de Universidades

Conforme já tratado em capítulo anterior deste trabalho, as sucessivas edições do *Ranking* de Universidades da Folha sofreram modificações metodológicas, particularmente em relação aos indicadores construídos e utilizados, e ao peso relativo de cada um deles na composição do *score* final de cada universidade no *Ranking*.

Para efeito da presente análise, iremos utilizar a edição mais recente, referente ao ano de 2014.

O *Ranking* de Universidades da Folha 2014 é construído a partir de dezesseis indicadores, agrupados em cinco grandes dimensões. As universidades brasileiras são avaliadas com base em cada um dos dezesseis indicadores, recebendo, cada uma delas, uma pontuação máxima variável em

cada um deles. A soma total de pontos possível no conjunto desses diferentes indicadores é equivalente a 100 pontos.

A nota final de cada instituição é composta pela soma de suas notas em cada um dos dezesseis indicadores. A instituição com o melhor desempenho avaliado em cada indicador recebe a pontuação máxima no mesmo, e as demais têm sua pontuação calculada a partir dela.

As cinco dimensões são “pesquisa acadêmica”, cujo total de pontos pode chegar até a 42 pontos; “qualidade de ensino”, avaliada em até 32 pontos; “avaliação do mercado de trabalho”, totalizando até 18 pontos; “internacionalização”, até 4 pontos; e “inovação”, representando os demais 4 pontos possíveis. Essas cinco grandes dimensões refletem, de modo direto, o conceito de qualidade universitária presente no RUF, já analisado há pouco ao longo desse trabalho.

Percebe-se claramente, portanto, que três dessas dimensões respondem por 92% do peso total da avaliação das universidades no *Ranking* da Folha, com destaque para a avaliação de aspectos relacionados à pesquisa (42%) e qualidade de ensino (32%).

Cada uma dessas grandes dimensões, por sua vez, é composto por um ou mais indicadores, conforme apresentados e descritos a seguir.

A dimensão mais valorizada pelo RUF, “pesquisa acadêmica”, responsável por até 42 pontos no total do *Ranking* de Universidades é composta por oito diferentes indicadores totalmente objetivos, com pontuações máximas diferentes: “Total de publicações”, expresso pelo número de trabalhos científicos publicados por docentes da universidade em 2010 e 2011 nos periódicos indexados na base *Web of Science* (até 7 pontos); “Total de citações”, representado pelo número de citações em outros artigos científicos publicados em 2012 na base *Web of Science*, de trabalhos publicados por professores da universidade nos anos de 2010 e 2011, permitindo indicar não só a quantidade mas também a relevância da pesquisa (até 7 pontos); “Publicações por docente”, referente à proporção de publicações por docente, tomando como base a relação entre o número de artigos científicos publicados em 2010 e 2011 e o número de professores da universidade (até 7 pontos); “Citações por docente”, tomando como parâmetro o número de citações que

cada pesquisador da universidade recebeu em 2012 (até 7 pontos); “Citações por Publicação” com base no número de citações feitas em 2012 a cada artigo científico publicado em 2010 e 2011 (até 5 pontos); “Recursos Recebidos”, expresso pelo volume de recursos financeiros obtidos em agências governamentais oficiais de fomento à ciência em 2012, o que aponta o sucesso da instituição na obtenção de financiamento para realizar pesquisas (até 4 pontos); “Número de Publicações em Revistas Científicas Nacionais”, com base na quantidade de artigos científicos publicados nas revistas científicas brasileiras da base *SciELO* entre 2010 e 2011 (até 3 pontos); e “Proporção de Pesquisadores com Alta Produção Científica”, representado pelo percentual de professores da universidade que recebem bolsa de produtividade científica do CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia brasileiro (até 2 pontos).

No que se refere aos indicadores relacionados ao número de trabalhos científicos, número de citações de um artigo científico em outros trabalhos, vale destacar que essa diversidade de indicadores busca estabelecer um equilíbrio entre quantidade e qualidade da pesquisa acadêmica, traduzida tanto pela quantidade total de artigos publicados, quanto pela qualidade dos mesmos, medida pelo impacto de suas citações em outras revistas, pela relação citações/publicação. Da mesma maneira, o RUF busca considerar também o critério referente ao tamanho da instituição, refletido diretamente pelo número de professores que compõem o seu corpo docente. Isto se traduz nos indicadores referentes às proporções de publicação/docente e citações/docente.

De maneira geral, e diante da sempre difícil tarefa de definir pesos relativos entre indicadores diferentes, o *Ranking* de Universidades da Folha parece buscar certo equilíbrio entre aspectos quantitativos e qualitativos, bem como tentar resolver problemas decorrentes da grande diferença de tamanho das diferentes instituições quando comparadas umas com as outras.

Outra dimensão muito valorizada pelo RUF é a “Qualidade do ensino”. Com pontuação total de até 32 pontos, essa dimensão é composta por quatro indicadores: o primeiro deles, de natureza absolutamente subjetiva, e que pode totalizar até 22 pontos (quase um quarto do score final do *ranking*), refere-se a

uma pesquisa de qualidade dos cursos de graduação realizada por meio de entrevistas junto a professores universitários; e os outros três, de natureza objetiva, referem-se a “titulação do corpo docente” (até 4 pontos), “regime de trabalho do corpo docente” (até 4 pontos) e “Nota da Universidade obtida mediante a aplicação de exames nacionais junto aos concluintes” (até 2 pontos).

Em relação a esta segunda dimensão, não se aplica inteiramente o mesmo princípio de objetividade e confiabilidade presentes de maneira indiscutível na avaliação que o *Ranking Folha* efetua em relação à pesquisa produzida pelas universidades brasileiras.

Em que pese que três dos quatro indicadores da dimensão “Qualidade do ensino” sejam produzidos a partir de dados objetivos (a saber, a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e as notas das universidades são obtidas com base em informações oficiais disponibilizadas anualmente pelo Ministério da Educação brasileiro, a partir de sistemática de avaliação realizada por meio de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o indicador de maior impacto (até 22 pontos) nessa dimensão é composto por uma subjetiva avaliação em relação ao prestígio que cada universidade goza perante especialistas do meio universitário brasileiro.

Isto porque o indicador “pesquisa de qualidade dos cursos de graduação” é resultado de entrevistas/questionários encaminhados a 611 professores universitários brasileiros, cadastrados na base de avaliadores de cursos de graduação do Ministério da Educação do Brasil, que indicam quais são os três melhores cursos de graduação nas áreas em que são responsáveis.

Esse procedimento metodológico abre espaço para grande subjetividade e imprecisão, uma vez que os documentos da *Folha* não permitem compreender como essa amostra de avaliadores é composta, nem como se garante efetiva imparcialidade, isenção e precisão em relação à avaliação realizada. Por consequência, ela pode enviesar os resultados do *ranking* de modo geral.

Há pouco, ao fazer-se a análise dos *rankings* do jornal *El Mundo*, essa mesma limitação foi apontada em relação ao *Ranking 50 Carreras*.

A terceira dimensão, “Avaliação do mercado de trabalho”, é composta por um único indicador subjetivo, também relacionado ao prestígio da universidade, e que pode totalizar até 18 pontos para a universidade no *score* final do *ranking*. Trata-se neste caso de pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa DataFolha, órgão vinculado ao Jornal Folha de São Paulo, junto a 1970 profissionais do mercado de trabalho, responsáveis pela contratação de egressos das instituições superiores.

Profissionais responsáveis pelas contratações em grandes corporações, consultórios médicos, academias, hospitais, empresas de construção civil, e similares indicam três instituições cujos alunos teriam preferência numa eventual contratação.

Aqui também se pode apontar ressalvas quanto à extrema subjetividade subjacente a esta dimensão/indicador. Além das ressalvas a esse respeito já apontadas por ocasião da análise em relação à categoria “pesquisa junto a professores avaliadores do MEC”, a grande extensão territorial brasileira, e a distribuição absolutamente heterogênea das organizações nas diversas regiões do país traz inegavelmente problemas na composição da amostra de profissionais do mercado. A concentração da sede corporativa de grandes empresas em capitais e regiões metropolitanas pode beneficiar, eventualmente, universidades localizadas nessas mesmas regiões, uma vez que seus egressos tem maior possibilidade de participação de processos de recrutamento e seleção das mesmas.

Esta pesquisa junto a especialistas do mercado, quando somada à pesquisa com especialistas do segmento universitário, conforme já mencionado acima, traz um elevado grau de subjetividade aos resultados do *Ranking* de Universidades da Folha, uma vez que, somadas, elas correspondem a 40% do *score* final do *ranking*.

A quarta dimensão denominada “Internacionalização” é composta por dois indicadores objetivos, aos quais corresponde, cada um, até 2 pontos. O primeiro indicador diz respeito ao número de citações de trabalhos da instituição por grupos internacionais, com o objetivo de identificar a relevância das pesquisas produzidas; e o segundo indicador retrata a proporção de publicações da universidade em coautoria internacional.

Por fim, a dimensão “Inovação” é composta por um único indicador objetivo, a saber, o número de pedidos de patentes requeridas, ou seja, o direito de explorar comercialmente novas ideias, produtos ou inovações tecnológicas. Esse indicador pode totalizar até dois pontos.

Como se pode constatar, o *Ranking* de Universidades da Folha combina indicadores objetivos (60 por cento do score final) com indicadores subjetivos. Tomando-se como parâmetro de análise a categorização criada por Andrade (2011), os indicadores que compõem as dimensões de Pesquisa, Internacionalização e Inovação são inteiramente objetivos e com foco no produto. Os dois principais indicadores que compõem as dimensões de Qualidade de ensino e Avaliação do mercado de trabalho, por outro lado, são inteiramente subjetivos e igualmente com foco no produto.

b) Análise dos indicadores dos *Rankings* de Cursos

Conforme verificado acima, ao se fazer a análise da categoria “Desenho dos *rankings*”, o *Ranking* de Cursos da Folha é similar ao *Ranking* 50 Carreras de *El Mundo*, uma vez que ambos classificam as universidades em relação às diversas carreiras profissionais ou cursos de graduação escolhidos.

No caso do *Ranking* de Cursos da Folha, a edição 2014 seleciona os 40 cursos de graduação no Brasil que reúnem o maior número de alunos matriculados. As edições anteriores também selecionavam os cursos escolhidos com base no maior número de alunos matriculados, embora houvessem trabalhado com um número menor de cursos.

Os cursos utilizados para a montagem das sucessivas edições dos *Rankings* de Cursos da Folha pode ser vista no Quadro 24, abaixo.

Quadro 24 – Relação de cursos dos *Rankings* de Cursos da Folha de São Paulo: edições 2012-2014

| Cursos | 2014 | 2013 | 2012 |
|------------------------------------|------|------|------|
| Administração | | | |
| Agronomia | | | |
| Análise de Sistemas | | | |
| Arquitetura e Urbanismo | | | |
| Biologia | | | |
| Biomedicina | | | |
| Ciência da Computação | | | |
| Ciências Contábeis | | | |
| Design | | | |
| Direito | | | |
| Economia | | | |
| Educação Física | | | |
| Enfermagem | | | |
| Engenharia Ambiental | | | |
| Engenharia Civil | | | |
| Engenharia de Controle e Automação | | | |
| Engenharia de Produção | | | |
| Engenharia Elétrica | | | |
| Engenharia Mecânica | | | |
| Engenharia Química | | | |
| Engenharias | | | |
| Farmácia | | | |
| Filosofia | | | |
| Física | | | |
| Fisioterapia | | | |
| Geografia | | | |
| História | | | |
| Jornalismo | | | |
| Letras | | | |
| Matemática | | | |
| Medicina | | | |
| Medicina Veterinária | | | |
| Nutrição | | | |
| Odontologia | | | |
| Pedagogia | | | |
| Propaganda e Marketing | | | |
| Psicologia | | | |
| Química | | | |
| Relações Internacionais | | | |
| Serviço Social | | | |
| Sistemas de Informação | | | |
| Sociologia | | | |
| Turismo | | | |

Fonte: Construído a partir de informações extraídas dos *Rankings* Universitários Folha anos 2012, 2013 e 2014. O preenchimento das células no quadro acima corresponde à presença de cada uma das carreiras listadas, em cada uma das edições anuais descritas.

Como se pode observar, houve o acréscimo anual da ordem de 10 cursos a cada edição, sem a eliminação ou supressão de carreiras.

Uma vez estabelecidos os cursos a partir dos quais as universidades serão ranqueadas, a maneira de construir os indicadores é fácil de ser exposta, uma vez que contempla parâmetros já utilizados pelo RUF na montagem do *Ranking* de Universidades, acima descrito e analisado.

Os *Rankings* de Cursos são construídos através de apenas duas dimensões (Qualidade de ensino e Avaliação do mercado de trabalho), que se desdobram em apenas cinco indicadores.

A dimensão “avaliação do mercado” é composta por um único indicador, a saber, a pesquisa junto a profissionais do mercado, já descrita e analisada há pouco. Esse indicador podem valer até 36 pontos no score final.

A dimensão “qualidade de ensino” é composta dos mesmos quatro indicadores também já analisados por ocasião da apresentação do *Ranking* de Universidades da Folha, alterando-se apenas a pontuação total máxima de cada um deles, da seguinte forma: pesquisa junto aos professores avaliadores, até 44 pontos; proporção de docentes com titulação de mestre ou doutor, até 8 pontos; proporção de docentes com dedicação integral ou parcial, até 8 pontos; e nota do curso no Exame Nacional de Desempenho do Estudante, até 4 pontos.

Trata-se, portanto, de um *ranking* em que prevalecem indicadores subjetivos (80% do score final) com foco em produtos (84% do score final).

8. Consistência dos Resultados

8.1 Consistência dos resultados dos *rankings* de *El Mercurio*

Um aspecto bastante interessante em relação ao *ranking* chileno diz respeito à estabilidade de seus resultados ao longo das três edições do *ranking*. Por exemplo, as cinco primeiras colocações no *ranking* são ocupadas exatamente pelas mesmas universidades ao longo de todas as edições. As

variações anuais, salvo pouquíssimas exceções, envolvem mudanças, para cima ou para baixo de apenas uma ou duas posições.

Uma das explicações para essa estabilidade repousa na manutenção da metodologia utilizada para a construção das sucessivas edições do *ranking*, baseada, sobretudo na utilização de indicadores objetivos. As dimensões e os indicadores não sofreram alterações, assim como também a ponderação dos pesos relativos a cada um deles se manteve estável. A utilização de indicadores objetivos, sejam eles relacionados a insumos ou mesmo relacionados a resultados parece ser elemento indutor de consistência dos *rankings*, quando se analisa comparativamente os resultados de suas edições anuais.

Essa consistência dos resultados, consequência da estabilidade e objetividade dos indicadores utilizados constitui, certamente, um aspecto positivo do *ranking* chileno.

8.2 Consistência dos resultados dos *rankings* de *El Mundo*

O *Ranking de Universidades de El Mundo* traduz, em seus resultados, as inconsistências já apontadas quando foram analisadas a maneira de produção de seus indicadores e a forma de coleta e tratamento dos dados.

Ao classificar as universidades exclusivamente com base no ranqueamento de determinadas carreiras, a cada edição do *ranking*, a classificação das universidades fica dependente do critério arbitrário de possuir ou não uma ou mais dentre as carreiras classificadas entre as cinco primeiras no *Ranking* de Carreiras.

Esse fator é suficiente, por si só, para incluir ou excluir totalmente uma universidade inteira no *ranking* de universidades. O quadro 25 enumera por ordem decrescente de classificação, a partir da edição 2014/2015 do *Ranking* de *El Mundo*, as posições das universidades espanholas nas últimas cinco edições do *ranking*, permitindo comparar a evolução das universidades nas sucessivas edições do *ranking*.

Quadro 25 – Evolução anual das universidades espanholas no *Ranking de Universidades de El Mundo*, 2010/2011 a 2014/2015

| Universidade | 14/15 | 13/14 | 12/13 | 11/12 | 10/11 |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Universidad Complutense de Madrid | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Universidad Autónoma de Barcelona | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Universidad Autónoma de Madrid | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 |
| Universidad Politécnica de Madrid | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| Universidad Barcelona | 5 | 4 | 3 | 7 | 8 |
| Universidad Politécnica de Catalunya | 6 | 6 | 6 | 4 | 5 |
| Universidad Carlos III | 7 | 7 | 8 | 5 | 7 |
| Universidad Navarra | 8 | 8 | 7 | 8 | 6 |
| Universidad Valencia | 9 | 12 | 17 | 18 | 18 |
| Universidad Pompeu Fabra | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Universidad Politécnica de Valencia | 11 | 10 | 13 | 14 | 15 |
| Universidad Granada | 12 | 11 | 12 | 10 | 11 |
| Universidad Ramón Llull | 13 | 13 | 10 | 11 | 10 |
| Universidad Salamanca | 14 | 14 | 11 | 12 | 12 |
| Universidad Alcalá de Henares | 15 | 16 | 14 | 16 | 14 |
| Universidad Alicante | 16 | 20 | 15 | 17 | 16 |
| Universidad Sevilla | 17 | 17 | 20 | 22 | 20 |
| Universidad Santiago de Compostela | 18 | 15 | 16 | 13 | 17 |
| Universidad País Vasco | 19 | 22 | 21 | 19 | 19 |
| Universidad Rey Juan Carlos | 20 | 30 | 25 | 27 | 28 |
| Universidad Pontificia Comillas | 21 | 19 | 18 | 24 | 23 |
| Universidad La Coruña | 22 | 18 | 19 | 15 | 13 |
| Universidad Zaragoza | 23 | 21 | 23 | 30 | 32 |
| Universidad San Pablo – CEU | 24 | 25 | 22 | 26 | 24 |
| Universidad Deusto | 25 | 23 | 24 | 24 | 25 |
| Universidad Europea | 26 | 32 | 35 | 34 | 32 |
| Universidad Murcia | 27 | 26 | 29 | 28 | 27 |
| Universidad Islas Baleares | 28 | 27 | 27 | 21 | 21 |
| Universidad Girona | 29 | 28 | 28 | 23 | 22 |
| Universidad Valladolid | 30 | 29 | 34 | 28 | 31 |
| Universidad Lérida | 30 | 36 | 34 | - | - |
| Universidad Jaime I | 31 | 31 | 30 | 30 | 28 |
| Universidad Málaga | 31 | 24 | 31 | 29 | 30 |
| Universidad Camilo José Cela | 32 | 34 | 35 | - | - |
| Universidad Alfonso X | 33 | 33 | 32 | 31 | 30 |
| Universidad La Laguna | 34 | 35 | 26 | 23 | 22 |
| Universidad Córdoba | 35 | - | - | - | - |
| Politécnica de Cartagena | 35 | - | - | - | - |
| Universidad Cantabria | 36 | 35 | 35 | 34 | 25 |
| Universidad Almería | 36 | 28 | 28 | 28 | 31 |
| CEU Cardenal Herrera | 36 | 35 | 34 | 33 | 29 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Universidad Las Palmas | 37 | - | - | - | - |
| Universidad León | 37 | 35 | 33 | 33 | 32 |
| Universidad Publica de Navarra | 37 | - | 35 | 27 | 30 |
| Universidad Huesta | 37 | - | - | - | - |
| Universidad Internacional de Cataluña | 37 | - | - | - | - |
| Universidad Miguel Hernández de Elche | 37 | - | - | - | - |
| Universidad Pablo de Olavide | 37 | 36 | 35 | 33 | 32 |
| Universidad de Vigo | 37 | 33 | 34 | 33 | - |
| Universidad Oviedo | - | 36 | 35 | 31 | 27 |
| Universidad Pontificia de Salamanca | - | - | - | 34 | 32 |
| Universidad Castilla – La Mancha | - | 36 | 23 | 20 | 28 |
| Universidad Extremadura | - | 33 | 23 | 30 | 26 |
| Universidad Rovira I Virgill | - | 34 | 35 | 32 | 30 |
| Universidad Nebrija | - | 36 | 35 | - | 31 |
| Universidad Lleida | - | - | - | 23 | 27 |

Fonte: Construído a partir de informações presentes no documentos *50 Carreras. Los Mejores Centros Universitarios. Cursos 2010/2011 a 2014/2015. El Mundo*.

Como se pode ver, seis dentre as universidades espanholas listadas entre melhores na edição 2014/2015 do *ranking* (Universidad Córdoba; Politécnica de Cartagena; Universidad Las Palmas; Universidad Huesta; Universidad Internacional de Cataluña; e Universidad Miguel Hernández de Elche) sequer são mencionadas nas quatro edições anteriores.

De modo semelhante, outras sete universidades que não são listadas na edição 2014/2015 (Universidad Oviedo; Universidad Pontificia de Salamanca; Universidad Castilla – La Mancha; Universidad Extremadura; Universidad Rovira I Virgill; Universidad Nebrija; e Universidad Lleida) aparecem em uma ou mais edições anteriores do *ranking*.

Acrescente-se ainda que, com exceção da Universidad Complutense de Madrid e da Univesidad Autônoma de Barcelona, primeira e segunda colocadas, respectivamente, nas cinco últimas edições do *ranking*, toda as demais tem sua posição alterada em uma ou mais edições anuais. A Universidad Barcelona, por exemplo, é listada como 5^a, 4^a, 3^a, 7^a e 8^a colocada, sucessivamente, nos anos de 2014, 2013, 2012, 2011 e 2010, respectivamente. A Universidad Valencia sobe oito posições em apenas dois anos (2014 a 2012).

8.3 Consistência dos resultados dos *rankings* da Folha de São Paulo

As constantes alterações nos indicadores e nos seus pesos relativos, que o *ranking* de Universidades da Folha sofreu em suas sucessivas edições, já descritas no segundo capítulo deste trabalho, somadas ao caráter subjetivo de que se reveste 40% dos pontos de seu *score* final se traduzem em grande inconsistência em relação aos sucessivos resultados de suas classificações.

O Quadro 26 foi montado de modo a expressar a classificação das cinquenta primeiras colocadas na edição 2014 do *Ranking* de Universidades da Folha, comparando a posição dessas mesmas instituições nas edições anteriores do *ranking*.

Quadro 26 – Comparação da classificação das universidades brasileiras no *Ranking* Geral de Universidades – RUF (período 2012-2014)

| Universidades | 2014 | 2013 | 2012 |
|---|------|------|------|
| Univ. de São Paulo (USP) | 1º | 1º | 1º |
| Univ. Fed. de Minas Gerais (UFMG) | 2º | 3º | 2º |
| Univ. Fed. do Rio de Janeiro (UFRJ) | 3º | 2º | 3º |
| Univ. Fed. do Rio Grande do Sul (UFRS) | 4º | 4º | 4º |
| Univ. Est. de Campinas (Unicamp) | 5º | 5º | 5º |
| Univ. Est. Paulista (Unesp) | 6º | 6º | 6º |
| Univ. Fed. de Santa Catarina (UFSC) | 7º | 7º | 9º |
| Univ. de Brasília (UnB) | 8º | 8º | 8º |
| Univ. Fed. do Paraná (UFP) | 9º | 9º | 7º |
| Univ. Fed. de São Carlos (UFSCar) | 10º | 12º | 17º |
| Univ. Fed. de Pernambuco (UFPE) | 11º | 10º | 10º |
| Univ. Fed. de São Paulo (Unifesp) | 12º | 11º | 14º |
| Univ. Fed. do Ceará (UFC) | 13º | 16º | 18º |
| Univ. Fed. da Bahia (UFBA) | 14º | 17º | 12º |
| Univ. Fed. de Santa Maria (UFSM) | 15º | 14º | 20º |
| Univ. Fed. Fluminense (UFF) | 16º | 18º | 15º |
| Univ. do Est. do Rio de Janeiro (Uerj) | 17º | 13º | 11º |
| Pont. Univ. Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) | 18º | 19º | 16º |
| Univ. Fed. de Viçosa (UFV) | 19º | 20º | 22º |
| Pont. Univ. Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) | 20º | 15º | 13º |
| Univ. Fed. do Rio Grande do Norte (UFRN) | 21º | 28º | 21º |
| Univ. Fed. de Goiás (UFG) | 22º | 25º | 23º |
| Univ. Est. de Maringá (UEM) | 23º | 22º | 19º |
| Univ. Est. de Londrina (UEL) | 24º | 23º | 25º |

| | | | |
|--|-----|-----|-----|
| Univ. Fed. da Paraíba (UFPB) | 25º | 24º | 26º |
| Univ. Fed. de Uberlândia (UFU) | 26º | 21º | 28º |
| Univ. Fed. de Lavras (UFLA) | 27º | 31º | 30º |
| Univ. Fed. de Juiz de Fora (UFJF) | 28º | 30º | 38º |
| Univ. Fed. do Pará (UFPA) | 29º | 26º | 24º |
| Univ. Fed. de Pelotas (UFPel) | 30º | 28º | 29º |
| Univ. Fed. do Espírito Santos (UFES) | 31º | 34º | 32º |
| Pont. Univ. Católica do Paraná (PUCPR) | 32º | 33º | 27º |
| Univ. Fed. de Sergipe (UFS) | 33º | 51º | 39º |
| Univ. Fed. de Ouro Preto (UFOP) | 34º | 35º | 37º |
| Univ. Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE) | 35º | 27º | 31º |
| Univ. Fed. de Mato Grosso (UFMT) | 36º | 37º | 51º |
| Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul (UFMS) | 37º | 32º | 34º |
| Univ. Fed. de Alagoas (UFAL) | 38º | 38º | 36º |
| Univ. Est. do Ceará (UECE) | 39º | 39º | 53º |
| Fundação Univ. Fed. do ABC (UFABC) | 40º | 61º | 45º |
| Univ. Fed. do Amazonas (UFAM) | 40º | 66º | 43º |
| Pont. Univ. Católica de Minas Gerais (PUC Minas) | 42º | 41º | 42º |
| Univ. do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) | 43º | 42º | 33º |
| Univ. de Caxias do Sul (UCS) | 44º | 67º | 40º |
| Univ. Fed. do Piauí (UFPI) | 45º | 69º | 49º |
| Univ. Fed. de Campina Grande (UFCG) | 46º | 40º | 50º |
| Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | 47º | 44º | 48º |
| Univ. Católica de Brasília (UCB) | 48º | 62º | 35º |
| Univ. Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) | 49º | 53º | 62º |
| Univ. Est. do Oeste do Paraná (UNIOESTE) | 50º | 45º | 57º |

Fonte: Construído a partir de informações retiradas das edições 2012, 2013 e 2014 do *Ranking* Universitário Folha, publicado pelo jornal Folha de São Paulo

Como se pode observar claramente, levando-se em consideração apenas as vinte primeiras instituições classificadas na edição 2014 do *Ranking* de Universidades da Folha, há constantes trocas de posições entre as mesmas nas edições anteriores. Das vinte universidades listadas, apenas cinco delas mantêm as mesmas posições nas três diferentes edições do *ranking* (USP, UFRS, Unicamp, UNESP e Unb).

Ainda considerando-se apenas essas vinte primeiras colocadas na edição 2014, no curto intervalo de apenas dois anos, uma delas sobe sete posições (UFSCar); outra sobe seis posições (Uerj); e duas outras sobem cinco posições (UFC e UFSM). Em contrapartida, a PUC-Rio cai sete posições nesse curto período de tempo.

Ao observar o desempenho das demais instituições classificadas nas principais posições do *ranking* (entre o 21º e o 50º lugar) na edição de 2014, os resultados são ainda mais variáveis.

Para ilustrar essa inconsistência dos resultados, observe-se os resultados alcançados pela Universidade Católica de Brasília: 35ª posição em 2012; 62ª posição em 2013; e 48ª posição em 2014. Casos semelhantes são observados em relação à Universidade Federal do Piauí, a Universidade de Caxias do Sul, a Universidade Federal do Amazonas e a Fundação Universidade Federal do ABC, entre outras.

9. Análise comparativa dos *rankings* estudados, com base nas categorias de análise utilizadas

Parece lógico iniciar a análise comparativa final entre os *rankings* chileno, espanhol e brasileiro a partir do conceito ou concepção de qualidade que os orienta. Como pode ser constatado, eles possuem concepções diferentes em relação a esse pressuposto.

De modo esquemático, e aproveitando a tipologia criada por Andrade (2011), pode-se pensar em qualidade universitária a partir do binômio insumos e produtos, invariavelmente vinculados a duas das principais atividades universitárias: a pesquisa e o ensino, ou como preferem alguns autores, a produção e a difusão do conhecimento. O quadro 27 procura representar esquematicamente os elementos a partir dos quais esse binômio se compõem.

Quadro 27 – Elementos evidenciadores de qualidade de insumos e de qualidade de produtos

| Qualidade de insumos | Qualidade de produtos |
|--|--|
| Número total de alunos | Índices de evasão/permanência |
| Notas de corte dos alunos ingressantes | Índices de conclusão de cursos |
| Bolsas de estudos | Tempo médio de conclusão de curso |
| Total de professores | Número de teses de doutorado defendidas |
| Titulação dos professores | Prestígio junto a professores |
| Regime de Trabalho dos Professores | Prestígio junto a pesquisadores |
| Relação alunos/professores | Prestígio junto ao mercado de trabalho |
| Proporção de alunos/professores estrangeiros | Produção científica total (artigos publicados) |
| Gasto corrente por aluno | Produção científica qualificada (artigos publicados em revistas indexadas) |
| Relação salas de aula/aluno | Citações feitas por outros autores a artigos publicados |
| Relação laboratórios/aluno | Produção científica realizada com cooperação internacional |
| Relação títulos e exemplares livros/aluno | Patentes requeridas e registradas |
| Estrutura curricular | |
| Relação atividades teóricas e práticas | |
| Oferta de disciplinas optativas | |
| Oferta de estágios | |
| Idiomas ofertados | |
| Preço de anuidades | |
| Convênios com outras instituições | |
| Conexão com internet | |
| Metodologias de ensino | |
| Subsídio governamental | |
| Captação de recursos junto a órgãos fomentadores de pesquisa | |
| Tempo de acreditação dos cursos | |
| Tempo de credenciamento da universidade | |
| Programas de doutorado | |

Ao se examinar os indicadores e seus respectivos pesos na composição dos três *rankings* analisados neste trabalho, evidencia-se que, enquanto para o *ranking* de El Mercúrio qualidade está relacionada a qualidade dos insumos, aferida de modo objetivo (em linhas gerais, bons professores, bons alunos e boa gestão acadêmica e administrativa); o *ranking* da Folha de São Paulo

compreende qualidade como ensino e pesquisa de qualidade traduzidos em produtos qualitativamente aferíveis, seja de modo objetivo, seja de modo subjetivo, por meio de pesquisas junto a especialistas diversos.

O *ranking* do jornal espanhol *El Mundo*, por sua vez, adota um conceito “híbrido” de qualidade universitária, mais diretamente relacionado a qualidade de ensino, aferida simultaneamente com base em insumos e produtos.

A presença de pesquisas de opinião na composição dos escores finais dos *rankings* brasileiro e espanhol, por outro lado, emprestam a esses *rankings* uma dimensão de qualidade próxima ao que parte da literatura da área de negócios denomina como “qualidade percebida”.

O conceito de qualidade percebida, quando remetido ao campo da educação superior e das instituições de ensino superior, subsume a ideia de que a qualidade estaria relacionada à capacidade que a universidade possui de oferecer, aos olhos do futuro estudante, de especialistas e do mercado, os melhores cursos de graduação, cujos diplomas sejam mais valorizados pelo mercado de trabalho.

De maneira análoga, qualidade estaria vinculada ao prestígio acumulado por determinadas instituições, na sua totalidade ou em alguns campos de atuação específicos, prestígio esse que se traduziria em grande demanda de estudantes para algumas de suas carreiras.

Com relação aos objetivos explicitados pelos jornais brasileiro, chileno e espanhol, para a construção e divulgação dos respectivos *rankings*, podemos encontrar um ponto em comum para todos eles: orientar e influenciar a escolha de futuros universitários.

Esse objetivo encontra-se explicitado nos documentos dos três jornais, objetos desta análise.

No caso dos *rankings* chileno e espanhol, adiciona-se a este objetivo também a produção de informações que possa orientar, além dos futuros estudantes, as próprias instituições, seus docentes, e o público em geral, o que revestiria seus produtos de uma natureza de interesse público no contexto de mercado de oferta.

Quanto aos critérios que norteiam a construção dos três *rankings* analisados, pode-se destacar três aspectos que merecem atenção e em

relação aos quais se torna possível estabelecer parâmetros de comparabilidade entre os *rankings* dos jornais *El Mercurio*, *El Mundo* e Folha de São Paulo.

Embora não se possa deixar de lado, em nenhum momento, o caráter jornalístico desses veículos de comunicação e informação, os *rankings* produzidos pelos periódicos brasileiro e chileno tem uma pretensão de apresentar aos leitores um produto que se assente em parâmetros próximos aos que balizam os trabalhos de natureza acadêmica. Isso se evidencia a partir da presença de pesquisadores vinculados a instituições universitárias respeitadas na equipe que supervisiona o trabalho de confecção de indicadores e de coleta e tratamento dos dados. Não se verifica essa característica no *ranking* espanhol de *El Mundo*, que inclusive trata de evidenciar o caráter estritamente jornalístico de seu *ranking*.

Outro elemento de comparabilidade entre princípios gerais presentes nos *rankings* examinados diz respeito ao respeito ou não ao princípio de complexidade dos sistemas universitários. As edições mais recentes dos *rankings* produzidos pelo jornal *El Mundo* efetuam comparações entre carreiras de diferentes instituições, e entre instituições de ensino superior sem estabelecer qualquer parâmetro de diferenciação entre as mesmas. Desta maneira, acabam comparando cursos de universidades com missões, objetivos, princípios e características bastante diferentes como se tais diferenças não interferissem na comparação entre os cursos. De certa forma, pode-se afirmar que, embora em suas primeiras edições o *ranking* espanhol tenha procurado criar uma tipologia das universidades espanholas (classificando-as em Universidades Emergentes, Universidades Tradicionais, Universidades de Futuro e Universidades de Pesquisa), a complexidade inerente ao sistema universitário espanhol, composto por instituições com missões e propósitos não necessariamente idênticos não parece estar sendo devidamente considerada em suas edições mais recentes.

Os *rankings* brasileiro e chileno, por outro lado, parecem buscar maneiras de lidar com o aspecto inerente à complexidade de seus sistemas de educação superior. Ao construir seus produtos, esses jornais, buscam criar categorias que permitam agrupar universidades a partir de algumas

similaridades importantes que tornem minimamente comparáveis instituições que sempre guardaram especificidades que as tornam de certo modo únicas. É assim que a Folha, por exemplo, utiliza-se do critério legal brasileiro de ranquear apenas instituições de educação superior que sejam classificadas de universidade propriamente ditas, e que tenham na pesquisa uma atividade indispensável; e que o El Mercurio, por outro lado, agrupe as instituições em quatro categorias diferentes.

Os *rankings* analisados também diferem bastante quanto à fonte das informações utilizadas para a construção de seus indicadores.

Enquanto o jornal chileno *El Mercurio* apoia-se exclusivamente em informações de fontes verificáveis, por meio de dados públicos governamentais ou dados secundários gerados a partir de outro *ranking* universitário, o jornal espanhol *El Mundo* recorre a informações de natureza absolutamente subjetivas, uma vez que seus indicadores são construídos a partir de questionários respondidos pelas próprias instituições e por professores universitários convidados.

O jornal brasileiro Folha de São Paulo constrói seus indicadores lançando mão de recursos simultaneamente objetivos e subjetivos: parte deles por meio de dados obtidos junto a fontes de acesso público e verificável, disponibilizadas ou por meio de órgãos oficiais governamentais ou através da consulta a bases de dados de periódicos; parte deles por meio de entrevistas realizadas junto a professores universitários ou profissionais do mercado de trabalho, fontes de informação semelhantes às utilizadas pelo jornal espanhol.

Do ponto de vista dos desenhos, observam-se pontos de similaridade entre os *rankings* produzidos pelos jornais *El Mercurio*, *El Mundo* e Folha de São Paulo. Cada um deles resulta em dois produtos diferentes e, até certo ponto, mais ou menos complementares.

Os *rankings* de *El Mercurio* apresentam como produtos finais o *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação e o *Ranking* das Universidades Chilenas; os *rankings* de *El Mundo*, por sua vez, o *Ranking 50 Carreras* e o *Ranking* de Universidades; e os *rankings* da Folha, o *Ranking* de Universidades e os *Rankings* de Cursos.

Quadro 28 – Produtos dos *Rankings* de *El Mundo*, *El Mercurio* e Folha de São Paulo

| <i>El Mundo</i> | <i>El Mercurio</i> | Folha de São Paulo |
|---------------------------------|--|---------------------------------|
| <i>Ranking 50 Carreras</i> | <i>Ranking</i> de Qualidade de Ensino de Graduação | <i>Rankings</i> de Cursos |
| <i>Ranking</i> de Universidades | <i>Ranking</i> das Universidades Chilenas | <i>Ranking</i> de Universidades |

O *Ranking 50 Carreras* e os *Rankings* de Cursos da Folha são semelhantes, em seu desenho geral, uma vez que buscam classificar as universidades espanholas e brasileiras, respectivamente, a partir de avaliação da qualidade de cursos de graduação oferecidos nas principais carreiras profissionais desses países. Em que pesem diferenças importantes, que são objeto de análise em outro espaço desse trabalho, quanto à metodologia, forma de coleta das informações, indicadores utilizados, etc., o propósito e o escopo geral é bastante semelhante.

De modo análogo, o *Ranking* de Universidades da Folha, o *Ranking* de Universidades do *El Mundo*, e os dois produtos do *El Mercurio*, a saber, o *Ranking* de Universidades Chilenas e o *Ranking* de Qualidade de Ensino de Graduação também guardam semelhança quanto ao seu desenho geral, uma vez que buscam classificar as universidades de cada um dos países analisados de modo geral, comparando-se umas as outras, e classificando-as hierarquicamente.

Quanto a produção dos indicadores, coleta e tratamento dos dados, uma análise comparativa detalhada entre os três *rankings* enfrenta um primeiro obstáculo na própria heterogeneidade de desenhos há pouco mencionada.

Entretanto, é possível estabelecer-se alguns parâmetros comparativos importantes entre eles. O primeiro deles diz respeito à natureza da utilização de indicadores objetivos ou subjetivos. Conforme já apontado anteriormente neste trabalho, Andrade (2011) estabelece uma tipologia de *rankings* a partir da sua construção com base em indicadores objetivos ou subjetivos, de insumos ou de produtos.

Os indicadores são chamados de objetivos quando provenientes de produtos ou de insumos que possam ser obtidos através de fontes oficiais públicas ou junto a organismos externos às universidades passíveis de mensuração e quantificação; os indicadores são subjetivos, por sua vez, quando se referem a informações qualitativas, ou mesmo, em alguns casos, quantitativas, obtidos a partir informações coletadas por meio de entrevistas ou formulários junto ao público interno das universidades ou junto a especialistas, professores, pesquisadores, pareceristas especialmente contratados, empresas e outras agências que possam relacionar-se com a universidade.

Como já analisado anteriormente, o *ranking* do jornal *El Mercurio* constrói indicadores exclusivamente objetivos; o *ranking* do jornal espanhol *El Mundo*, em contrapartida, constrói indicadores quase que exclusivamente subjetivos. Desse ponto de vista, estes *rankings* são completamente opostos do ponto de vista de um dos principais aspectos metodológicos quanto à sua construção, qual seja, a utilização de indicadores a partir do grau de objetividade/subjetividade de seus indicadores.

O *ranking* do jornal Folha de São Paulo, por seu turno, adota uma postura híbrida em relação a este critério metodológico: parte de seus indicadores é construída objetivamente e parte é construída subjetivamente.

Quadro 29 – Classificação dos principais indicadores dos *rankings* de *El Mundo*, *El Mercurio* e Folha de São Paulo, segundo os critérios de objetividade ou subjetividade dos mesmos.

| | <i>El Mundo</i> | Peso | <i>El Mercurio</i> | Peso | Folha de São Paulo | Peso |
|------------------------|---|------|--|------|---|------|
| Indicadores Objetivos | Resultados de outros <i>rankings</i> internacionais e Informação da ANECA. | 10% | Regime de trabalho e titulação do corpo docente. Publicações científicas do corpo docente. Subsídio governamental. Programas de Doutorado. Gasto médio por aluno Relação alunos/professores Taxas de integralização e permanência Tempo de credenciamento dos cursos e da universidade Internacionalização | 100% | Regime de trabalho e titulação do corpo docente. Publicações científicas do corpo docente. Desempenho dos alunos em exames de proficiência. Recursos captados em agências de fomento. Patentes solicitadas. | 60% |
| Indicadores Subjetivos | Prestígio junto a professores e pesquisadores. Questionários enviados às universidades | 90% | | | Prestígio junto a professores e pesquisadores. Prestígio junto ao mercado de trabalho | 40% |

As diferenças estruturais com relação aos princípios metodológicos relacionados à construção de indicadores, coleta e tratamento dos dados não se encerram apenas no grau de objetividade ou subjetividade com o qual seus indicadores são construídos.

O *ranking* da Folha de São Paulo está estruturado preponderantemente a partir de indicadores de produto, ou seja, dados e informações a partir dos quais são construídos índices que pretendem avaliar a qualidade dos principais produtos universitários a partir da ótica desse *ranking*: pesquisa e ensino. O *ranking* do *El Mercurio*, em contrapartida, trabalha preponderantemente com indicadores de insumo, ou seja, a classificação das universidades é feita com base na qualidade de determinados insumos (qualidade dos alunos ingressantes ou qualidade do corpo docente) ou processamento desses insumos por meio de processos de gestão institucional ou acadêmica. O *ranking* de *El Mundo*, por sua vez, adota um procedimento metodológico híbrido em relação à composição de seus indicadores quanto à tipologia indicadores de insumo ou indicadores de produtos.

Quadro 30 – Classificação dos principais indicadores dos *rankings* de *El Mundo*, *El Mercurio* e Folha de São Paulo, segundo os critérios de indicadores de insumo ou indicadores de produto dos mesmos.

| | <i>El Mundo</i> | Peso | <i>El Mercurio</i> | Peso | Folha de São Paulo | Peso |
|-----------------------|---|------|---|------|---|------|
| Indicadores de Insumo | Demanda universitária (total e perfil dos alunos) Gasto corrente por aluno Recursos físicos e de infraestrutura Estrutura curricular | 50% | Regime de trabalho e titulação do corpo docente. Subsídio governamental. Programas de Doutorado. Gasto médio por aluno Relação alunos/professores | 80% | Regime de trabalho, titulação e qualificação do corpo docente. Recursos captados em agências de fomento. | 12% |

| | | | | | | |
|------------------------|--|-----|--|-----|--|-----|
| | Taxas de integralização e permanência | | Taxas de integralização e permanência | | | |
| | Pesquisas em andamento, convênios, etc. | | Tempo de credenciamento dos cursos e da universidade | | | |
| | | | Internacionalização | | | |
| Indicadores de Produto | Prestígio junto a professores e pesquisadores. Resultados de outros <i>rankings</i> internacionais e Informação da ANECA. | 50% | Publicações científicas do corpo docente. | 20% | Publicações científicas do corpo docente. Desempenho dos alunos em exames de proficiência. Patentes solicitadas. Prestígio junto a professores e pesquisadores. Prestígio junto ao mercado de trabalho | 88% |

Por fim, e com a certeza de que não se esgota o potencial de análise comparativa entre os *rankings* chileno, espanhol e brasileiro a partir das categorias de análise utilizadas até aqui, pode-se também comparar essas escalas com base na consistência de seus resultados.

Deste ponto de vista, conforme apontado anteriormente neste trabalho, evidencia-se que o *ranking* de El Mercurio gera resultados mais estáveis e consistentes, com pequena variação ano a ano. Os *rankings* de *El Mundo* e da Folha de São Paulo, por outro lado, geram resultados com grande variação nas sucessivas edições anuais.

Parte dessa inconsistência pode ser atribuída, supõe-se, pelas alterações sucessivas nos indicadores utilizados e nos seus pesos relativos

(caso evidente no caso do *ranking* da Folha de São Paulo); mas outra parte pode ser atribuída ao caráter subjetivo a partir do qual são construídas seus indicadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou efetuar uma análise comparativa de três *rankings* acadêmicos privados de Educação Superior, produzidos e divulgados por jornais de grande circulação de três dos principais países ibero-americanos (o brasileiro *Ranking Universitário Folha*; o chileno *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*, do *El Mercurio*; e o espanhol *Los Mejores Centros Universitarios* do jornal *El Mundo*).

Dentre as principais indagações que nortearam o estudo buscou-se compreender as principais características de cada um desses rankings, envolvendo seu histórico, os objetivos que os mesmos buscam alcançar ao divulgar seus resultados, que papéis eles desempenham junto aos públicos interno e externo das universidades, que parâmetros metodológicos são utilizados para sua construção, qual o grau de consistência de resultados, e quais os pontos de convergência e divergência existem entre eles.

A trajetória que permitiu responder a estas indagações, e evidentemente provocou o levantamento de outras, exigiu efetuar um levantamento do estado da questão sobre os *rankings* universitários.

Este levantamento permite observar que, embora os rankings venham ganhando cada vez mais destaque no cenário educacional internacional e também no cenário nacional dos mais diversos países, em particular aqueles que compõem o espaço iberoamericano, a produção científica a respeito dos mesmos é relativamente incipiente.

A quantidade de estudos que pode ser localizada, a partir de levantamento efetuado em trabalhos publicados em língua portuguesa e espanhola, em três importantes bibliotecas científicas eletrônicas, no período compreendido entre 1990 e 2013, representa pouco mais de três dezenas de artigos. Metade deles refere-se a artigos de cunho mais teórico, que buscam compreender o fenômeno dos *rankings* e os impactos que eles vem provocando nos diversos espaços universitários e no próprio campo do conhecimento educacional. Apenas dezenove dos artigos efetuam análise de natureza empírica dos *rankings* (sejam eles internacionais, regionais ou

nacionais), com ênfase em aspectos metodológicos utilizados na confecção dos mesmos.

Por outro lado, a realização desse mesmo estado da questão, embora tenha encontrado número relativamente reduzido de estudos sobre os *rankings*, permitiu identificar o registro efetivo de dezenas de *rankings* universitários que se vem produzindo no âmbito internacional, regional ou nacional.

Isso permite indagar, seguramente: se o fenômeno dos *rankings* vem se propagando com tal intensidade, porque essa omissão da comunidade acadêmica em debruçar-se no estudo dos mesmos?

O levantamento de artigos utilizado para efetuar o estado da questão permitiu identificar ainda outra lacuna importante: nenhum dos três *rankings* estudados neste trabalho foi objeto de nenhum deles. Embora produzidos por veículos de imprensa de grande circulação de três importantes países do espaço iberoamericano (o que se traduz em grande repercussão na imprensa e na opinião pública), essas escalas não tem sido estudadas suficientemente pela comunidade científica.

Ao descrever e analisar o funcionamento e a metodologia utilizada para a construção dos três *rankings* estudados evidenciaram-se pontos de aproximação de distanciamento entre os mesmos que merecem ser destacados especificamente.

O primeiro desses pontos diz respeito ao papel desempenhado pelos *rankings* de modo geral e, em particular, pelos *rankings* privados produzidos por jornais de grande circulação.

Os três *rankings* analisados parecem compartilhar de um objetivo comum: atender ao que podemos denominar de “interesse público no contexto de mercado de oferta”. Essa parece ser a melhor definição do que, num primeiro olhar, poderia ser equivocadamente definido simplesmente com a expressão “interesse público” por trás desses *rankings*.

Ao estabelecer como objetivo do *ranking* o fornecimento de informações que orientem futuros estudantes em sua escolha profissional; ou orientar as famílias a respeito de em que universidade aconselhar seus filhos a estudar; ou ainda divulgar informações sobre os diferentes públicos internos e externos à

universidade, os propositores dos *rankings* estudados parecem estar propugnando a ideia de que está efetivamente instalado um mercado de educação superior, onde as instituições competem umas com as outras na busca por mais alunos e por melhores profissionais.

Esse ambiente de mercado, marcado sobremaneira por um mercado de oferta (uma vez que a demanda existente não é suficiente para atender à oferta feita por todas as instituições efetivamente), legítima e justificada, por assim dizer, a própria existência dos *rankings*, uma vez que estes passam a funcionar como elemento indutor do comportamento desse mesmo mercado. Longe de ser um raciocínio tautológico, os *rankings* justificam sua existência na exata medida em que se apresentam não apenas como resultado desse mercado de oferta, mas como um possível elemento regulador, construído com parâmetros objetivos e, se possível, com rigor metodológico o mais científico possível.

Colocam-se assim como ferramentas que pretendem efetivamente orientar o cidadão-consumidor nos processos de escolha em relação à diversidade de serviços educacionais disponibilizados no mercado universitário.

Desta maneira, para além da simples crítica da transformação da educação como bem público em educação como mercadoria, e do papel mercadológico desempenhado pelos *rankings* nesse contexto, se torna necessário compreendê-los à luz desse mesmo contexto, apontando de modo responsável e objetivo a lógica interna, em particular de seus pressupostos metodológicos, de modo a verificar a consistência dos mesmos, uma vez que é exatamente sua pretensão metodológica científica que confere boa parte de sua legitimidade junto à “opinião pública num contexto de mercado”.

Outro ponto a ser destacado envolve um aspecto que invariavelmente tem sido utilizado pelos críticos dos *rankings* para desqualificá-los conceitual e metodologicamente. Trata-se da complexidade e diversidade dos sistemas universitários nacionais.

Compostos, invariavelmente por instituições muito diferentes em relação a suas missões, objetivos, propósitos, tamanho, vocações e características, os sistemas universitários nacionais (dentre os quais podemos incluir os sistemas chileno, brasileiro e espanhol) abrigam instituições distintas, o que dificulta processos de comparação e classificação entre as mesmas.

Os *rankings* analisados nesse estudo evidenciam, inequivocadamente, a complexidade desses sistemas nacionais.

Os *rankings* disseminados pelo jornal chileno *El Mercurio* explicitam a diversidade do sistema universitário desse país e, ao considerá-la, adotam como um de seus critérios principais a construção de uma tipologia universitária que procura classificar as universidades chilenas com base em sua vocação e característica próprias: universidades de pesquisa e universidades de ensino.

A análise dos *rankings* disseminados pelo periódico espanhol *El Mundo*, revela também experiências nesse sentido, particularmente em suas primeiras edições, onde se pode verificar experiência semelhante no sentido de classificar as universidades espanholas em Tradicionais, Emergentes, de Futuro e de Pesquisa.

A complexidade do sistema universitário brasileiro também parece estar respeitada no *Ranking RUF*, na medida em que busca elaborar seus *rankings* a partir de um segmento específico no contexto da diversidade do sistema, qual seja, o das Universidades especificamente.

A consideração da variável diversidade institucional, portanto, parece ser condição fundamental para elaboração de escalas classificatórias de instituições de educação superior que se pretendam válidas e confiáveis, na medida em que parâmetros comuns são imprescindíveis para a comparação entre diferentes universidades.

A análise comparativa efetuada permitiu ainda evidenciar que a escolha dos indicadores (particularmente no que se refere ao grau de objetividade ou subjetividade dos indicadores e à utilização de indicadores de insumo ou de produto) é um dos aspectos mais importantes na consistência dos *rankings* e de seus resultados.

Várias questões podem ainda ser suscitadas a partir deste estudo e que, embora não tenha sido objeto desta investigação, merecem ser formuladas para desenvolvimento posterior: Em que medida os *rankings* influenciam direta ou indiretamente na alocação de recursos (sejam estes públicos ou privados) entre as diferentes universidades que compõem um determinado sistema educacional? Como os *rankings* refletirão, em breve, as transformações pelas

quais vem passando a educação superior, em particular com o advento das novas tecnologias da informação, como é o caso da educação à distância?

Num contexto de cada vez maior complexidade, que exige cada vez mais dos pesquisadores uma postura aberta e séria da comunidade científica em relação às várias facetas do fenômeno educacional, os *rankings* universitários precisam ser, cada vez mais, melhor estudados, melhor analisados e melhor compreendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 03 abr. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 13, 2009, pp. 13-29. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395002>, Acessado em 25 nov. 2013.

AGUILLO, Isidro F.; GOENECHEA, Begoña Granadino. Indicadores web para medir la presencia de las universidades en la Red. **RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, vol. 3, núm. 1, abr., 2006, p. 68-75, Universitat Oberta de Catalunya, España. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030112>, Acessado em 20 mar. 2014.

AGUILLO, Isidro F.; GRANADINO, Begoña; LLAMAS, Germán. Posicionamiento en el web del sector académico iberoamericano. **Interciencia**, vol. 30, núm. 12, diciembre, 2005, pp. 735-738. Asociación Interciencia. Venezuela. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33911103>, Acessado em 20 mar. 2014.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. *Rankings* em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 41, n. 2, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612011000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 28 out. 2012.

ANZALDO, Armando Aranda. La universidad pública mexicana: el mito retórico frente a la realidad concreta. **Ciencia Ergo Sum**, vol. 11, núm. 2, julio-octubre,

2004, pp. xvi-xxv, Universidad Autónoma del Estado de México. México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411216>, Acessado em 20 mar. 2014.

ARIZA, Tania; QUEVEDO-BLASCO, Raúl. Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). **Revista de Investigación Educativa**, vol. 31, núm. 1, enero, 2013, pp. 31-52. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283326290003>, Acessado em 19 nov. 2013.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>> Acessado em 02 mai. 2013.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 02 mai. 2013.

BARREYRO, G. B. De exames, *rankings* e mídia.. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874017>, Acessado em 24 de Nov. de 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz Barreyro. Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXXV (1), núm. 137, enero-marzo, 2006, pp. 63-73, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413705>, Acessado em 23 nov. 2013.

BERNARDINO, Pedro; MARQUES, Rui Cunha. Academic *rankings*: an approach to rank portuguese universities. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de

Janeiro, v. 18, n. 66, mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 03 mai. 2013.

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**, vol. 14, núm. 3, novembro, 2009, pp. 667-682. Universidade de Sorocaba. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114871008>, Acessado em 02 abr. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro : Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do Estado patrimonial ao gerencial. In SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Brasil: um século de transformações**. São Paulo : Cia. das Letras, 2001. v. 1. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73EstadoPatrimonial-Gerencial.pdf>. Acessado em 02 abr. 2013.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, núm. 3, novembro, 2008, pp. 841-850. Universidade de Sorocaba, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874014>, Acessado em 24 de nov. de 2013.

BUELA-CASAL, G. et al. *Ranking* de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. **Psicothema**, vol. 24, núm. 4, 2012, pp. 505-515. Universidad de Oviedo, España.

BUELA-CASAL, G. et al. *Ranking* de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. **Psicothema**, vol. 21, núm. 2, 2009, pp. 304-312. Universidad de Oviedo, España.

BUELA-CASAL, G. et al. *Ranking* de 2010 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. **Psicothema**, vol. 23,

CALDERON PADILLA, Rutilia. El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. **Innovación Educativa**, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 81-89, Instituto Politécnico Nacional, México. Disponible em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350010>>. Acessado em 27 out. 2012.

CALDERON, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, H. da S. Os *rankings* na educação superior brasileira: uma aproximação aos *rankings* públicos e privados. **Anais do II Congresso Nacional de Avaliação em Educação: II CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012, p. 1-19.

CALDERON, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado?. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, dez. 2011. Disponible em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 04 mai. 2013.

CARDENAS-DE-BANOS, Lissette et al . La productividad de la ciencia en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y los desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 23, n. 4, dic. 2012. Disponible em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352012000400006&lng=es&nrm=iso>. Acessado 04 fev. 2014.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n.37, p. 39-58, mai/ago. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. Avaliação da produção docente no ensino superior: possibilidades e limites. **Revista e-Curriculum**, vol. 5, núm. 2, junho, 2010, pp. 1-19, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76619169011>, Acessado em 25 nov. 2013.

CRUZ IZQUIERDO, Serafín. *Ranking Actual de Instituciones Mexicanas*. **Rev. fitotec. mex**, Chapingo, v. 34, n. 2, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73802011000200003&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 25 out. 2012.

DORTA CONTRERAS, Alberto Juan; HERNANDEZ FERRERAS, Kiria; CARDENAS-DE-BAÑOS, Lissette. Calidad de la ciencia producida en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana: un modelo y nuevos retos. **Rev haban cienc méd**, Ciudad de La Habana, v. 10, n. 1, marzo 2011. Disponível em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2011000100014&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 25 out. 2012.

DORTA CONTRERAS, Alberto Juan; RODRIGUEZ RABELO, Alexander. Producción científica en la Universidad de las Ciencias Informáticas. **RCIM – Revista Cubana de Informática Médica**, Ciudad de la Habana, v. 3, n. 1, jun. 2011. Disponível em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592011000100008&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2008/2009**. 2008. Disponível em <<http://www.elmundo.es/especiales/2008/05/cultura/50carreras/index.html>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2009/2010.** 2009. Disponível em <http://www.elmundo.es/especiales/2009/05/50carreras/>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2010/2011.** 2010. Disponível em canalugr.es/medios-impresos/item/download/32627>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2011/2012.** 2011. Disponível em http://issuu.com/aedlmic/docs/ranking-50-carreras_2011>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2012/2013.** 2012. Disponível em <http://www.nebrija.com/nebrija-medios/pdf/RankingMundo.pdf>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2013/2014.** 2013. Disponível em https://portal.uah.es/portal/page/portal/servicio_comunicacion/sala_prensa/uah_medios/prensa/2013/05/r%E1nkingcarreras_elmundo.pdf>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Dónde estudiar lãs más demandadas. Curso 2014/2015.** 2014. Disponível em <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-53428/50%20CARRERAS.pdf>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Los mejores centros universitários. Curso 2001/2002.** 2001. Disponível em <http://www.elmundo.es/aula/50carreras/index.html>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL MUNDO. **50 Carreras. Los mejores centros universitarios. Curso 2002/2003.** 2002. Disponível em <<http://www.elmundo.es/especiales/2002/05/sociedad/carreras/index.html>>. Acessado em 04 abr. 2014.

EL *RANKING* DE LAS UNIVERSIDADES (EDITORIAL). **Rev.fac.med.unal**, Bogotá, v. 57, n. 4, Oct. 2009. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112009000400001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 out. 2012.

ESCOBAR-CÓRDOBA, Franklin; TORO-HERRERA, Sandra Milena; ESLAVA-SCHMALBACH, Javier. Posición de las Escuelas de Medicina colombianas a partir del *Ranking* Iberoamericano SIR-2010. **Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia**, Bogota, v. 58, n. 4, dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112010000400010&lang=pt>, Acessado em 04 abr. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERNANDEZ, Rodrigo; MARTÍNEZ, Yerko; VELASCO, Nicolás. Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 25, dic. 2006. Disponível em <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/54/cse_articulo530.pdf>, Acessado em 29 nov. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha 2012.** 2012b. Disponível em <<http://ruf.folha.uol.com.br/2012/>>, Acessado em 06 de abr. de 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha 2012.** Caderno Especial do jornal Folha de São Paulo, 03 de setembro de 2012a.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha 2013**. 2013b. Disponível em <<http://ruf.folha.uol.com.br/2013/>>, Acessado em 06 de abr. de 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha 2013**. Caderno Especial do jornal Folha de São Paulo, 09 de setembro de 2013a.

FOLHA DE SÃO PAULO. **RUF – Ranking Universitário Folha 2014**. 2014. Disponível em <<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/>>, Acessado em 06 de out. de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol. 24, n. 82. pp. 93-130. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acessado em 28/02/2013.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Teresa; BORGUI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. *In*: MARTINS, Ângela Maria (org.) **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos : Editora Universitária Leopoldianum, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES FERREIRA, Antonio. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo : EPU, 2005.

GRUPO DE ESTUDIOS AVANZADOS UNIVERSITAS e EL MERCURIO. **Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas 2012**. 2012. Disponível em <http://www.emol.com/educacion/especiales/rankinguniversidades/2012/index.html>. Acessado em 02 de abr. de 2014.

GRUPO DE ESTUDIOS AVANZADOS UNIVERSITAS e EL MERCURIO. **Ranking de Calidad año 2013**. 2013. Disponível em <http://rankinguniversidades.emol.com/>. Acessado em 02 de abr. de 2014.

GRUPO DE ESTUDIOS AVANZADOS UNIVERSITAS e EL MERCURIO. **Ranking de Calidad año 2014**. 2014. Disponível em <http://rankinguniversidades.emol.com/>. Acessado em 02 de dez. de 2014.

JEREMIC, V. et al. Excelencia con liderazgo: El indicador rey del Scimago Institutions *Rankings* Iber Report. **El profesional de la información**, vol. 22, núm. 5, sep-oct 2013, p.474-479.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo : Perspectiva, 2007.

LEITE, Denise. Ameaças pós-*rankings* sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300013&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 27 out. 2013.

LOPEZ SEGRERA, Francisco. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 2, jun. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 04 maio 2013.

LÓPEZ-LÓPEZ, Wilson. De La cienciometría y los procesos de valoración de la producción intelectual. **Universitas Psychologica**. v. 8, n. 2, mayo-agosto 2009. Bogotá, Colombia. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165001>>. Acessado em 05 maio 2012.

MADEIRA, Ana Isabel. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In BELLO DE SOUZA, Donald e MARTÍNEZ, Silvia Alice (orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo : Xamã, 2012.

MATTAR, Salim V.; GONZÁLEZ, Marco T.; SALGADO, Luis A. Análisis de las universidades colombianas de acuerdo con el *ranking* SCImago 2010-2012. **Revista MVZ Córdoba**, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 3399-3407. Universidad de Córdoba. Montería, Colombia. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69325829003>, Acessado em 25 out. 2013.

MENEGHEL, Stela M.; ROBL, Fabiane; FREITAS DA SILVA, Tattiana T. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, núm. 28, 2006, pp. 89-106, Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013353007>, Acessado em 24 de nov. de 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In BELLO DE SOUZA, Donald e MARTÍNEZ, Silvia Alice (orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo : Xamã, 2012. núm. 4, 2011, pp. 527-536. Universidad de Oviedo, España.

ORDORIKA SACRISTÁN, Imanol. Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. **Andamios. Revista de Investigación Social**, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, pp. 31-47, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62830502>, Acessado em 25 nov. 2013.

ORDORIKA, Imanol; RODRIGUEZ GOMEZ, Roberto. El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles educativos**, México, v. 32, n. 129, 2010. Disponible em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300002&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 26 oct. 2013.

RAU, Jaime R. Índice-h de Universidades chilenas líderes en investigación y su relación con *rankings* basados en la percepción de su prestigio. **Inf. cult. soc.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 18, jun. 2008. Disponible em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402008000100005&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 05 maio 2013.

RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; GUTIÉRREZ PÉREZ, J. Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. **REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 5, núm. 1, mayo, 2003, Universidad Autónoma de Baja California, México. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15505101>, Acessado em 2 dez. de 2013.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, núm. 21, mayo-agosto, 2007, pp. 163-180. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Brasil. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116806010>, Acessado em 24 de nov. de 2013.

SANZ-CASADO, Elías et al. *Rankings* nacionales elaborados a partir de múltiples indicadores frente a los de índices sintéticos. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 36, n. 3, jul-set. 2013. Disponível em <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/803/994>. Acessado em 30 set. 2014.

SANZ-CASADO, Elías et al. La actividad científica española en ciencias médicas en el período 1991-1999. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 10, n. 1, feb. 2002. Disponível em http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000100002&lng=es&nrm=iso. Acessado em 29 mayo 2013.

SCHWARTZMAN, Jacques. Dificuldades e possibilidades de se construir um *ranking* para as universidades brasileiras. **Ensaio: Aval. Pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 3, n.6, p. 5-28, jan./mar. 1995.

SCHWARTZMAN, Jacques. Uma metodologia de avaliação de cursos de graduação. **Ensaio: Aval. Pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 4, n.12, p. 237-264, jul./set. 1996.

SCHWARTZMAN, Jacques; OLIVEIRA JÚNIOR, Márcio de. “*Ranking*” IPEAD/UFMG e Exame Nacional de Cursos: uma comparação. **Ensaio: Aval. Pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 5, n.16, p. 353-362, jul./set. 1997.

SEGRERA, Francisco López. Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 14, núm. 3, novembro, 2009, pp. 523-560, Universidade de Sorocaba, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114871002>, Acessado em 23 nov. 2013.

SEGRERA, Francisco López. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação: Revista da Avaliação da**

Educação Superior, vol. 13, núm. 2, junio, 2008, pp. 267-291. Universidade de Sorocaba. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873003>, Acessado em 23 nov. 2013.

SEOANE, A. Y. Como se evalúen las universidades de clase mundial? **Revista de la Educación Superior**, vol. XXXVIII, núm. 150, abril-junio 2009, p. 113-120, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416042007>, Acessado em 20 nov. 2013.

SEOANE, Maria Jesús Freire; ÁLVAREZ, Mercedes Teijeiro. Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las instituciones de educación superior. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXXIX, núm. 155, julio-septiembre, 2010, pp. 123-135, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418902007>, Acessado em 2 dez. de 2013.

SIR - SCImago Institutions *Ranking*. **Introdução**. 2014. Disponível em <http://www.scimagoir.com/pdf/iber/SCImago%20Institutions%20Rankings%20IBER%20es.pdf>. Acessado em 02 dez. 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, núm. 3, novembro, 2008, pp. 857-862, Universidade de Sorocaba, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874016>, Acessado em 24 de nov. de 2013.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

THERY, Hervé. Classificações de universidades mundiais, "Xangai" e outras. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 24, n. 70, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 25 out. 2013.

YOGUEZ SEOANE, Amalia. ¿Cómo se evalúan las Universidades de clase mundial? **Revista de la Educación Superior** [on line] Ciudad de Mexico, v. 38, n. 150, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416042007>>. Acessado em 02 maio 2013.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, núm. 3, noviembre, 2008, pp. 827-831, Universidade de Sorocaba. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874012>, Acessado em 24 de nov. de 2013.