

Qualidade profissional docente no curso de Relações Internacionais: análise comparativa em instituição pública e privada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais

Giovanna Azevedo Fernandes

Resumo

Este artigo aborda a qualidade na educação superior, a partir da variável central de análise a qualificação profissional do corpo docente. O objetivo é analisar e comparar o perfil e a formação do corpo docente do curso de Relações Internacionais em uma instituição pública e em uma instituição privada localizadas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa de caráter descritivo, combinada com análise documental e interpretação teórica, baseada em pesquisa documental, por meio de bases governamentais e institucionais, e utiliza a técnica de estatística descritiva para a análise dos dados. Como indicadores externos de avaliação, são considerados os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e do Ranking Universitário Folha (RUF), além de referenciais institucionais e normativos sobre qualidade na educação superior e contribuições da bibliografia especializada. Os resultados apontam diferenças significativas na formação e no perfil docente entre as instituições analisadas, o que demonstra a influência do modelo institucional sobre a prática docente e a qualidade da formação acadêmica.

Palavras-chave: qualidade docente; educação superior; Relações Internacionais; ENADE; RUF.

Introdução

O desenvolvimento do sistema da educação superior no Brasil é considerado um caso atípico no contexto latino-americano, dado que, se desde o século XVI os espanhóis já haviam fundado as universidades em suas possessões na América, o Brasil Colônia ainda dependia do deslocamento até a metrópole, principalmente em um contexto de extremo prestígio da Universidade de Coimbra, que “dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país” (Oliven, 2002). Assim, as universidades foram apenas criadas, no território nacional, quase três séculos mais tarde e, nesse meio tempo, faculdades se estabeleceram, de modo independente, com os três cursos: medicina, direito e politécnica.

Essas faculdades seguiam o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa, e eram apoiadas, sobretudo durante a Proclamação da República (1889), por um ideário positivista. Aqui, líderes políticos consideravam a universidade “uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo” (Oliven, 2002), ou seja, alinhado a esse discurso, havia o entendimento de que, ao se deslocar do Velho Continente, a criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante era ainda mais favorável (Oliven, 2002). Nessa perspectiva, mesmo com a criação da primeira

universidade brasileira, em 1920, por intermédio do Decreto nº 14.343, no Rio de Janeiro, a estrutura ainda estava enraizada na valorização do ensino do que na pesquisa.

A partir da Era Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde, foi impulsionado um processo de expansão e federalização do ensino superior, que resultou, ao longo do século XX, na presença de universidades federais em todas as unidades da federação. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o número de vagas já não comportava a quantidade de pessoas interessadas em ocupá-las, o que desencadeou uma pressão popular e, conseqüentemente, um aumento das iniciativas privadas como forma de contornar esse “problema”. Em 1968, essas faculdades isoladas foram instituídas em locais de maior demanda, ou seja, “na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos” (Oliven, 2002).

Essa trajetória histórica reflete no contexto contemporâneo, possível de identificar mediante dados, os quais apontam que o número de matrículas em cursos de graduação na rede pública alcançou, em 2024, 2.064.834, sendo 1.317.548 em instituições federais, 666.747 em instituições estaduais e 80.539 em instituições municipais (INEP, 2024). Já o setor privado concentrou 8.162.039 matrículas, configurando-se como o principal responsável pela oferta de vagas no ensino superior brasileiro (INEP, 2024). Diante disso, a discussão acerca da qualidade docente tornou-se fundamental para assegurar não apenas a excelência acadêmica, mas também a formação de profissionais aptos a atuar em contextos complexos e globalizados, como aqueles que caracterizam o campo das Relações Internacionais.

Ao adotar a premissa de que o professor ou a professora é o(a) principal mediador(a) entre o conhecimento teórico-científico e a formação prática dos estudantes, compreende-se que o perfil, as competências e as práticas pedagógicas do corpo docente exercem influência decisiva sobre a qualidade do processo formativo. A análise das diferenças entre instituições públicas e privadas permite avaliar de que maneira aspectos como titulação acadêmica, nível de especialização, experiência profissional, produção científica e metodologias de ensino impactam tanto no desempenho acadêmico quanto na reputação institucional. Por intermédio de indicadores externos de avaliação, especialmente os resultados do ENADE e do RUF, é possível identificar disparidades estruturais entre os dois segmentos.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar comparativamente o perfil profissional do corpo docente do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC Uberlândia). Dados nacionais evidenciam que, em 2024, as universidades concentravam 196.545 docentes, dos quais 138.247 possuíam título de doutorado, aproximadamente 70% do

corpo docente, enquanto apenas 1.506 docentes atuavam com titulação restrita à graduação (INEP, 2024). Já as faculdades, com 82.062 docentes em exercício, apresentavam apenas 25.329 doutores, um terço do total, além de concentrarem proporcionalmente mais professores com especialização *lato sensu* (21.181) e com graduação como maior nível de formação (238) (INEP, 2024).

Parte-se da hipótese de que a instituição pública apresente maior concentração de docentes com elevada titulação acadêmica e produção científica, padrão coerente com o perfil das universidades brasileiras, nas quais o número de doutores cresceu de 102.371, em 2014, para 138.247, em 2024 (INEP, 2024). Por outro lado, tem-se como pressuposto que a instituição privada se destaque pela valorização da experiência profissional e de práticas pedagógicas aplicadas, características associadas a um modelo institucional que opera com maior presença de docentes mestres e especialistas, passando de 19.103, em 2014, para 25.329, em 2024 (INEP, 2024).

Portanto, a realização deste artigo justifica-se pela necessidade de compreender em que medida as assimetrias observadas em nível nacional entre universidades e faculdades se reproduzem em contextos institucionais específicos, como os cursos de Relações Internacionais da UFU e da ESAMC Uberlândia. Ao articular dados empíricos do RUF e do ENADE, além da análise do perfil docente, o estudo contribui para o debate sobre qualidade da formação universitária, perfil profissional do professor de ensino superior e dualidade entre qualificação acadêmica formal e experiência prática no processo de formação dos estudantes. Logo, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em investigar: de que maneira as diferenças no perfil profissional do corpo docente entre uma instituição pública e uma privada refletem nos indicadores de qualidade do curso de Relações Internacionais em Uberlândia (MG)?

Qualidade na Educação Superior: referenciais institucionais e normativos

Em um contexto histórico de atraso na criação das universidades no Brasil, acompanhado de uma estrutura que privilegiava a formação profissional em detrimento da pesquisa (Oliven, 2002), não é de se estranhar a consolidação de dois distintos e conflitantes cenários de tensão estrutural que persistem até hoje: o da “eficiência” e o da “qualidade” (Dias, 1999). Na concepção de alguns, a universidade precisa “responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva de eficiência” (Dias, 1999). Ao mesmo tempo, para outros, ela “deve estar

duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa” (Dias, 1999).

O sistema fica dividido entre ser eficiente, ao responder às demandas do mercado, e cumprir uma função social, ao contribuir com o desenvolvimento da sociedade, formar cidadãos críticos e preservar a autonomia acadêmica. Tal dualidade manifesta-se nas diferenças de formação e de perfil entre docentes de instituições públicas e privadas, o que evidencia a influência do modelo institucional sobre a prática docente e a qualidade da formação acadêmica. Dessa forma, torna-se essencial adotar referenciais institucionais e normativos que orientam a definição de qualidade na educação superior, especialmente aqueles relacionados à formação, às competências e às condições de atuação do corpo docente.

Ao partir de concepções internacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) não delimita diretamente um grau de formação específico para docentes do ensino superior de cada país, mas foca em princípios relacionados à qualidade, reconhecimento de qualificações e desenvolvimento profissional contínuo. Promove a ideia de que esses profissionais devem ter qualificações acadêmicas e profissionais que os capacitem a desempenhar as funções de trabalho de forma eficaz, por meio do domínio do conhecimento na área de especialização, evidenciado pelos graus acadêmicos avançados, como o mestrado e o doutorado (UNESCO, 1997).

Além do conhecimento técnico, existe a necessidade de haver competências pedagógicas para transmitir o conhecimento aos discentes de forma efetiva, que são relacionadas às habilidades de planejar, ministrar, avaliar o ensino e adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem, a partir de tecnologias educacionais apropriadas. Um pilar fundamental defendido pela UNESCO é a capacidade de conduzir pesquisas originais e contribuir para o avanço do conhecimento, fundamentado pelas Iniciações Científicas (IC); Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); publicações de artigos em periódicos científicos; participação em congressos e simpósios; e formação de mestres e doutores (UNESCO, 1997).

Combinado a isso, cabe às legislações nacionais de cada país estabelecer as próprias leis e regulamentos sobre as qualificações necessárias para a docência, bem como as políticas institucionais de cada universidade e instituição de ensino superior, de modo a definir os critérios de contratação e progressão na carreira docente. Essa flexibilidade concedida às legislações nacionais se alinha com o princípio da autonomia institucional, um pilar fundamental defendido pela UNESCO. Garantido esta autonomia, cabe aos Estados membros e as instituições de ensino superior certificar um equilíbrio entre ela e o sistema de prestação de contas, de forma a:

Velar pela qualidade e excelência das suas funções docentes, de formação acadêmica e investigação, proteger e garantir a integridade destas perante toda a intervenção incompatível com a sua missão acadêmica (...) prestar um ensino de alta qualidade ao maior número de pessoas qualificadas academicamente dentro dos limites dos recursos disponíveis (UNESCO, 1997, p. 59).

A Organização ainda defende que o acesso à profissão acadêmica no ensino superior deve ser, exclusivamente, baseado nas qualificações, na competência e na experiência acadêmica. Não os compete lecionar conteúdos que contradigam os próprios conhecimentos ou consciência, sobretudo por possuírem um importante papel na elaboração dos planos de aula, sem que haja interferência, discriminação e repressão. Sob essa ótica, “as normas que regem a admissão aos cursos de preparação para exercer docência no ensino superior respondem à necessidade de proporcionar à sociedade um número suficiente de pessoal docente de ensino superior com qualidades éticas, intelectuais e pedagógicas indispensáveis” (UNESCO, 1997, p. 66).

Diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por intermédio da Lei nº 10.861/2004, orientam que a qualidade deve ser analisada enquanto um resultado da articulação entre avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho acadêmico dos estudantes. No âmbito institucional, o Ministério de Educação (MEC) considera que uma instituição de ensino superior de qualidade é aquela capaz de cumprir sua missão e objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o que implica na coerência entre planejamento, práticas acadêmicas e gestão. As políticas de ensino, pesquisa e extensão também constituem dimensões centrais, dado que demonstram o compromisso da instituição com uma formação integrada e socialmente relevante (Brasil, 2004).

Na avaliação dos cursos, a qualidade é entendida como a capacidade de oferecer uma formação consistente e atualizada, expressa na organização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), na qualificação do corpo docente e na infraestrutura disponibilizada aos estudantes. O desempenho dos estudantes, mensurado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), integra a análise de qualidade ao aferir tanto a formação geral quanto o domínio dos conteúdos específicos da área. A percepção dos alunos sobre o próprio curso também é considerada, uma vez que o questionário do estudante avalia dimensões como infraestrutura, metodologia, corpo docente e organização didático-pedagógica (Brasil, 2004).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 9.394/96, estabelece, pelo art. 52, inciso II, uma exigência legal de titulação mínima para professores de universidades e centros universitários, sendo que, no mínimo, um terço do corpo docente deve

ter titulação acadêmica de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Ainda que a legislação não delimite essa exigência para as instituições não-universitárias, a titulação do corpo docente é um dos critérios para a avaliação de cursos e instituições pelo MEC. A avaliação é definida por três dimensões do instrumento de avaliação: “a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30” (Brasil, 2017, p. 6).

Além disso, ao partir de concepções comparativas, o Ranking Universitário Folha (RUF), avaliação do ensino superior realizada anualmente, desde 2012, pela Folha de S. Paulo, e publicada todos os anos no mês de setembro, tem como objetivo oferecer um retrato comparativo das universidades brasileiras por meio de indicadores múltiplos que buscam refletir diferentes dimensões da qualidade da educação superior. A metodologia do RUF organiza esses indicadores em cinco grandes eixos: Pesquisa Científica, Ensino, Mercado de Trabalho, Inovação e Internacionalização. Cada eixo possui peso distinto na composição da nota final, motivo pelo qual o *ranking* enfatiza determinadas características institucionais mais do que outras (Folha de S. Paulo, 2025).

Diante do exposto, a UNESCO e o MEC convergem ao afirmar que a qualidade na educação superior depende da integração entre qualificação docente, práticas pedagógicas consistentes, produção científica e solidez institucional. Enquanto a UNESCO estabelece princípios como autonomia, competência técnica, ética e compromisso com a pesquisa, o MEC operacionaliza esses fundamentos mediante legislações e avaliações, como o SINAES, o ENADE e as exigências de titulação. Avaliações externas e *rankings*, como o RUF, embora não substituam esses referenciais, podem ampliar a discussão ao introduzir múltiplos critérios de comparação institucional. A qualidade se concretiza quando instituições e docentes atuam de forma coerente, com o intuito de garantir uma formação crítica, competente e socialmente relevante.

Contribuições da bibliografia especializada para o debate sobre qualidade

A discussão a respeito do conceito de qualidade na educação superior envolve perspectivas teóricas que articulam dimensões pedagógicas, institucionais e estruturais. Morosini (2009), no artigo *Qualidade na educação superior: tendências do século*, entende que a qualidade se inclina ao conceito de isomorfismo e padronização, o que permite identificar diversos tipos e padrões de qualidade, “basicamente voltados ao mercado” (Morosini, 2009, p. 167). Entende que, nos últimos anos, a noção de qualidade do ensino superior passou a ser associada à capacidade dos cursos e das universidades de preparar os estudantes para o mercado

de trabalho. Um ensino universitário considerado “de qualidade” é aquele que aumenta as chances de inserção profissional dos seus egressos.

Alinhado a isso, discorre sobre como as teses organizacionais aplicadas à gestão universitária compreendiam a qualidade na educação superior enquanto um processo estruturado em diferentes etapas, que incluíam planejamento, execução, avaliação e promoção. Contudo, no final da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, em um cenário de organização desigual e segmentada do ensino superior brasileiro, essa concepção sofreu alteração ao centralizar a etapa avaliativa em detrimento das demais. Tal mudança resultou em diferentes concepções e práticas de avaliação, orientadas por critérios financeiros ou educacionais e voltadas à mensuração, ao credenciamento, à regulação, bem como à análise de cursos ou de instituições (Morosini, 2009, p. 167).

Aguiar e Teixeira (2019), em *O docente da educação superior brasileira: contexto de atuação e formação*, contribuem com o debate ao afirmar que políticas públicas, especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), passaram a associar a qualidade do ensino à posse de um título acadêmico, o que reduz os critérios de avaliação a apenas análises quantitativas. Essa visão reforça um imaginário histórico, segundo o qual o domínio do conteúdo seria suficiente para assegurar boa docência, tendo em vista “(...) estaria ligada diretamente ao conhecimento da parte prática da profissão e não aos conhecimentos pedagógicos” (Aguiar; Teixeira, 2019, p. 11).

Também ignora que a qualidade do ensino depende de fundamentos pedagógicos, de competência didática, da profissional e das condições institucionais que sustentam o exercício da docência. A qualidade na graduação se fortalece quando há integração entre saberes científicos e pedagógicos, articulados às condições de trabalho; ou seja, a formação docente precisa considerar dimensões éticas, metodológicas e políticas do trabalho educativo. Além disso, a reflexão sobre a qualidade na educação superior exige a consideração das condições estruturais que compõem o sistema, especialmente no que se refere à expansão do setor privado e às desigualdades internas que orientam a organização institucional (Aguiar; Teixeira, 2019, p. 11).

Jardilino (2000), na resenha *Setor público e setor privado: complementares nos sistemas de ensino superior do Brasil?*, amplia essa discussão ao analisar de que modo a estrutura do sistema influencia as possibilidades de garantir qualidade. As transformações iniciadas na década de 1990, marcadas pelo rápido crescimento das instituições privadas, pela intensificação da lógica de mercado e pela ampliação das políticas de avaliação, produziram impactos diretos sobre os modelos de oferta e sobre os sentidos atribuídos à formação universitária. Esse

processo introduziu tensões entre ampliação do acesso e garantia de qualidade, dado que a massificação do ensino superior ocorreu de forma desigual e refletiu diferenças significativas entre instituições, cursos e perfis estudantis (Jardilino, 2000, p. 147).

Formou-se uma estrutura segmentada em que diferentes modelos institucionais pudessem coexistir no interior do sistema. Parte expressiva do setor privado assumiu uma função centrada unicamente no ensino, com cursos de baixo custo e maior flexibilidade, enquanto o setor público manteve sua predominância nas carreiras de maior prestígio acadêmico e científico. Essa divisão favoreceu a separação entre instituições que preservam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e instituições que operam com um escopo restrito, orientadas apenas ao atendimento da demanda estudantil (Jardilino, 2000, p. 149). Tal configuração também é resultado direto da forma tardia e fragmentada que o sistema universitário se desenvolveu no Brasil.

Esse contexto solidifica uma reforma do Estado de caráter neoliberal “que penaliza a Universidade brasileira e mutila a formação de pesquisadores” (Jardilino, 2000, p. 149), uma vez que o Estado reduz sua responsabilidade direta pela oferta universal de ensino superior de qualidade, transfere a expansão para o setor privado, mantém o investimento público centrado em poucas instituições de elite e aprofunda desigualdades sociais e acadêmicas ao separar os indivíduos que possuem acesso à formação científica plena dos que recebem uma formação restrita ao ensino. Isso gera consequências diretas para a qualidade da formação, composta por um distanciamento entre as classes sociais e as injustiças de destruição de renda.

Elementos como carreira selecionada, turno de funcionamento, localização institucional, valor das mensalidades e exigências acadêmicas resultam em percursos distintos e revelam “o caráter eminentemente socioeconômico dos estudantes universitários” (Jardilino, 2000, p. 150). O acesso às formações mais qualificadas, com maior densidade científica e melhores condições acadêmicas, concentra-se entre estudantes com mais recursos econômicos e culturais. A discussão sobre qualidade não se desvincula das condições materiais que configuram as oportunidades formativas, já que tais desigualdades influenciam diretamente a profundidade e a amplitude das experiências educativas.

Observa-se, desse modo, que a qualidade na educação superior depende de três dimensões articuladas: a formação docente consistente, as práticas pedagógicas inovadoras e as condições institucionais e estruturais que sustentam o processo educativo. A qualidade não se limita a indicadores formais ou quantitativos, dado que se expressa na capacidade das instituições promoverem formação crítica, ética e socialmente comprometida, com equidade no acesso e integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão. Sob essa perspectiva, a reflexão

sobre qualidade exige o reconhecimento da interdependência entre práticas pedagógicas, formação profissional docente e estrutura institucional, para que a experiência formativa possa assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes e cumprir a função social da educação superior.

Avaliação da qualidade por indicadores externos: ENADE

O ENADE, instituído pela Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia, é um exame que integra o SINAES e busca, por meio dos resultados obtidos, mapear um panorama da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) no país (Feldmann; Souza, 2016, p. 1018). É aplicado aos estudantes em fase de conclusão dos cursos, requisito obrigatório para a colação de grau, em conjunto com o preenchimento do Questionário do Estudante, e estabelece, anualmente, as áreas de conhecimento avaliadas. Os resultados obtidos fundamentam os indicadores, por intermédio dos quais os cursos e as instituições recebem conceitos que variam de 1 a 5 (Brasil, 2025).

Ainda que o questionário não componha diretamente a nota individual, as respostas são essenciais para contextualizar o perfil discente, que contribui para a interpretação dos resultados e para os processos de avaliação. Já a prova estrutura-se em dois componentes, sendo eles a Formação Geral, que corresponde a 25% da nota final e é formada por questões objetivas e discursivas que avalia competências comuns às diferentes áreas do conhecimento, relacionadas à formação ética, cidadã e à capacidade de análise crítica dos estudantes; e o Conhecimento Específico, que representa 75% da nota e avalia competências e habilidades próprias de cada curso, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Universidade Federal de Sergipe, 2025)

O cálculo da nota individual do estudante resulta da média ponderada entre os desempenhos obtidos nos dois componentes da prova e, em cada um deles, as questões possuem pesos distintos, de modo a considerar tanto o domínio conceitual quanto a capacidade de argumentação e expressão escrita. Após a ponderação, as notas são arredondadas para uma casa decimal e divulgadas exclusivamente ao estudante. Esses resultados exercem papel central na composição dos principais indicadores de qualidade da educação superior brasileira, entre eles o Conceito Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Índice Geral de Cursos (IGC) (Universidade Federal de Sergipe, 2025).

O Conceito Enade reflete o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes ao final do curso, possibilita a comparação entre cursos da mesma área e sustenta a composição de outros indicadores avaliativos. O CPC amplia a análise da qualidade ao incorporar diferentes dimensões do processo formativo, inclui o IDD, que mensura o valor agregado pelo curso à formação discente, bem como informações relativas ao corpo docente, à infraestrutura e à organização didático-pedagógica. Nesse sentido, o CPC apresenta uma visão mais abrangente da qualidade do curso e supera a avaliação restrita ao rendimento acadêmico dos estudantes (Universidade Federal de Sergipe, 2025).

O IDD, por sua vez, busca identificar o impacto efetivo do curso na trajetória acadêmica dos estudantes e, ao comparar o desempenho final no ENADE com o desempenho esperado a partir das condições de ingresso, evidencia a contribuição do curso para o desenvolvimento dos alunos, independentemente de suas características iniciais. Já o IGC constitui um indicador institucional que sintetiza a qualidade global das instituições de ensino superior e permite uma comparação entre diferentes instituições. O cálculo considera a média dos CPCs dos cursos avaliados nos últimos anos, além dos conceitos dos programas de pós-graduação atribuídos pela CAPES, o que oferece uma visão integrada do desempenho institucional (Universidade Federal de Sergipe, 2025).

Dessa forma, a análise dos indicadores externos dos cursos de Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC) de Uberlândia revela diferenças significativas e consistentes no desempenho histórico das duas instituições. No que se refere ao Conceito Enade, a UFU apresenta desempenho elevado ao longo das edições avaliadas. Em 2012, o curso obteve conceito 5, patamar máximo da avaliação, e manteve conceitos 4 nas edições de 2015, 2018 e 2022. Esse histórico indica elevado nível de aprendizagem ao final do curso, além de estabilidade na qualidade da formação oferecida (Brasil, 2025).

Figura 1 – Histórico dos indicadores do curso de Relações Internacionais da UFU no e-MEC

Instituição de Educação Superior

Endereço

Curso

e-MEC

CINE BRASIL

Área Geral	Área Específica	Área Detalhada	Rótulo CINE
(03) - Ciências sociais, comunicação e informação	(031) - Ciências sociais e comportamentais	(0312) - Ciências sociais e políticas	(0312R01) - Relações internacionais

HISTÓRICO DOS ÍNDICES DO CURSO

ANO	ENADE	CPC	CC	IDD
2022	4	4	-	4
2018	4	4	-	3
2015	4	4	-	-
2012	5	5	5	-

ENDEREÇO DE OFERTA DO CURSO

Denominação	Endereço	CEP	Município	UF
Campus Santa Mônica/Reitoria	Avenida João Naves de Ávila 2121	38400-902	Uberlândia	MG

Registro(s): 1 a 1 de 1

1

1000

Página 1 de 1

Fonte: Brasil, 2025

Em contraste, a ESAMC Uberlândia apresenta resultados mais irregulares, em 2012 o conceito foi 3, caiu para 2 em 2015, subiu para 3 em 2018 e voltou a recuar para 1 em 2022, o que sinaliza fragilidades no desempenho acadêmico dos estudantes concluintes. A mesma tendência se observa no Conceito Preliminar de Curso (CPC), uma vez que o curso da UFU obteve conceitos 5 em 2012 e 4 nas edições de 2015, 2018 e 2022, avaliação positiva não apenas do rendimento discente, mas também de aspectos estruturais, como corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica. Já a ESAMC manteve CPC 3 em 2012, reduziu para 2 em 2015 e 2018 e atingiu conceito 2 em 2022, desempenho considerado insatisfatório segundo os parâmetros do MEC (Brasil, 2025).

Figura 2 – Histórico dos indicadores do curso de Relações Internacionais da ESAMC no e-MEC

Instituição de Educação Superior

Endereço

Curso

Fonte: Brasil, 2025

No que tange ao Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), a UFU apresentou resultados positivos, com conceito 3 em 2018 e 4 em 2022, isso indica que o curso agrega valor significativo à formação dos estudantes ao longo da graduação. A ESAMC, por sua vez, registrou IDD 2 em 2018 e 3 em 2022, o que sugere menor impacto do curso na trajetória acadêmica dos discentes quando comparado à instituição federal. Quanto ao Conceito de Curso (CC), indicador obtido por meio de avaliação *in loco*, a UFU também se destaca, com conceito 5 em 2012, evidenciando excelência institucional e acadêmica naquele ciclo avaliativo. A ESAMC apresenta CC 5 em 2011, 4 em 2019 e 3 em 2025, o que revela uma tendência de queda ao longo do tempo (Brasil, 2025).

Sob essa perspectiva, a análise dos indicadores externos evidencia que, até 2025, o curso de Relações Internacionais da UFU apresenta desempenho superior e mais consistente em todos os principais indicadores do SINAES, consolidando-se como referência regional em termos de qualidade acadêmica. Por outro lado, o curso da ESAMC Uberlândia demonstra oscilações e desempenho inferior, especialmente nos resultados mais recentes do ENADE e do CPC, o que aponta para desafios na consolidação da qualidade do processo formativo. Esses dados reforçam o papel central desses indicadores derivados como instrumentos de diagnóstico e regulação da educação superior brasileira, o que permite a identificação de fragilidades e potencialidades institucionais, conforme preconizado pelo SINAES (Brasil, 2025).

Avaliação da qualidade por indicadores externos: RUF

Criado em 2012, o RUF constitui-se como um *ranking* universitário brasileiro que realiza, anualmente, a avaliação das universidades do país, públicas e privadas, abrangendo instituições com cursos presenciais e não tecnólogos, bem como faculdades e centros universitários, além de analisar as 40 graduações com maior número de ingressantes. É organizado pelo jornal Folha de S. Paulo, acompanhado por uma equipe de jornalistas, conselho consultivo e uma comissão de apuração de dados. A metodologia do RUF organiza os indicadores avaliativos em cinco grandes eixos, Pesquisa Científica, Ensino, Mercado de Trabalho, Inovação e Internacionalização, os quais possuem pesos distintos na composição da nota final (Morandin; Silva; Vanz, 2020, p. 128).

A Pesquisa Científica, responsável por 42% da pontuação total, contempla indicadores como volume de produção acadêmica, impacto das publicações, citações recebidas e recursos captados para pesquisa (Universidade de Brasília, 2024). Essa dimensão expressa o papel fundamental das universidades na geração de conhecimento científico. A Qualidade de Ensino, com 32% da nota, reúne elementos diretamente relacionados à formação oferecida, os quais

incluem titulação e dedicação do corpo docente, avaliações externas e percepção discente. Informações divulgadas pela Unicamp sobre o funcionamento do *ranking* ressaltam que esse critério envolve condições acadêmicas e estruturais associadas ao processo formativo (Universidade Estadual de Campinas, 2025).

O critério Mercado de Trabalho, responsável por 18% da pontuação, avalia a reputação das instituições entre empregadores e a inserção profissional dos egressos. Esse indicador aproxima a avaliação das demandas profissionais contemporâneas e da capacidade das instituições de preparar os estudantes para diferentes campos de atuação. A dimensão Inovação, que representa 4% da nota final, analisa a produção de patentes e o potencial de transferência tecnológica. Já a Internacionalização, também com 4%, considera aspectos como circulação de estudantes e docentes, participação em redes acadêmicas globais e envolvimento em colaborações científicas internacionais (Universidade de Brasília, 2024).

Nesse contexto, a análise dos resultados do RUF 2025 para o curso de Relações Internacionais evidencia diferenças nos indicadores de formação, desempenho discente e condições institucionais entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Faculdade ESAMC Uberlândia¹. Os dados revelam que a UFU alcançou a 12ª posição no *ranking* nacional do curso, enquanto a Faculdade ESAMC Uberlândia ocupou a 39ª posição, o que revela distinções no desempenho geral das instituições. No indicador de qualidade de ensino, a UFU ocupa a 6ª posição, com nota 63,83, resultado associado a fatores como a titulação do corpo docente, a estrutura acadêmica e as avaliações do processo de ensino. Já a ESAMC aparece na 78ª posição, com nota 10,95, o que aponta diferenças nas condições acadêmicas e institucionais do processo formativo (Folha de S. Paulo, 2025).

¹ O RUF 2025 avaliou 109 instituições brasileiras com oferta do curso de Relações Internacionais, entre universidades federais, estaduais, municipais e privadas de diferentes regiões do país.

Figura 3 – Comparação dos indicadores do curso de Relações Internacionais no RUF 2025: UFU e ESAMC Uberlândia

Indicador	Universidade Federal de Uberlândia	Faculdade Esamc Uberlândia
Posição PP	10	39
Estado	MG	MG
Posição Geral	12	59
Pública ou Privada	Federal	Privada
Posição em Avaliação do Mercado	19	19
Nota em Avaliação do Mercado	22.17	22.17
Posição em Qualidade de Ensino	6	78
Nota em Qualidade de Ensino	63.83	10.95
Posição Professores com Doutorado e Mestrado	29	108
Nota Professores com Doutorado e Mestrado	5.95	0.15
Posição Nota dos Concluintes	20	98
Nota dos Concluintes	6.61	0.88
Posição Tempo de Dedicação dos Professores	1	1
Nota Tempo de Dedicação dos Professores	8	8
Posição Permanência dos Alunos	1	67
Nota Permanência dos Alunos	6	1.92
Posição Avaliação dos Docentes	4	
Nota Avaliação dos Docentes	37.27	

Fonte: Figura do autor, 2026

A análise da titulação docente reforça essa distinção, uma vez que a UFU ocupa a 29ª posição, com nota 5,95 no critério que avalia a proporção de professores com mestrado e doutorado; já a ESAMC aparece na 108ª posição, com nota 0,15. Os resultados sugerem configurações distintas do corpo docente, aspecto relevante para a organização curricular e para as abordagens teóricas e metodológicas do curso. A avaliação dos concluintes também aponta variações, dado que a UFU registra nota 6,61 e ocupa a 20ª posição, o que sinaliza percepções mais favoráveis dos estudantes em relação à formação recebida. A ESAMC, por sua vez, obteve nota 0,88 e figura na 98ª posição, o que sugere percepções menos positivas quanto a aspectos estruturais e formativos do curso (Folha de S. Paulo, 2025).

O indicador de permanência estudantil apresenta a mesma tendência. A UFU ocupa a 1ª posição nacional, com nota 6, resultado associado à existência de condições institucionais que favorecem a continuidade dos estudos, como políticas de apoio acadêmico e estabilidade administrativa. A ESAMC aparece na 67ª posição, com nota 1,92, o que indica maiores desafios relacionados à permanência dos estudantes ao longo do curso. Ambas as instituições compartilham a 1ª posição no critério de tempo de dedicação dos professores, com nota 8 (Folha de S. Paulo, 2025).

No critério de mercado de trabalho, as duas instituições também apresentam desempenho equivalente, ao ocuparem a 19ª posição, com nota 22,17, resultado que aponta padrões semelhantes de inserção profissional dos egressos. Entretanto, a análise conjunta dos

indicadores revela configurações institucionais distintas, sobretudo nos aspectos relacionados à formação acadêmica, à composição do corpo docente, à avaliação discente e às condições de permanência estudantil, aspectos que permitem compreender as especificidades de cada instituição no contexto da oferta do curso de Relações Internacionais. No indicador de avaliação dos docentes, a Universidade Federal de Uberlândia ocupa a 4ª posição, com nota 37,27, resultado que expressa avaliações positivas do corpo docente no contexto do *ranking* (Folha de S. Paulo, 2025).²

De modo geral, os resultados do RUF 2025 demonstram que, embora a UFU e a ESAMC Uberlândia apresentem desempenho equivalente no critério de inserção no mercado de trabalho, persistem diferenças expressivas nos indicadores relacionados à qualidade de ensino, titulação docente, avaliação discente e permanência estudantil. A UFU apresenta maior consolidação acadêmica e estrutural, evidenciada por posições mais elevadas nos principais eixos formativos do *ranking*. A ESAMC, por sua vez, enfrenta desafios especialmente associados à composição do corpo docente e às condições institucionais que influenciam a experiência acadêmica.

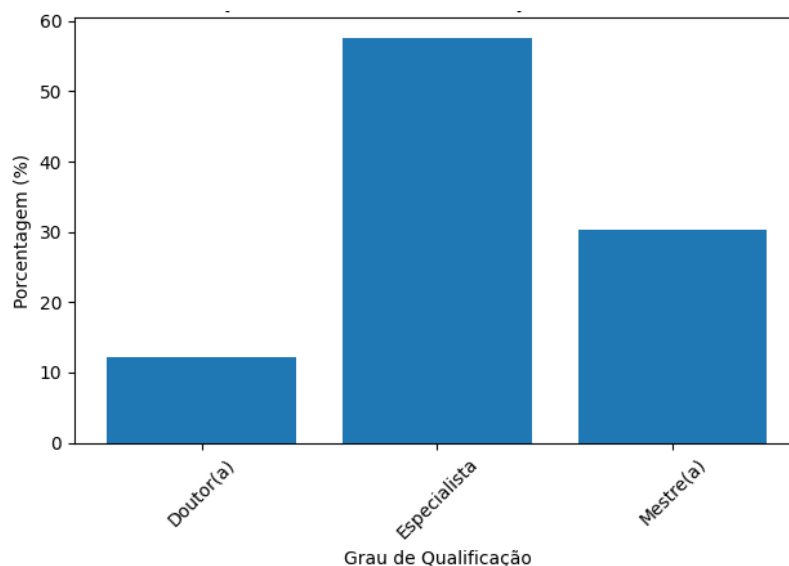
Análise comparativa da qualificação do corpo docente na ESAMC e na UFU

Ao analisar o grau de formação acadêmica dos docentes das instituições analisadas, observa-se uma diferença estrutural significativa. Na ESAMC Uberlândia, no que se refere aos docentes que passaram pelo curso no período de 2022 a 2025, uma maior parte dos profissionais possui título de especialização (57,6%), seguido por mestrado (30,3%) e doutorado (12,1%).³ Essa distribuição evidencia um perfil docente concentrado majoritariamente na formação *lato sensu*, o que sugere uma orientação institucional voltada prioritariamente ao ensino, com menor centralidade da pesquisa acadêmica *stricto sensu*. Embora a presença de mestres e doutores indique algum nível de qualificação acadêmica avançada, a baixa proporção de doutores limita a consolidação de uma cultura institucional de produção científica contínua.

² Os dados referentes à “Posição na Avaliação dos Docentes” e à “Nota da Avaliação dos Docentes” para a Faculdade ESAMC Uberlândia não foram disponibilizados pelo RUF 2025.

³ As informações relativas à titulação docente da ESAMC Uberlândia foram obtidas a partir de levantamento primário, mediante análise documental do histórico escolar da autora, na condição de aluna da instituição, referente aos docentes que atuaram no curso entre 2022 e 2025.

Gráfico 1 – Distribuição Porcentual da Qualificação Docente – ESAMC Uberlândia

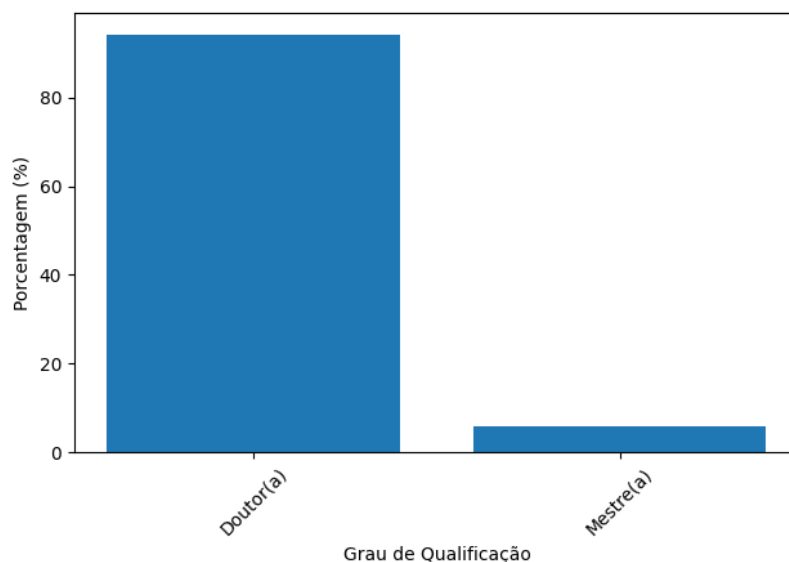


Fonte: Figura do autor, 2026

Em contraste, na UFU, por meio de dados listados no site oficial do Instituto de Economia e Relações Internacionais (IERI), nota-se uma ampla predominância de docentes com titulação de doutorado (94,2%), sendo a presença de mestres (5,8%) residual e inexistente a atuação de professores apenas especialistas (UFU, 2026).⁴ Tal configuração está em consonância com o modelo de universidade pública brasileira, cuja estrutura organizacional e normativa estabelece a titulação *stricto sensu* como requisito central para o exercício da docência, especialmente em cursos de graduação vinculados a programas de pós-graduação. Esse perfil favorece a integração entre ensino e pesquisa, bem como a inserção institucional em redes acadêmicas nacionais e internacionais.

⁴ A página institucional do Instituto de Economia e Relações Internacionais distingue diferentes vínculos docentes, entre professores do Magistério Superior, que compõem o quadro efetivo da universidade, e professores substitutos, vinculados a contratos temporários. Dessa forma, parte dos docentes com titulação de mestrado pode estar associada a essas contratações temporárias, não necessariamente refletindo a composição do quadro permanente da instituição.

Gráfico 2 – Distribuição Porcentual da Qualificação Docente – UFU



Fonte: Figura do autor, 2026

Os modelos pedagógicos também são distintos, ao passo que o da ESAMC possui uma orientação para negócios e mercado, com um destaque em *marketing*, gestão e estratégias empresariais (ESAMC, 2026); o da UFU apresenta uma forte base teórica e acadêmica, acompanhado de disciplinas como projeto de pesquisa, metodologia de pesquisa e economia política (UFU, 2026). A respeito de projetos de extensão, a UFU possui uma obrigatoriedade de 300 horas (UFU, 2026), as quais demandam compromisso com políticas públicas, direitos humanos, cooperação internacional e projeções futuras. A ESAMC, por outro lado, destina 60 horas obrigatórias para atividades complementares, que tendem a possuir caráter mais flexível e aplicado, vinculados a experiências práticas e projetos aplicados (ESAMC, 2026).

Quanto aos projetos de conclusão de curso, o da ESAMC ocorre por meio do Projeto de Gestão Empresarial (PGE), voltado à elaboração de soluções estratégicas para problemas empresariais reais ou simulados. É um trabalho com orientação prática e o foco está na aplicabilidade dos conteúdos adquiridos ao longo do curso, o que reforça essa identidade institucional voltada ao mercado e à atuação profissional em ambientes corporativos (ESAMC, 2026). Já o da UFU envolve, inicialmente, a disciplina de Projeto de Pesquisa, seguida pelo TCC e, em alguns casos, na elaboração de uma monografia, trajetória acompanhada da construção de um problema de pesquisa, revisão bibliográfica, definição metodológica e análise sistemática de dados, o que reforça uma formação crítica e analítica (UFU, 2026).

A comparação entre as duas instituições revela que as diferenças na qualificação docente não se restringem a variações quantitativas, mas expressam projetos institucionais distintos.

Enquanto a ESAMC apresenta um corpo docente com maior diversidade de titulação e forte presença de especialistas, a UFU concentra docentes com elevado nível de formação acadêmica, o que potencializa a produção científica e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Ademais, as propostas formativas das instituições também são distintas, na ESAMC há um destaque na formação voltada ao mercado de trabalho e à prática em negócios, a UFU é composta por uma estrutura curricular e um perfil docente que reforça uma perspectiva mais acadêmica, com centralidade na pesquisa, na produção de conhecimento e na formação crítica.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar comparativamente o perfil profissional do corpo docente do curso de Relações Internacionais de uma instituição pública e de uma instituição privada na cidade de Uberlândia (MG), com o intuito de compreender de que maneira as diferenças na qualificação docente se refletem nos indicadores de qualidade da formação acadêmica. A pesquisa partiu da hipótese de que a instituição pública apresentaria maior concentração de docentes com titulação *stricto sensu* e desempenho superior nos indicadores externos de avaliação, enquanto a instituição privada evidenciaria maior presença de especialistas e orientação formativa voltada ao mercado de trabalho.

Os resultados obtidos confirmam, de modo geral, a hipótese formulada. A Universidade Federal de Uberlândia apresenta ampla predominância de docentes com titulação de doutorado, característica coerente com o modelo de universidade pública brasileira, no qual a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui princípio fundamental na estruturação da instituição. Tal configuração se expressa em desempenho mais elevado e consistente nos principais indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, especialmente no ENADE, no Conceito Preliminar de Curso e nos critérios avaliativos do Ranking Universitário Folha.

Em contrapartida, a ESAMC Uberlândia apresenta maior diversidade de titulação docente, com predominância de especialistas e menor proporção de doutores, aspecto alinhado a um projeto institucional voltado à prática profissional e à inserção no mercado de trabalho. Embora o desempenho nos indicadores relacionados à qualidade de ensino e à titulação do corpo docente seja inferior quando comparado ao da instituição pública, observa-se equivalência no critério de mercado de trabalho, o que evidencia que diferentes modelos institucionais produzem resultados distintos conforme a dimensão de qualidade considerada.

Essa análise permite afirmar que a qualificação docente constitui variável relevante para a consolidação de determinados indicadores de qualidade acadêmica, sobretudo aqueles relacionados à produção científica, à integração entre ensino e pesquisa e à estabilidade institucional. Contudo, não se trata de uma variável exclusiva ou determinante isolada, dado que a qualidade na educação superior se revela um fenômeno multidimensional e envolve a coerência entre Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, políticas de permanência estudantil, organização didático-pedagógica e condições estruturais de funcionamento.

Nesse contexto, ao articular os dados empíricos aos referenciais normativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), às diretrizes da UNESCO e às contribuições da bibliografia especializada, o estudo demonstra que as assimetrias observadas em âmbito nacional entre universidades e faculdades também se reproduzem no contexto local. A tensão histórica entre eficiência e qualidade, bem como a estrutura segmentada do sistema de ensino superior brasileiro, influenciam diretamente os projetos institucionais, a composição do corpo docente e os resultados acadêmicos.

Conclui-se, portanto, que as diferenças no perfil profissional do corpo docente entre a instituição pública e a instituição privada analisadas refletem-se de maneira consistente nos indicadores de qualidade acadêmica, especialmente naqueles vinculados à produção científica, à avaliação discente e à consolidação institucional. Tais diferenças não operam de forma isolada, uma vez que são mediadas pelo projeto pedagógico, pelas condições estruturais e pela lógica organizacional de cada instituição. Logo, a compreensão da qualidade na educação superior demanda uma abordagem integrada e relacional, capaz de reconhecer a diversidade de modelos de formação e as diferentes formas de definir excelência acadêmica.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Leticia Carneiro; TEIXEIRA, Tatiani Fernandes. O docente da educação superior brasileira: contexto de atuação e formação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 22, 2019.

ARROSA, M. et al. *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: s.n., [s.d.]. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 08 fev. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. *Fazer o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes>. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 4, n. 2, 1999.

ESAMC UBERLÂNDIA. *Grade curricular – Relações Internacionais*. Uberlândia: ESAMC, 2026. Disponível em: <https://esamcuberlandia.wixsite.com/meusite/grade-curricular-3>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FELDMANN, T. ENADE: a governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 21, n. 3, p. 1017–1032, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NLY79ztvrTdZFXJQCCDrdsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FOLHA DE S.PAULO. Relações Internacionais – Ranking de cursos 2025. In: RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA (RUF). São Paulo, 2025. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2025/ranking-de-cursos/relacoes-internacionais/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 set. 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima. Setor público e setor privado: complementares nos sistemas de ensino superior do Brasil? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 147–150, dez. 2000.

MORANDIN, J. L. P. L.; SILVA, N. R. da; VANZ, S. A. de S. O desempenho das universidades brasileiras no U-Multirank e Ranking Universitário Folha. *Ciência da Informação em Revista*, v. 7, n. 2, p. 116–136, 2020. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/cir/article/view/9643/7721>. Acesso em: 9 fev. 2026.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 165–185, 30 ago. 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: UNESCO, 2002. p. 31-42. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *A recomendação relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior*. Paris: UNESCO, 1997.

SISTEMA DE REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (e-MEC). *e-MEC*. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 18 set. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Avaliação institucional. In: RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA (RUF). Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://avaliacao.unb.br/rankings/2-publicacoes/563-ranking-universitario-folha-ruf>. Acesso em: 9 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Ensino da Unicamp é o melhor do país, aponta Ranking Folha. Campinas, 11 nov. 2025. Disponível em: <https://unicamp.br/noticias/2025/11/11/ensino-da-unicamp-e-o-melhor-do-pais-aponta-ranking-folha/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). *Considerações sobre a nota*. São Cristóvão, SE: Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, [s.d.]. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/15861/Considera_es_sobre_a_nota.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Economia e Relações Internacionais. *Corpo docente – Relações Internacionais*. Uberlândia: UFU, 2026. Disponível em: <https://www.ieri.ufu.br/graduacao/relacoes-internacionais/corpo-docente>. Acesso em: 12 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Economia e Relações Internacionais. *Fluxo curricular – Bacharelado em Relações Internacionais*. Uberlândia: UFU, 2026. Documento institucional.