# Fundação Pedro Leopoldo Mestrado Profissional em Administração

Trajetória de construção dos Instrumentos de Avaliação do MEC para Cursos de Graduação: uma análise de suas contribuições para a gestão dos cursos
Nádja Shirlley de Andrade Cavalcante

Pedro Leopoldo 2019

# Nádja Shirlley de Andrade Cavalcante

Trajetória de construção dos Instrumentos de Avaliação do MEC para Cursos de Graduação: uma análise de suas contribuições para a gestão dos cursos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão em organizações

Linha de pesquisa: Inovação e Organizações

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Muriel Cardoso

Pedro Leopoldo Fundação Pedro Leopoldo 2019 378 C377t CAVALCANTE, Nádja Shirlley de Andrade

Trajetória de construção dos Instrumentos de Avaliação do MEC para os Cursos de Graduação: uma análise de suas contribuições para a gestão dos cursos / Nádja Shirlley de Andrade Cavalcante.

- Pedro Leopoldo: FPL, 2019.

115 p.

Dissertação Mestrado Profissional em Administração. Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Muriel Cardoso

- 1. Educação Superior. 2. Avaliação de Curso.
- 3. Gestão de IES.

I.CARDOSO, Roberta Muriel, orient. II. Título.

CDD: 378

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira – CRB6-1590

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: "Trajetória de Construção dos Instrumentos de Avaliação do MEC para Cursos de Graduação: uma análise de suas contribuições para a gestão dos cursos".

Nome da Aluna: NADJA SHIRLLEY DE ANDRADE CAVALCANTE

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Roberta Muriel Cardoso - Orientadora - FPL Educacional.

Profa. Dra. Eloísa Helena Rodrigues Guimarães - FPL Educacional

Profa. Dra. Maria Regina de Carvalho Teixeira de Oliveira – Funimed.

Pedro Leopoldo (MG), 12 de fevereiro de 2019.



#### Agradecimentos

Os meus agradecimentos são diversos, mas Deus está em primeiro lugar! Por isso, agradeço a Ele pela força e perseverança que me fizeram persistir e superar todos os desafios vivenciados para a consolidação dessa etapa.

Agradeço aos meus pais, pois desde muito cedo imbuíram em minha consciência o fato de o estudo ser a maior herança que eles poderiam me deixar; mesmo eles não tendo a oportunidade de uma formação, tinham a certeza de que esse era o caminho que eu deveria seguir. Além disso, agradeço ainda o apoio dedicado por eles aos netos durante as minhas longas viagens bimensais à Pedro Leopoldo – MG para as aulas do mestrado.

Ao meu esposo, agradeço pela cumplicidade e apoio que me deram segurança para abraçar esse desafio. Aos meus filhos, Caio e Larissa, minha principal razão de viver, que transformaram a minha vida com as suas vidas. Ainda tão pequeninos, tiveram de compreender a minha ausência e necessidade estudar.

Agradeço também à Rio, a quem pude entregar os meus pequenos filhos para cuidar nos períodos de ausência, tão frequentes durante essa trajetória.

Agradeço aos professores da Fundação Pedro Leopoldo, os quais, com suas experiências e conhecimentos, transformaram a minha vida, ensinando-me a buscar conhecimentos para compreender a gestão da educação superior: Prof<sup>a</sup> Vera, Prof<sup>a</sup> Celeste, Prof<sup>a</sup> Eloísa, Prof. Wille Muriel, Prof. Girolette e todos os demais que participaram dessa jornada, contribuindo para a minha formação.

À Prof<sup>a</sup> Roberta Muriel, minha orientadora, agradeço pela dedicação, paciência e sabedoria, pois muito contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos prof. Marcos e Ceiça pelo incentivo, apoio e compreensão, pois se mantiveram sem cobranças e confiantes no meu trabalho e no que o mestrado representaria para mim e para a FAI.

Agradeço a todos os colegas de trabalho que, nas minhas ausências, me trouxeram tranquilidade por estarem dispostos a atender as demandas que não poderiam aguardar o meu retorno.

Agradeço a Patrícia, uma companheira e amiga que o mestrado me presenteou e que fez as minhas viagens à Minas Gerais serem menos solitárias.



#### Resumo

A avaliação da Educação Superior é um processo de conhecimento e crítica às dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão, com a finalidade de promover a melhoria contínua de todos os seus processos. No Brasil, o sistema de avaliação da educação superior tem sofrido diversas mudanças, que fizeram com que as IES buscassem desenvolver modelos acadêmico-gerenciais que pudessem subsidiar esses avanços. Nesse processo, a coordenação de curso é a responsável pela gestão e, consequentemente, pela qualidade do curso, assumindo ações de natureza acadêmica, gerencial, política e institucional. Nesse sentido, essa pesquisa buscou verificar se as mudancas nos instrumentos de avaliação de curso publicados desde a implantação do SINAES (2004) até o ano de 2017 contribuíram positivamente para a gestão dos cursos de graduação. Para tanto, foram descritos como objetivos específicos: caracterizar o processo de avaliação do MEC; descrever os elementos fundamentais da avaliação para a gestão do coordenador de curso, extraídos dos instrumentos de avaliação publicados pelo Inep e, por fim, correlacionar os instrumentos de avaliação de cursos do MEC com o PDCA enquanto ferramenta de gestão. A metodologia deste estudo possui características de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Na análise dos dados foram considerados os 30 instrumentos de avaliação de cursos publicados pelo INEP no período entre 2004 e 2017. A análise foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979). A partir dos resultados dessa pesquisa, constatou-se que desde a implantação do SINAES, os instrumentos de avaliação de curso têm evoluído no sentido de implantar alguns critérios, os quais, aparentemente, fornecem maior flexibilidade na organização acadêmica e em seus processos de gestão. Tais resultados permitiram concluir que vários dos indicadores analisados são essenciais para a melhoria da gestão das IES, dando, de certa forma, uma superfície de análise mais autônoma para seus gestores e que houve avanço qualitativo em relação aos instrumentos normativos elaborados pelo INEP/MEC. A partir dos resultados do estudo, pode-se inferir que a ferramenta do PDCA é uma importante aliada para os gestores acadêmicos no que se refere à complexa gestão de cursos. Desse modo, o trabalho proposto oferece inúmeras reflexões aos gestores de cursos, no sentido de organizarem-se estrategicamente em seus planejamentos, com base na análise do histórico dos instrumentos de avaliação do INEP/MEC no que tange à gestão dos processos envolvidos na gestão de cada curso.

Palavras-chave: Educação Superior; Avaliação de curso; Gestão de IES.

#### Abstract

Assessment in Higher Education is a process of awareness and criticism of the dimensions of teaching, research, extension and management, aiming at the continuous improvement of all its processes. In Brazil, the higher education assessment system has been going through several changes, which have made the Higher Education Institutions (HEIs) develop academic-managerial models that can support these advances. In this process, course coordination is responsible for the management and, consequently, for the quality of the course, undertaking actions of academic, managerial, politic an institutional nature. In his context, this research intends to verify whether the changes in the course assessment instruments, from the implementation of the SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior -National Higher Education Assessment System) in 2004 to the year of 2017 have positively contributed to the management of undergraduate courses. For that, the following objectives were set: to characterize MEC's (Ministério da Educação e da Cultura - Education and Culture Ministry) assessment process; to describe the paramount assessment elements for the course coordinator's management, extracted from the assessment instruments published by INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Anísio Teixeira Nation Institute of Educational Studies and Research); and finally, to correlate MEC's course assessment instruments with the PDCA management tool. This study's methodology is characterized as a descriptive research with a qualitative approach. For data analysis, all thirty course assessment instruments published by INEP from 2004 to 2017 were considered. The analysis was carried out based on Bardin's (1979) content analysis technique. From the results of this research, it was possible to determine that, since the deployment of SINAES, there has been improvement in the course assessment instruments in the direction of implementing criteria that apparently offer more flexibility in academic organization and in its management processes. These results have led to the conclusion that many of the indicators analyzed are essential for improving the management of HEIs, offering, in a way, a more autonomous area of analysis for their managers, and that there have been qualitative advances when it comes to the normative instruments elaborated by INEP/MEC. In addition, the results show that the PDCA tool is an important ally for academic managers in terms of the complex course management. Hence, the current work offers uncountable reflections to course managers with regard to the strategic organization of their plans, based on the analysis of the history of INEP/MEC's assessment instruments connected to the management of the processes involved in the management of each course.

**Key words**: Higher Education; Assessment the course; Management the HEI.

# Sumário

1	Introdução	14
2	Referencial Teórico	20
	2.1 Educação Superior no Brasil: uma abordagem histórica	20
	2.2 Histórico da avaliação da educa	ção
supe	rior244	
	2.1.1 Avaliação educativa	28
	2.1.2A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Supe	rior
	- SINAES	32
	2.1.3 Os instrumentos de avaliação de curso	36
	2.3 Gestão de Instituição de Educação Superior	39
	2.4 Avaliação da Educação Superior: um mecanismo de ges	stão
instit	tucional	42
	2.50 método PDCA como uma importante ferramenta para o processo	de
melh	oria contínua das IES	45
	2.6 A Gestão do Coordenador de Curso	50
3	Metodologia	53
	3.1Caracterização da pesquisa	53
	3.2 Quadro de referência ou modelo de pesquisa	55
	3.3Técnica de coleta de dados	56
	3.4 Unidade de análise e unidade de observação	57
	3.5 Técnica de análise dos dados	58
4	Apresentação dos Resultados e Discussões	63
	4.1Sobre a categoria 1 – Organização didático pedagógica	66
	4.2 Sobre a categoria 2 – Corpo docente	70
	4.2.1Sobre o Indicador 2.1 – Núcleo Docente Estruturante – NDE	70
	4.2.2 Sobre o Indicador 2.3 - Atuação do Coordenador de Curso	81
	4.2.3Sobre o Indicador 2.4 – Regime de trabalho do Coordenado	r de
Curs	o	84
	4.2.4 Sobre o Indicador 2.7 – Experiência Profissional do Docente	87
	4.2.5 Sobre o Indicador 2.9 – Experiência no exercício da Docêi	ncia
Supe	erior	93
	4.2.6Sobre o Indicador 2.12 – Atuação do colegiado de curso	o ou
equiv	valente	98
	4.3 Sobre a Categoria 3 – Infraestrutura10	202
	4.3.1 Sobre o Indicador 3.2 – Espaço de trabalho para o coordenador .	102
5	Considerações Finais10	404
Refe	rências	109

## Lista de Abreviaturas e Siglas

**ACG -** Avaliação Geral dos Cursos de Graduação

**ADES -** Avaliação Discente da Educação

AIE - Avaliação Institucional Externa

**Análise** Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (Sigla proveniente da

**SWOT -** língua inglesa. Correspondente em português: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. Ferramenta para análise de diagnóstico estratégico empregado nas empresas).

**CC -** Conceito de Curso

**CF** - Constituição Federal

**CONAES -** Comissão nacional de Avaliação da Educação Superior

**CPA -** Comissão Própria de Avaliação Institucional

**CPC -** Conceito Preliminar de Cursos

**ENADE -** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FAI - Faculdade de Irecê

**IES -** Instituição de Ensino Superior

**IGC -** Indice Geral de Cursos

**INEP -** Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**LDBEN -** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**PAIUB -** Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

**PARU -** Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PLAN, DO, CHECK, ACT (Sigla proveniente da língua inglesa.
 Correspondente em português: planejar, fazer, checar e agir. Método de melhoria contínua das empresas).

**PDI -** Plano de Desenvolvimento Institucional

PMBOK - Project Management Body of Konowlegde (Sigla proveniente da língua inglesa. Constitui-se como um conjunto de práticas na gestão de projetos organizado pelo instituto PMI. É considerado a base do conhecimento sobre gestão de projetos por profissionais da área.

**PPI -** Projeto Político Institucional

**SINAES -** Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior

# Listas de Figuras

Figura 1 - Modelo de PDCA para Gestão de IES baseado na regulamentação	da
Educação Superior Brasileira	48

# Lista de Tabelas

Tabela 01 - Recorte do Processo Regulatório Brasileiro baseado no PDCA5	5
Tabela 02 - Dimensões e indicadores que serão objetos dessa pesquisa58	В
Tabela 03 - Categorias e indicadores que serão objeto dessa pesquisa60	D
Tabela 04 - Síntese da metodologia proposta para esse estudo6	1
Tabela 05 - Instrumentos de avaliação que subsidiam atos de reconhecimento	
e/ou renovação de reconhecimento e ano de sua publicação63	3
Tabela 06 - Categorias e indicadores objetos dessa pesquisa65	5
Tabela 07 - Categoria 1 e indicador selecionado60	6
Tabela 0860	6
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados.60	6
Tabela 09 - Categoria 2 e Indicadores selecionados70	0
Tabela 10 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados72	2
Tabela 11 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados74	4
Tabela 12 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados78	В
Tabela 13 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados79	9
Tabela 14 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados80	D
Tabela 15 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados8	1
Tabela 16 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados82	2
Tabela 1782	2
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados.82	2
Tabela 18 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados83	3
Tabela 19 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados84	4
Tabela 20 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados8	5
Tabela 2180	6
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados.80	6
Tabela 22 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados8	7
Tabela 23 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados88	В

Tabela 24 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionadosselecionados	89
Tabela 25 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	90
Tabela 26 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	91
Tabela 27 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	91
Tabela 28 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	92
Tabela 29 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	93
Tabela 30 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	95
Tabela 31 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	96
Tabela 32 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	97
Tabela 33 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	97
Tabela 34 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	99
Tabela 35 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	99
Tabela 36 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	100
Tabela 37 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	101
Tabela 38 - Dimensões e indicadores que serão objeto dessa pesquisa	102
Tabela 39 - Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores	
selecionados	103

## 1 Introdução

A educação superior constitui-se em um importante pilar para a construção de uma nação, visto que profissionais oriundos de uma formação superior de qualidade agregam grande valor ao desenvolvimento econômico-social de um país. Nesse sentido, entre as iniciativas para pensar a educação na perspectiva do desenvolvimento de um país, destaca-se o encontro internacional que aconteceu em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e que resultou em um documento com diretrizes que norteiam as políticas públicas para a promoção de avanços na área da educação, documento esse firmado entre os países participantes. A abordagem do encontro reforçou o fato de que a instituição de ensino, enquanto segmento da sociedade, precisa assumir a sua função social, formando sujeitos com competências e habilidades, críticos, que possam resolver problemas do cotidiano, na perspectiva de desenvolvimento e transformação social, garantindo não somente o Direito de acesso ao ensino, mas o Direito de aprender e de intervir para transformar o seu entorno. Esse discurso é ratificado por Dias Sobrinho (2008) quando o autor afirma que a função da Educação Superior não está relacionada meramente a qualificação profissional mas deve desenvolver competências para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania, e, ou seja, articular a capacitação profissional à capacidade de viver em sociedade e transformar o meio no qual está inserido.

Na luta para garantir acesso à educação no Brasil, destaca-se como pioneiro Paulo Freire, o qual durante décadas buscou minimizar as desigualdades sociais na defesa por uma educação com equidade e justiça. Ele acreditava na educação como agente transformador de pessoas que poderiam modificar o seu meio, tendo como foco a formação de um sujeito crítico e consciente das suas responsabilidades, com o seu desenvolvimento e o de sua comunidade. Freire (2000) acreditava na Educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural, ou seja, segundo ele, "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p.67).

Segundo Martins (2002), as primeiras Instituições de Educação Superior foram implantadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. O autor afirma que até a proclamação da república, em 1889, a educação superior

desenvolveu-se muito lentamente e tinha como objetivo ofertar um diploma profissional, dando ao seu portador o Direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, bem como garantir um status na sociedade. O estudioso ressalta que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior, uma vez que o nível dos docentes devia equiparar-se ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

## A Constituição Brasileira (CF) de 1988, em seu artigo 205, afirma que

a educação, Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, Art. 205. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\_05.10.1988/art \_205\_.asp).

Em 1996, com a edição da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, houve a reorganização do sistema educacional brasileiro. Esta Lei, em seu capítulo IV, artigos 43 a 57, dispõe sobre as finalidades e diretrizes do ensino superior no Brasil, entre elas a qualificação profissional e a formação de sujeitos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade (LDBEN, 1996). É a partir da LDBEN que houve o processo de reestruturação da educação superior no Brasil. A partir daí, iniciou-se uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no país, particularmente da educação superior. Foi publicado um arcabouço legal com a finalidade de reestruturar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo praticado desde a reforma universitária de 1968. Nesse sentido, foram realizadas mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, o que gerou transformações significativas na identidade das Instituições de Educação Superior (IES) e na forma de geri-las (Catani & Oliveira, 2003).

Tais mudanças implicaram no surgimento de novos paradigmas e na busca da excelência nas várias dimensões que compõem a Educação Superior, tendo em vista atender às exigências da sociedade contemporânea quanto a um perfil profissional cada vez mais flexível e multifacetado, capaz de aprender constantemente para atender às diversas demandas do mundo globalizado. Yarzábal (2002), acredita que

essa perspectiva justifica as intensas transformações que a Educação Superior tem vivido, o que tem culminado na expansão quantitativa de IES, na ampliação da oferta privada, na diversificação das instituições de educação superior e no aprimoramento dos processos de regulação desse nível de educação.

Para garantir uma expansão qualitativa, a partir da década de 1980 a avaliação tornouse um instrumento para o Estado analisar a qualidade da Educação Superior, e por isso, ao longo dos anos, tem sido foco de discussões, visto que se apresenta como uma temática complexa, na medida em que está intimamente vinculada a questões éticas, legais, culturais e de interesse da sociedade.

Ao longo da história da Educação Superior no Brasil, o Ministério da Educação tem buscado o desenvolvimento dos processos avaliativos das Instituições de Educação Superior por meio da reformulação das políticas de avaliação, bem como do aprimoramento dos instrumentos utilizados para avaliação dos cursos de graduação e dos instrumentos de avaliação das IES. Para tanto, na gestão dos processos educativos, a avaliação está implícita como parte do processo de transformação contínuo que norteará as tomadas de decisões da Instituição. Como afirma Hoffmann (1997, p.18), "a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação esta que nos impulsiona a novas reflexões. Uma reflexão permanente sobre sua realidade".

Tal reflexão, como citada por Hoffmann (1997), exige da equipe gestora uma análise sobre quais aspectos são relevantes para que a IES possa alcançar índices satisfatórios de qualidade. Neste sentido, o MEC tem utilizado instrumentos de avaliação que subsidiam a regulação da educação superior no Brasil. Tais instrumentos fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado em 2004 pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES promove um processo cíclico e contínuo de avaliação por meio do qual a instituição pode, conhecendo sua própria realidade, melhorar a qualidade das várias dimensões da educação que promove e alcançar, continuamente, melhores resultados. Para tanto, espera-se que os indicadores que compõem os instrumentos de avaliação do MEC, possam, além de subsidiar o processo de regulação, servir de orientação para que os gestores das IES possam pautar seu planejamento estratégico, buscando avanços na qualidade dos seus serviços.

Assim, percebe-se a relevância dos instrumentos de avaliação para a gestão dos cursos, uma vez que o processo de gestão envolve o diagnóstico, o planejamento e a execução das ações, bem como o seu monitoramento. O processo de gestão é indispensável a qualquer instituição, pois é por meio dele que a instituição alcança suas metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Nesse sentido, várias ações estratégicas devem ser elaboradas com o objetivo de alcançar as metas propostas no PDI da IES. Segundo Sant'Ana, Bermejo, Mendonça, Santos, Borges e Souza (2017), a fase de implementação e controle do PDI tem diversos objetivos, como fazer o monitoramento e a avaliação da implementação das ações, objetivando a missão, os valores e as estratégias definidas para cada IES. Assim, podem ser adotadas medidas e ações que, voltadas para o controle, visem a correção dos desvios que possam acontecer durante a execução do que havia sido anteriormente planejado. Concluindo, deve-se levar em conta que a intenção sempre é alcançar, com o mínimo de desvios, o melhor desempenho possível.

Então, pode-se verificar que a forma de gerir a IES deve estar organizada a partir de uma metodologia que propicie o desenvolvimento do seu plano estratégico (PDCA, Análise SWOT, PMBOK, etc.), que está intimamente relacionado com o PDI da IES, visto que este é o documento que descreve a melhoria e o acompanhamento da implementação das ações estratégicas traçadas pela IES. Para esse trabalho, o PDCA será descrito como uma das técnicas que pode auxiliar nos processos de gestão.

Sendo assim, o objeto desta pesquisa torna-se relevante, uma vez que os instrumentos de avaliação vêm sendo aprimorados e, como são importantes para a gestão, é importante verificar se este aprimoramento ocorreu buscando uma melhoria nos processos de gestão dos cursos. Logo, a questão norteadora desta pesquisa é: as mudanças nos instrumentos de avaliação de curso, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos?

Desse modo, esta dissertação tem como objetivo geral verificar se as mudanças nos instrumentos de avaliação de cursos, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos.

Em nossa pesquisa, também foram traçados os objetivos específicos seguintes:

- caracterizar o processo de avaliação do MEC;
- descrever os elementos fundamentais da avaliação para a gestão do coordenador de curso a serem extraídos dos instrumentos de avaliação;
- correlacionar os instrumentos de avaliação de cursos do MEC com o PDCA enquanto ferramenta de gestão.

Nesse sentido, o interesse sobre a temática surge a partir da percepção da avaliação como uma importante ferramenta para a gestão da IES, no que concerne ao fornecimento de indicadores que possam colaborar com o acompanhamento e aprimoramento dos processos de gestão, bem como para o alcance de níveis satisfatórios de qualidade. Considerando a função da autora desta pesquisa como Coordenadora de Curso, faz-se relevante destacar que sua atuação profissional lhe proporcionou vivências acadêmico-gerenciais com avaliações externas na Faculdade Irecê - FAI, situada na cidade de Irecê, BA, as quais instigaram-na a pesquisar a temática em questão.

Além disso, a partir da análise do histórico dos instrumentos de avaliação externa do MEC, poder-se-á realizar uma análise crítica da influência destes instrumentos na gestão das IES, pois, desde 2004 até os dias atuais, tais instrumentos passaram por diversas reformulações, que tiveram como objetivo melhorar os indicadores de avaliação. Sendo assim, esta pesquisa proporcionará uma visão holística sobre a evolução dos processos avaliativos dos cursos superiores por parte do MEC e seus reflexos sobre o processo acadêmico-gerencial das IES. Tal estudo será de grande importância para o percurso profissional que a autora deste trabalho tem traçado, visto que a gestão acadêmica está diretamente relacionada à pesquisa proposta. Sem a intenção de esgotar o tema, a pesquisa pode trazer contribuições significativas para a gestão das IES, além de instigar novos estudos sobre o assunto.

A metodologia para o estudo aqui proposto possui características de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. O método ou técnica de coleta de dados que mais atende aos objetivos desta pesquisa é a pesquisa documental. Para a análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979) é

uma técnica que favorece a análise exploratória do conteúdo ao descrever de forma objetiva, sistemática e quantitativa o conteúdo manifesto da comunicação, e no caso deste estudo, a comunicação escrita.

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação está estruturada em cinco seções, sendo a primeira esta introdução, que traz uma visão geral do trabalho; a segunda seção descreve aportes teóricos para fundamentação da pesquisa; a terceira traça o percurso metodológico, contendo tipo de pesquisa, objetivos, método e instrumentos de coleta de dados; a quarta seção apresenta a análise dos dados e discussão dos resultados e, por fim, na quinta seção são feitas as considerações finais sobre o estudo.

#### 2 Referencial Teórico

O presente capítulo tem por finalidade apresentar um arcabouço teórico que subsidiará uma análise crítica sobre as contribuições dos instrumentos de avaliação de cursos da Educação Superior, no sentido de proporcionar uma eficiente gestão institucional. Para tanto, está dividido em cinco seções: na primeira seção será realizada uma abordagem histórica sobre a educação superior; na segunda seção buscou-se descrever o histórico da avaliação da educação superior; a terceira aborda a gestão das instituições de educação superior; a quarta seção trata da avaliação da educação superior como mecanismo de gestão institucional e, por fim, a quinta seção abordará o método PDCA enquanto ferramenta de gestão.

## 2.1 Educação Superior no Brasil: uma abordagem histórica

A Educação Superior tem seus registros há mais de um século, desde a vinda e permanência da família real portuguesa no Brasil. Sabe-se que as iniciativas na área de educação vieram dos Jesuítas, apresentando um ensino voltado para a catequese religiosa. Os funcionários da igreja e da coroa e os filhos dos grandes latifundiários iam para a Europa para obter formação universitária. Com uma cultura transplantada de fora, o processo educacional formou-se alienado e alienante. Este modelo de educação livresca foi o alicerce para a construção do poder na Colônia (Ferro, 2007). Nessa época, a educação era ainda mais elitizada e excludente do que o é na contemporaneidade.

Apenas em 1808, após a determinação do Governo Federal, a educação superior foi reconhecida como modalidade de ensino. Posteriormente, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Governo de Epitácio Pessoa. Agregada a esta, estavam a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Faz-se curiosos observar que já existia, anterior à URJ, a Faculdade do Paraná, datada de 1912, porém não havia sido reconhecida. É importante ressaltar que existiram outras universidades que só foram reconhecidas anos depois (Romanelli, 2001).

Mais adiante, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, considerada a mais organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades do Brasil. Logo em seguida, no ano de 1935, Anísio Teixeira, Secretário de Educação, criou a Universidade do Distrito Federal com condições adequadas de funcionamento. Devido a algumas alterações, essa Instituição teve curta duração, vinculando-se à Universidade do Brasil, a qual se transformara em Universidade do Rio de Janeiro (Romanelli, 2001).

Em virtude dos avanços da sociedade, as faculdades e universidades foram aumentando e, em consequência desse crescimento, outras exigências foram surgindo; entre elas, a necessidade de uma organização nesse nível de ensino. O Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispões sobre a organização do ensino universitário no Brasil, foi de grande relevância para definir os objetivos do ensino universitário no país, conforme descrito em seu Art. 1º:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html).

A partir de então, percebe-se uma preocupação do Estado em ofertar um ensino estimulando a investigação científica, elevando o nível cultural e promovendo desenvolvimento social. Neste sentido, a partir da década de 80 ocorreram, no Brasil, significativas reformas em diferentes instâncias sociais, inclusive no sistema de educação superior. De acordo com o SINAES (2007), as reformas da Educação Superior no Brasil apontaram para os tipos de instituição, as formas de ampliação de demandas e a preocupação com a relação entre a qualidade e ampliação de acesso.

Em relação a esta ampliação do acesso ao ensino superior, no Brasil, presenciamos, há alguns anos, o aumento da oferta de cursos superiores nas IES privadas, ou seja, no que tange ao aspecto amplitude da oferta, não se limitando a investimentos do estado, pode-se considerar esse fato como um avanço na política educacional. Contudo, alguns aspectos em relação a este aumento da oferta podem ser analisados,

como por exemplo a qualidade do ensino em tais IES, assim como os tipos de alunos que estas instituições pretendem captar, entre outros.

Segundo o Censo da Educação Superior (realizado pelo INEP, entre 2001-2010), apesar do total de matrículas nas IES (federais, estaduais, municipais e privadas) ter alcançado um crescimento de 110% entre os anos acima citados, o fato é que a rede privada continua sendo a grande responsável pela Educação Superior no país. Portanto, mesmo com o aumento de 944.584 para 1.643.298 estudantes matriculados nas IES públicas, tal número não foi suficiente para alterar a predominância deles na rede privada, que deteve 68,9% do total geral de matrículas registradas em 2001 e atingiu 74,2% em 2010, ao passo que nas redes públicas o número de alunos caiu de 31,1% para 25,8% (Barros, 2015).

De acordo com o censo da Educação Superior realizado pelo INEP em 2017, as IES privadas continuam tendo uma maior participação no percentual de matrículas na graduação, chegando a 75,3% (6.241.307) do total de matrículas nesse setor, enquanto as IES públicas, participam com um total de 24,7% (2.045.356) das matriculas (INEP, 2017).

Ainda segundo Barros (2015), todo o estímulo dado às IES privadas causou o rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fator este que ocasionou a multiplicação de cursos e instituições privadas sem considerar padrões mínimos de qualidade. Adicionado a isto, ocorre a ociosidade de grande parte das vagas dessas IES por vários motivos, como: insuficiência de recursos financeiros por parte dos alunos em arcar com as mensalidades, falta de condições de permanência (dificuldades com transporte, falta de moradia estudantil, falta de recursos para alimentação, ausência de bolsas de estudo e pesquisa) entre outras dificuldades.

Percebe-se que diante das transformações políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo, a educação vem sendo questionada sobre o seu papel nesse contexto de intensas transformações. Segundo Dowbor (2006) o conhecimento provocado pelos avanços das forças produtivas passa a constituir-se em ponto estratégico para o desenvolvimento econômico, político e social dos países.

Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre o real papel da educação no mundo. Segundo Dias Sobrinho (2008) a educação superior tem como objetivo formar os indivíduos integralmente, transformando-os em cidadãos e profissionais qualificados para a construção de sociedades democráticas e desenvolvidas, podendo gerar avanços econômicos. Por outro lado, deve ser, também, uma referência básica para o fortalecimento da memória, da cultura e da identidade nacional, além de respeitar a pluralidade das expressões e os projetos dos diferentes grupos sociais, visto que, nessa perspectiva, a educação não tem somente uma função técnica e econômica; seu papel está mais relacionado a valores do que propriamente à economia.

Tal discurso é reafirmado pela Constituição da República, quando, em seu Art. 205, já mencionado no capítulo 1 de nossa pesquisa. Percebe-se, assim, que o papel da educação superior está relacionado ao desenvolvimento social e ao desenvolvimento do ser humano como ser integral, com condições para a vida em sociedade e para a construção da cidadania.

Cardoso & Dias Sobrinho (2014) também afirmam que a formação profissional é um fator importante para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. No entanto, é uma formação que não preenche os anseios dos seres humanos e não garante a sua formação para a cidadania, se for considerada isoladamente. Ratificam-se os objetivos da educação superior enquanto formadora do ser social e integral, aprofundando o saber para além da qualificação profissional.

Dessa forma, pode-se afirmar que a educação deve desenvolver competências para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; de modo que o indivíduo possa articular a qualificação profissional à capacidade de viver em sociedade e transformar o meio no qual está inserido.

Assim, para a continuidade e aprofundamento do tema anteriormente abordado, a próxima sessão traz o histórico da avaliação da educação superior.

## 2.2 Histórico da avaliação da educação superior

A avaliação nas ciências sociais é uma atividade que ocorre a cerca de quatro mil anos, onde os chineses já utilizavam métodos avaliativos formais para recrutar seus "funcionários públicos". A história moderna da avaliação sistemática das intervenções sociais começa no século XVIII, na Grã-Bretanha e na França, com as novas correntes ideológicas e filosóficas que subsidiaram o pensamento científico moderno, ocasionando a diversidade e o aprimoramento dos métodos de pesquisa social (Dubois, Champagne & Bilodeau, 2011). De acordo com os autores, a avaliação tem se constituído como uma prática e estratégia de governo no período após a Grande Depressão nos Estados Unidos, até a Segunda Guerra Mundial.

Os marcos da história da avaliação, para Guba e Lincoln (1989) apresentam algumas características importantes da avaliação, que em suas análises foram denominadas de *gerações*. Os estudiosos identificaram quatro *gerações de estudos de avaliação*: a primeira que ocorreu entre 1900 e 1930, e tem como foco a elaboração e a aplicação de instrumentos de medidas para avaliar os sujeitos de uma intervenção; a segunda geração, que ocorreu entre 1930 e 1960, está fundamentada na descrição da intervenção; a terceira geração que ocorreu entre 1967 e 1980, está embasada no julgamento de valor de uma intervenção como forma de subsidiar os processos de tomada de decisões; e a quarta geração que ocorre a partir de 1980, e engloba os processos relacionados a negociação e construção de valores e de interpretações do objeto estudado.

Na contemporaneidade, observa-se a intensificação dos processos avaliativos com vistas à melhoria da eficiência e da qualidade para produzir conhecimentos sobre a realidade e subsidiar o processo de tomada de decisão como parte do processo de gestão institucional. Assim, convém ter em mente que, na avaliação, nos defrontamos com a complexidade, a diversidade e o caráter evolutivo da realidade social, e é por meio dela que as instituições podem responder como estão sendo implementadas as intervenções e que resultados estão sendo alcançados com base em informações e reflexões que levam em conta variados ângulos de análise. Isso porque os

procedimentos avaliativos promovem outras visões, outras concepções e, consequentemente, outras prioridades (Samico, Felisberto, Figueiró & Frias, 2010).

A avaliação educacional no Brasil, até a década de 1950, era entendida como forma de fiscalização e controle, em detrimento da reflexão sobre as ações educacionais com vistas à melhoria da realidade encontrada. A partir dos anos 80 foram instaurados outros modelos, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária — PARU com o objetivo de conhecer a concepção das atividades de produção e disseminação do conhecimento, bem como envolver a comunidade externa no processo avaliativo. Posteriormente, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras — PAIUB, com a finalidade de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico das instituições, objetivando a constante melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas (PAIUB, 1993). Com isso, a intenção era assegurar a utilização eficiente e ética dos recursos humanos e materiais das universidades, bem como o compromisso científico e social. No entanto, nenhum dos processos avaliativos anteriores eram obrigatórios.

Nesse aspecto, somente a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 – que estabeleceu o marco regulatório para a Educação Superior no país e consolidou uma série de normas e instituições pré-existentes – que a organização da educação superior passou por diversas transformações, onde muitas das instituições de educação superior <sub>existentes</sub> foram admitidas pela Constituição, entre elas as privadas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996).

A partir do Art. 209 da mesma Constituição, que afirma que "o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação superior e, II – autorização e avaliação da qualidade pelo poder público" (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), houve o fortalecimento da Educação Superior no Brasil, por meio de uma grande expansão das Instituições de Educação Superior privadas.

Posteriormente, em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394/96, que, em seu Art. 9º, delega à União:

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

[parágrafo] IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Lei nº 9.394/96, Art. 9º, parágrafos VIII e IX. Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/lei9394.pdf).

Desse modo, compreende-se que a avaliação da educação superior é fundamental para a livre iniciativa das instituições de Educação Superior, sendo, portanto, indispensável para a regulação de seu funcionamento.

Nesse mesmo ano, de acordo com Sanches (2009), a partir do Decreto Federal 2.026 de outubro de 1996, as instituições de Educação Superior foram obrigadas a aderir à avaliação institucional. Anteriormente, em 1995, por meio da lei 9.131, foi implantado o Provão, que funcionava muito mais como um instrumento de pressão para melhoria do ensino do que propriamente para avaliar as condições de oferta do ensino e subsidiar a melhoria da instituição. Ainda na década de 90, com a ampliação da iniciativa privada, favorecida pela maior flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9.394/96, houve uma nova configuração do ensino no Brasil, sobretudo na Educação Superior, que passou a se constituir como um espaço de formação, com vistas a atender às constantes transformações do mundo globalizado, exigindo dos seus egressos um perfil eficiente e capaz de dar conta das demandas do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, visando garantir a qualidade das Instituições de Educação Superior, em 2004 o Ministério da Educação, por meio da Lei 10.861 de 14 de Abril de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como finalidade buscar a melhoria da qualidade da educação, a qualificação da gestão, o aumento da eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, apresentando uma proposta de avaliação global e integrada às dimensões que compõem a Educação Superior, com vistas a uma avaliação emancipatória, que reconhece a diversidade e respeita a identidade das IES (SINAES, 2004).

Para tanto, o Art. 2º da Lei 10.861/2004, que instituiu o SINAES, afirma que a avaliação deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (Lei no. 10.861/2004, artigo segundo. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97809/lei-10861-04#art-2).

A avaliação constitui-se em um ato político que tem na sua essência a responsabilidade de atender às demandas do seu entorno, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Dias Sobrinho (2003) compartilha desse pensamento quando resgata que a essência da avaliação é, fundamentalmente, política, porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades. Os efeitos políticos da avaliação, relacionam-se com a relevância da formação e sua relação com o destino do país, uma vez que o sistema de educação superior influencia diretamente a construção da sociedade. Desse modo, a avaliação não deve se restringir a ser apenas uma ferramenta para o controle do Estado, nem tampouco a apenas atender às demandas do mercado.

Percebe-se então que, dificilmente, uma única instituição de Educação Superior atenderá integralmente a todas as exigências presentes no mundo contemporâneo. De acordo com SINAES (2004), a regulação e a avaliação da Educação Superior tem a finalidade de garantir que a IES cumpra com a responsabilidade social a que se propôs, identificando o perfil da instituição avaliada e o significado de sua atuação, observado o disposto no Artigo 3º da Lei nº 10.861/2004:

- Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:
- I a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
  - IV a comunicação com a sociedade;
- V as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnicoadministrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação

com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (Lei nº 10.861/2004, artigo 3º. Disponível em: Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97809/lei-10861-04#art-2).

Assim, a avaliação assume o papel de provocar mudanças na instituição a partir dos resultados da reflexão dos processos avaliativos com vistas à melhoria dos procedimentos acadêmico-gerenciais da IES, na medida em que assume o papel de fornecer subsídios para a tomada de decisões e, consequentemente, nortear o planejamento das ações institucionais, devendo ser entendida como um instrumento de gestão acadêmica. Na busca pela qualidade do ensino superior, a gestão da IES necessita ser flexível e entender a importância da avaliação e sua relação com as mudanças que podem vir a surgir a partir das reflexões acerca dos achados do processo avaliativo.

# 2.1.1 Avaliação educativa

A avaliação educativa refere-se à construção coletiva de um posicionamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, isto é, profundamente humanos, que a instituição está produzindo em suas ações sociais e educativas (Dias Sobrinho, 2003). Considerandose que "a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores" (Dias Sobrinho, 2008, p. 170). Logo, deve estar a serviço da melhoria da qualidade da educação, e para tanto,

a avaliação educativa interliga duas ordens de ação. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos. (MEC, 2005, p. 88. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao\_institicional/Avaliac ao\_Institucional\_Externa).

Nessa perspectiva e com o objetivo de discutir os sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da avaliação educativa, a avaliação põe em questão a formação humana e os compromissos e relações da instituição educativa com a sociedade, de modo a ir além da instrumentalização profissional. Para Dias Sobrinho (2008) a responsabilidade social exige que a IES se reconstrua internamente, levando em consideração a realidade sociocultural da qual participa. Uma educação superior pertinente e socialmente responsável deve contribuir para o conhecimento e a solução, em seu âmbito e de acordo com suas possibilidades, dos problemas e necessidades da sociedade. Deve, para tanto, desenvolver-se como

uma prática participativa e um investimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação. Em outras palavras, promover uma sólida formação, eis o sentido essencial da responsabilidade ou do compromisso social de uma instituição educativa. O eixo que estrutura a responsabilidade e os compromissos sociais da educação é a formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, intelectual, social, econômica, e isso requer elevada qualidade, tanto do ponto de vista científico e técnico, quanto da relevância, do valor e do significado públicos do trabalho, das ações e das atividades do conjunto institucional (Dias Sobrinho, 2009, p. 144).

A avaliação educativa, mesmo sendo objetiva e controlando os processos científicos, pedagógicos e administrativos, instiga debates, reconhece a diversidade de ideias, busca interpretar a pluralidade, construir novos sentidos, a questionar a razão dos projetos e currículos, a valorar a inserção crítica e produtiva na sociedade, a dinamizar a construção da autonomia (Dias Sobrinho, 2008), tentando promover a reflexão crítica e o questionamento, a análise constante e a explicação para os fenômenos estudados em sua realidade.

Como afirma Dias Sobrinho (2008), onde há sistemas diversificados e IES diferenciadas, com histórias e identidades diferentes, é necessário que exista a possibilidade de várias interpretações a respeito da qualidade e do cumprimento de padrões, de acordo com os compromissos essenciais que cada instituição atribui a si mesma, à luz dos requisitos internacionais, estratégias nacionais, necessidades da comunidade e da própria realidade da IES. Por esta razão, considera-se um marco o primeiro ciclo avaliativo do SINAES, quando propôs em suas referências o modelo da avaliação institucional emancipatória.

De acordo com Ginkel e Dias (2007), não há como definir a qualidade por meio de um modelo único, e tal modelo não pode surgir exclusivamente da teoria e da abstração, assim como não pode ter como principal critério as demandas do mercado. A qualidade, afirmam, "é o resultado de um conjunto de ações que respondem a umas necessidades sociais determinadas que existem em um momento muito concreto" (Ginkel & Dias, 2007, p. 41). Trata-se do reconhecimento da subjetividade de cada IES em um dado momento, o que é ratificado no discurso de House (1994, como citado em Dias Sobrinho 2003): a avaliação está intencionalmente ligada ao contexto no qual o objeto avaliado está inserido e, seus descobrimentos devem ser interpretados dentro do mesmo contexto. A preocupação deve ser com a validez interna, mais que com a externa. Essa metodologia é também chamada de naturalista, pois acontece no meio natural, valorizando a experiência das pessoas envolvidas, utilizando linguagens e categorias do cotidiano, como entrevistas, observações informais, estudos de casos, a investigação histórica, a análise de contextos, a intervenção em situações concretas, no sentido da aprendizagem, a interação entre as pessoas etc. Desse modo, o enfoque subjetivista prioriza o qualitativo em detrimento do quantitativo.

Nesse modelo, prevalece a relação intersubjetiva, e os envolvidos no processo de avaliação se expressam livremente sobre os dados que precisam ser discutidos e avaliados de forma natural em seu contexto real, buscando valorizar as experiências dos indivíduos na socialização das situações vividas. Tal fator é fundamental para o desenvolvimento da avaliação na perspectiva educativa, em que a melhoria da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições de modo a produzir sentidos. Nessa medida, permite uma reflexão sobre valores, um questionamento sobre o cumprimento da finalidade essencial da educação, que é a formação integral de cidadãos e profissionais sociais. Assim, a avaliação refere-se a uma prática capaz de mensurar os reflexos das ações realizadas anteriormente, e a partir dessa produção de conhecimento serve de base para a tomada de decisão (Dias Sobrinho, 2009).

A avaliação como produtora de conhecimento tem se desenvolvido significativamente, visto que possui uma grande relevância para as políticas governamentais mediante a sua capacidade de transformação social exercida por meio dos processos

regulatórios, sendo capaz de contribuir com o desenvolvimento do país, estimulando os setores produtivos e desenvolvendo ideias e práticas sociais. Por essa razão, segundo Dias Sobrinho (2008) e Marback Neto (2007) a avaliação tem papel relevante na construção dos campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática.

Diante do exposto, as expectativas são de que as políticas de avaliação da educação superior envolvam e comprometam todos os atores da organização, para que estes vislumbrem, na avaliação, uma oportunidade de reestruturação organizacional com vistas ao aprimoramento constante dos processos de gestão e da melhoria da qualidade da educação.

Como pode-se verificar no documento do INEP sintetizado a seguir, o sistema de avaliação da educação superior, implantado pelo SINAES, está ancorado em premissas que subsidiam a sua operacionalização (SINAES, 2007):

- a) a educação como um Direito social e dever do estado: a avaliação da educação superior deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi outorgado através da regulação do Estado;
- b) valores sociais historicamente determinados: para o cumprimento das responsabilidades sociais que lhe são historicamente determinadas, a instituição educativa precisa de autonomia para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos e, enfim, educar;
- c) regulação e controle: o Estado supervisiona e regula a educação superior com vistas ao planejamento e garantia de qualidade do sistema, ao tempo em que deve realizar essa avaliação de modo a fornecer elementos para reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento da qualidade acadêmica;
- d) **prática social com objetivos educativos:** sendo considerada como uma prática eminentemente formativa, a avaliação educativa busca gerar reflexões que induzam a melhoria da qualidade acadêmica, ao tempo em que busca reconhecer como a IES cumpre com as suas funções públicas;
- e) respeito à identidade e à diversidade institucionais: regulação da educação e a avaliação educativa devem considerar que a uma única instituição é impossível oferecer respostas qualificadas a todas as demandas sociais, mas é importante que o

conjunto das instituições seja capaz de atender, pelo menos, às demandas prioritárias para amplos e distintos setores da sociedade;

- f) **globalidade:** o Estado deve implementar instrumentos de avaliação que forneçam uma visão global do sistema com vistas à regulação e à execução de medidas de aprimoramento, devendo a avaliação ser entendida como multidimensional e polissêmica;
- g) **legitimidade:** as dimensões técnicas, ética e política compõem a avaliação de modo a se complementarem, tendo nas dimensões política e ética a sua centralidade; e
- h) **continuidade:** em conformidade com os princípios, as premissas, pressupostos e critérios anteriormente colocados, é importante entender que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados.

De acordo com os princípios que norteiam a avaliação institucional, faz-se necessário que a IES se aproprie dessas premissas e construa ou ressignifique seu modelo próprio de avaliação na perspectiva de valorização desse movimento para atingir os objetivos propostos pelo SINAES e pelo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma vez que este último se constitui no compromisso da instituição com o Ministério da Educação devendo ser apresentado pela mantenedora. Trata-se, portanto, de um plano de desenvolvimento institucional que deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades. Esse documento precisa estar bem alinhado com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a partir do qual constrói-se o PPC — Projeto Pedagógico dos Cursos (SINAES, 2007). Para que estas ações sejam exitosas, é necessário o envolvimento da comunidade acadêmica e de todos os atores que compõem a instituição, exigindo desses a sensibilização, o envolvimento, a motivação, a corresponsabilização, a transparência e a compreensão da importância do ato político de avaliar e ser avaliado.

# 2.1.2 A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

De acordo com SINAES (2007), o processo de avaliação atual proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) desenvolve-se na perspectiva da avaliação institucional, da avaliação de cursos e da avaliação do desempenho dos discentes. O processo de avaliação institucional, constitui-se pela autoavaliação,

coordenada pela Comissão Própria de Avaliação institucional (CPA) e pelas avaliações externas promovidas por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para avaliarem *in loco* as instituições. Essas comissões analisam a coerência entre as políticas apresentadas a partir das suas próprias definições e o que ocorre efetivamente na instituição.

A avaliação de Cursos ocorre por meio de avaliação externa, promovida também por comissão designada pelo INEP. A avaliação dos estudantes ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), do questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), respondido pelos alunos que farão o ENADE, pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA (Brito, 2008).

A proposta da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é que cada um desses processos seja desenvolvido em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, mas articulados entre si, uma vez que são parte de um mesmo sistema de avaliação. Dessa forma, eles abordarão dimensões e indicadores específicos com o objetivo de identificar as potencialidades e insuficiências dos cursos e instituições, promovendo a melhoria da sua qualidade e relevância e, consequentemente, a da formação dos estudantes (Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004).

Nesse sentido, observa-se que o SINAES trouxe uma série de instrumentos complementares, aplicados em momentos distintos. No entanto, esses instrumentos apresentam os mesmos objetivos: identificar fragilidades e potencialidades e permitir que as instituições, a partir do relatório diagnóstico da situação da IES proveniente da avaliação *in loco*, apresentem propostas de melhoria. Desse modo, a função de regulação, exercida pelo Estado, instaura procedimentos para garantir as condições de existência de uma educação superior de boa qualidade. O serviço público se articula com a função de avaliação educativa como prática social centrada na produção da qualidade das instituições e da emancipação social (Dias Sobrinho, 2003).

Constata-se que a avaliação é uma importante ferramenta gerencial e pedagógica, que, ao utilizar-se de critérios, pode revelar a qualidade e o desempenho institucional e fornecer subsídios para a tomada de decisão, favorecendo uma melhor gestão acadêmica (Marback Neto, 2007).

Nesse sentido, Marinho e Poffo (2016) afirmam que as instituições, além de tomarem por base as dimensões e indicadores implantados pelo Governo Federal como forma de avaliar a qualidade do ensino superior, podem formular seus próprios modelos de avaliação da qualidade, não perdendo de vista as dez dimensões propostas pelo SINAES, de acordo com suas características e perspectivas. Desse modo, faz-se necessário identificar quais indicadores são relevantes para avaliar a qualidade institucional, além daqueles dispostos nos instrumentos de avaliação do MEC, de modo a contribuir com o adequado fornecimento dos serviços educacionais nas diversas dimensões. Como afirma Firdaus (2006), como citado em Marinho e Poffo (2016), é importante que as instituições possam fornecer serviços adequados em dimensões distintas, podendo, desta maneira, verificar quais delas merecem maior atenção para melhorar o crescimento institucional com vistas ao aprimoramento dos processos em todas as dimensões da educação superior.

Ainda sob a percepção de estudiosos como Tenório & Lopes (2010), um indicador constitui-se em um elemento que se manifesta com características que apontam uma direção, indicando uma ação a ser realizada. A sua definição envolve a seleção de critérios relevantes e úteis para julgar, comparar e acompanhar a evolução dos benefícios, efeitos adversos e custos dos serviços e produtos educacionais. Assim, os indicadores são fundamentais para acompanhar as mudanças na dimensão de realidade que se quer avaliar, permitindo consolidar informações relevantes, úteis e a apreensão imediata de aspectos da realidade; aprimorar a gestão; desenvolver políticas; trocar informações entre instituições e orientar ações de caráter gerencial e de monitoramento.

De acordo com o MEC (2005), no que se refere aos processos avaliativos dos cursos, o curso avaliado recebe um Conceito de Curso – CC, atribuído por uma Comissão de especialistas do MEC após visita *in loco*, utilizando instrumento de avaliação do MEC para autorização e reconhecimento de cursos nas modalidades presencial e a

distância. O instrumento utilizado para avaliar os cursos é constituído por três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial, e infraestrutura. Para cada dimensão existe uma série de indicadores. Para cada indicador que compõe o documento é prevista uma pontuação numa escala ordinal com cinco níveis, em que o cinco é a nota de excelência para cada um dos indicadores. Para obter um conceito satisfatório, as notas deverão ser 3, 4 ou 5, sendo consideradas insatisfatórias as notas 1 e 2. Vale destacar que o mais importante aqui não são as técnicas e instrumentos utilizados na avaliação, embora esses tenham também grande valor, mas a experiência dos indivíduos com uma intencionalidade educativa sobre a interpretação e avaliação dos processos.

No sentido de fomentar a discussão e exercer uma análise crítica a respeito do sistema de avaliação da Educação Superior, pode-se destacar o estudo realizado por Nunes, Fernandes e Albrecht (2014), em que analisam criticamente as formas regulatórias de avaliação impostas pelo Governo Federal. Segundo os autores,

embora o sistema já seja, intrínseca e institucionalmente, diferenciado, a estrutura normativa vigente rejeita a diversidade, insiste numa prática avaliativa e regulatória inspirada em conceituações que estimulam o isomorfismo institucional (Nunes et al. 2014, p. 41).

O trecho acima nos leva a refletir sobre a grande diversidade das IES brasileiras. Atualmente, embora muito diferentes, as IES são avaliadas sempre com os mesmos critérios e as diferenças não são consideradas. Segundo Nunes, Fernandes e Albrecht (2014), o formulário de Avaliação Institucional Externa (AIE), é o mesmo para todo e qualquer tipo de instituição avaliada, além dos resultados das avaliações serem, em sua maioria, satisfatórios, contrastam com o que aponta o Índice Geral de Curso (IGC), obtido por meio de estimativas estatísticas da prova do ENADE e outros insumos que gera um ranqueamento entre as IES. Neste estudo, os autores citam uma análise comparativa de cerca de 800 instituições, entre os anos de 2007 e 2012, para resultados da AIE e do IGC e CPC (Conceito Preliminar de Curso) – outro índice de ranqueamento também obtido por meio de estimativas estatísticas que consideram o ENADE e outros insumos. Observou-se que, na AIE, apenas 3,1% das instituições tinham conceitos negativos (1 e 2), enquanto no IGC, 22,05% delas estavam na mesma condição negativa. Da mesma forma, ao comparar a Avaliação presencial dos

Cursos de Graduação (ACG), também realizada por comissão de doutores enviados às IES, com o CPC/2012, verificamos que na ACG apenas 0,80% dos cursos obtiveram conceitos 1 e 2, ao passo que no ranking CPC, 9,4% dos cursos estavam nesta condição negativa.

Assim, com base no estudo acima citado, pode-se inferir que a significativa discrepância entre os números acima mencionados, possivelmente têm contribuído com as constantes mudanças na regulamentação das políticas educacionais.

Desse modo, este trabalho estará fundamentado nos conceitos de Dias Sobrinho (2003), que defende o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior como uma prática social centrada na produção da qualidade das instituições e da emancipação social.

Sendo assim, busca-se discutir, nesta pesquisa, os instrumentos de avaliação de curso, entendendo-os como instrumentos de gestão dos cursos de graduação. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a evolução de seus indicadores, comparando-os, a fim de perceber se as suas alterações ao longo dos anos vêm favorecendo o aprimoramento da gestão acadêmica.

#### 2.1.3 Os instrumentos de avaliação de curso

Entre todos os temas relacionados à educação superior, esta dissertação toma por objeto os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, desde a implantação do SINAES. Como o objetivo geral desta pesquisa é verificar se as mudanças nos instrumentos de avaliação de curso, desde a implantação do SINAES até 2017, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos, é importante conhecer como os instrumentos de avaliação evoluíram nesse período.

Após a implantação do SINAES, instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, visando à implementação do processo de avaliação das instituições de educação superior e a sua operacionalização, a CONAES (Comissão nacional de Avaliação da Educação Superior) institui o primeiro instrumento de avaliação do SINAES através da Portaria nº 300, de 30/01/2006, que aprova o instrumento de avaliação externa de

instituições de educação superior e um mês após, um único instrumento de avaliação de cursos de graduação, por meio da Portaria nº 563, de 21/02/2006, para ser utilizado nas visitas *in loco* para avaliação dos cursos de graduação.

Em 2007 foi aprovado o instrumento para autorização de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas, por meio da Portaria nº 928, de 25/09/2007, utilizado para avaliação da autorização curso de graduação, bacharelados e licenciaturas, exceto para Medicina e Direito. Nesse mesmo ano, foi aprovado pela Portaria nº. 1.051, de 07/11/2007, o instrumento de avaliação para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância.

A partir de 2008, com a inserção do Conceito Preliminar de Curso (CPC), Índice Geral de Cursos (IGC) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na sistemática dos processos de avaliação do MEC, os instrumentos de avaliação utilizados nas visitas *in loco* pelas comissões sofreram modificações significativas.

Em 2008, havia seis instrumentos de avaliação utilizados pelas comissões na avaliação *in loco,* referentes à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos, conforme descrito abaixo:

- Instrumento de avaliação para autorização de cursos na modalidade a distância (aprovado pela Portaria 1.051, de 7/11/2007);
- Instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas (aprovado pela Portaria 928, de 25/09/2007);
- Instrumento para autorização de cursos superiores de tecnologia (aprovado pela Portaria 91, de 17/01/2008);
- Instrumento para autorização de cursos de Medicina (aprovado pela Portaria 474, de 14/04/2008);
- Instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação em Direito (aprovado pela Portaria 840, de 04/07/2008);
- Instrumento de avaliação para renovação de reconhecimento de cursos de graduação (aprovado pela Portaria 1.081, de 29/08/2008).

No ano seguinte, em 2009, os instrumentos de avaliação de cursos utilizados pelas comissões para avaliação *in loco* eram sete, sendo mantidos os seguintes:

- Instrumento de avaliação para renovação de reconhecimento dos cursos de graduação (Port. 1.081, de 29/08/2008);
- Instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas (aprovado pela Portaria 928, de 25/09/2007).

# Foram criados os seguintes instrumentos:

- Instrumento de avaliação para reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia (aprovado pela Portaria 01, de 5/01/2009);
- Instrumento de avaliação para reconhecimento dos cursos de graduação em bacharelado e licenciatura (aprovado pela Portaria 02, de 05/01/2009);
- Instrumento de avaliação para reconhecimento dos cursos de Direito (aprovado pela Portaria 03, de 05/01/2009);
- Instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos de Medicina (aprovado pela Portaria 505, de 03/06/2009).

Em 2010, foi acrescentado aos instrumentos de avaliação utilizados a partir de 2009 o novo instrumento de avaliação para reconhecimento do curso de Pedagogia (aprovado pela Portaria 808, de 18/06/2010) e o Instrumento de avaliação para reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia foi alterado pela Portaria 459, de 13/04/2010.

Em 2011, foram criados, por meio de nota técnica, três novos instrumentos para substituir todos os existentes até então. Estes três instrumentos subsidiariam os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos: um para avaliação de bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia; um para avaliação de cursos de Direito; e um para avaliação de cursos de Medicina. Nesse mesmo ano, por meio da Portaria 1.741, de 12 de dezembro de 2011, foram revogados todos os instrumentos referentes à avaliação de cursos de graduação, e a avaliação passou a ser feita utilizando-se um único instrumento aprovado pela mesma Portaria (Portaria 1.741, de 12 de dezembro de 2011).

Desse modo, todos os cursos passaram a ser avaliados por apenas um instrumento, que passou por modificações em 2012 e vigorou até 2015. Em 2015, o referido instrumento sofreu algumas modificações por meio da Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015, de 4 de março de 2015.

Em 2017, por meio da Portaria 1.383, de 31 de outubro de 2017 foram aprovados em extrato os novos instrumentos de avaliação de cursos presencial e a distância, e a avaliação de curso passou a ser realizada por meio de dois instrumentos: um para autorização de cursos e outro para reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Entre 2004 e 2017, foram utilizados 30 instrumentos de avaliação de cursos. Tal fato pode ser compreendido como uma preocupação do MEC frente ao aprimoramento dos processos de avaliação de cursos. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre o quanto esses instrumentos têm evoluído no sentido de favorecer positivamente a gestão acadêmica. Discutiremos a seguir essa temática.

# 2.3 Gestão de Instituição de Educação Superior

Segundo Etzioni (1976, p. 11), as organizações são "unidades sociais ...., unidades planejadas, intencionalmente estruturadas, com o propósito de atingir objetivos específicos". Souza (2010) afirma que as universidades são organizações diferenciadas, inseridas em um cenário dinâmico que impõe a elas desafios relativos à gestão, uma vez que são criadas para desempenhar uma função social. Diante dessas premissas, entende-se que a IES é uma organização com finalidades e objetivos específicos, inseridas em um contexto dinâmico e desafiador no que se refere à gestão e que precisa de alinhamento com as políticas públicas de educação.

Para Morgan (2007), a gestão de uma instituição exige uma constante motivação para acompanhar as mudanças do mundo globalizado, as quais são rápidas e inusitadas, exigindo da organização a iniciativa de adaptar-se à novas realidades que se apresentam. Nesse sentido, é responsabilidade da gestão identificar as necessidades de mudanças para adequar o comportamento da organização às novas oportunidades. Percebe-se então, que a gestão se constitui como uma ferramenta essencial para a vida das empresas e, especificamente, para as Instituições de Educação Superior.

Luck (2010) afirma que os sistemas educacionais e as Instituições de Educação funcionam como unidades sociais, uma vez que devem ser compreendidas como

organismos vivos e dinâmicos, caracterizando-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem. A gestão educacional é percebida, assim, como algo relacionado à democratização do processo de definição do futuro das IES, dos projetos pedagógicos dos cursos; da compreensão da questão conflitante das relações interpessoais da organização, gerando a necessidade de uma liderança forte; e a compreensão de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização. Desse modo a gestão educacional busca estabelecer, nas IES, uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

O conceito de Gestão Educacional, segundo Luck (2010), está intimamente relacionado ao fortalecimento da democratização dos processos pedagógicos, à participação responsável da equipe nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Nesse aspecto, a gestão educacional desenvolve-se alinhada a outras ideias globalizantes e dinâmicas na educação, considerando a sua relevância, a sua dimensão política e social, a ação para a transformação, a globalização, a participação, a práxis e a cidadania.

Para Santana (1993), a equipe gestora das IES deve saber lidar com as diferentes dimensões organizacionais presentes nas Instituições de Educação Superior, as diferentes exigências, os diferentes objetivos organizacionais, a tecnologia empregada e os demais insumos utilizados. É preciso ainda administrar simultaneamente vários aspectos como a massificação do ensino, a democratização do acesso ao ensino superior, a criação e difusão da ciência, o corporativismo, a internacionalização do progresso científico-tecnológico, a escassez de recursos e as suas relações com a sociedade. Logo, exige-se que o gestor tenha um perfil para atender às demandas que são inerentes a sua função, tais como: liderança, comunicação eficiente e eficaz, visão holística, espírito investigativo, colaborativo, transparência, credibilidade e sensibilidade aos diversos problemas inerentes a sua função.

Para Marback Neto (2007), há uma crescente exigência de um ensino de melhor qualidade, de maior eficiência, de resultados mais visíveis e de diminuição de custos.

A concorrência cada vez maior entre Instituições de Educação Superior públicas e privadas é também fator que exige maior competência da gestão universitária. No entanto, o referido autor relata que os elementos necessários a uma boa gestão das IES são comuns em todos os países: pertinência, qualidade, flexibilidade, participação, autonomia no planejamento e foco nos resultados.

Segundo Ribeiro (1977), a Lei da Reforma Universitária de 1968, ao optar pela adoção de um regime acadêmico mais flexível, trouxe desafios à gestão acadêmica, uma vez que, quanto mais flexível o regime acadêmico de uma instituição, mais complexo será o sistema de gestão a ser adotado para que seja possível controlar todas as variáveis envolvidas nesse processo. Com isso, percebe-se que a implementação das políticas e instrumentos de avaliação voltados à educação superior implicam em ajustes na gestão acadêmica. Isso é reafirmado no discurso de Tofik (2013) quando ressalta que as políticas educacionais têm sofrido mudanças significativas, e com isso, a forma de organizar e promover a educação formal vem se transformando e demandando novas de gerir as IES.

Essas constantes mudanças exigidas pela sociedade e pela comunidade acadêmica remetem à exigência de novos comportamentos e atitudes da gestão das IES, configurando a avaliação como um processo global para a reconstrução da instituição a partir do seu autoconhecimento, podendo ser vista como uma forma de legitimar as decisões institucionais (Marback Neto, 2007).

Desse modo, para Meyer Jr. como citado em Marback Neto (2007) os gestores qualificados das IES brasileiras devem assumir em muitos aspectos, uma abordagem empresarial, tendo como características principais a autonomia, o risco, a sensibilidade às forças do mercado, a competição, a eficiência e eficácia de suas ações, a busca permanente pela qualidade, a adaptação a fatores externos, a busca de resultados e a satisfação dos clientes, sendo considerado por eles, fatores imprescindíveis para uma gestão competente.

# 2.4 Avaliação da Educação Superior: um mecanismo de gestão institucional

A avaliação da Educação Superior é um processo de conhecimento e crítica às dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão, com a finalidade de promover a melhoria contínua de todos os seus processos. O SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, visa atender às exigências do ensino superior contemporâneo para: a) aplicar um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho; b) dispor de uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; c) ter um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (SINAES, 2007). Desse modo, a avaliação permite à Instituição de Educação Superior a obtenção de informações que reflitam suas potencialidades e limitações, assim como pode nortear as diretrizes e ações estratégicas que possam conduzir a um modelo de gestão planejado e comprometido com os avanços da Educação Superior.

Em estudos realizados por Vonbun e Mendonça (2012), os quais analisam a Educação Superior no Brasil e em outros países, pode-se perceber que o sistema educacional norte-americano se destaca, em termos de qualidade, frente aos demais países pesquisados. Isso não significa que o sistema americano deve ser utilizado como modelo de implementação, visto que a realidade econômica e social americana é outra, além de seu sistema educacional possuir uma estrutura completamente diferente da adotada no Brasil. No entanto, segundo os autores "O sistema público brasileiro é pouco equitativo, tem baixo acesso e é muito caro, mas apresentou qualidade aceitável" (Vonbun & Mendonça, 2012, p. 10).

A partir dessas observações, os pesquisadores propuseram algumas políticas para implementação no sentido de melhorar alguns indicadores de eficiência na Educação Superior brasileira, tais como

a criação de mecanismos de incentivos com vistas ao aumento da eficiência do sistema público de educação superior, nos moldes do que ocorre na pósgraduação; a expansão relativa do pagamento de bolsas e da concessão de financiamentos para alunos do setor privado, bem como o investimento massivo nos níveis inferiores, como meio de elevar a equidade e a qualidade do sistema (Vonbun & Mendonça, 2012, p. 10).

Tais proposições nos levam a refletir sobre como a educação superior no Brasil é excludente pois, segundo Ferman e Assunção (2008) como citado em Vonbun e Mendonça (2012), o acesso é mais viável aos mais ricos, mesmo nas universidades públicas. Entretanto, os autores compartilham da ideia que, facilitar o acesso às classes mais baixas ou às etnias mais sub-representadas pode acarretar problemas importantes, como incentivos perversos ou a admissão de alunos menos qualificados, que podem comprometer a qualidade do sistema. Tais conclusões necessitam de discussões mais aprofundadas, uma vez que várias políticas públicas no sentido de impulsionar a educação superior, visando qualidade e inclusão, tem aumentado nos últimos anos. Entre essas iniciativas para garantir a qualidade da Educação Superior, estão as avaliações que compõem o processo regulatório.

Nesse sentido, a avaliação da educação superior precisa ocorrer a partir de uma definição de padrões que auxiliem na gestão administrativa e pedagógica das IES, visto que, apesar da função principal de distinguir, registrar e comparar de forma sistemática os fenômenos e processos sociais nos seus aspectos particulares, os indicadores não podem deixar de ser entendidos como instrumentos de categorização que buscam favorecer a construção de representações cognitivas sobre a situação real, isto é, subsidiar o processo de construção de conceitos e de relações entre esses conceitos (Tenório & Lopes, 2010). Para tanto, a Avaliação institucional deve estar a serviço das mudanças e dos avanços, trazendo elementos para a gestão com o objetivo de colaborar com a dimensão física, captação de recursos financeiros, organização da informação e da comunicação, recursos humanos e satisfação da comunidade acadêmica nas questões anteriores, bem como nas questões relacionadas à dimensão pedagógica da IES para o alcance da qualidade pretendida, e não caracterizada como forma de punir ou apenas cumprir obrigações inerentes aos vários processos regulatórios que a Instituição precisa submeter-se.

Para contribuir com a gestão, a sistemática de avaliação da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) tem como objetivo avaliar o desempenho da Instituição, com vistas a subsidiar o processo decisório das suas políticas para atender às expectativas da comunidade acadêmica e de todo contexto social no qual está inserida. Ela tem sido uma grande ferramenta para garantir um processo imparcial de avaliação, sendo formada de forma voluntária e eleita pelos pares, por representação

de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, por um tempo de até dois anos. Cada CPA deve ter seu regulamento próprio e deve atuar de forma transparente e com responsabilidade para a efetivação dos momentos em que a avaliação é deflagrada. Os estudos realizados durante as atividades desenvolvidas nas etapas propostas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES – são um referencial para a CPA, pois oferece subsídios, faz recomendações, propõe critérios e estratégias para a reformulação do processo e políticas de Avaliação da Educação Superior. Sobre isso Cardoso (2015) afirma que:

para ter esta função de promover mudanças, de mover a instituição, a avaliação deve estar diretamente ligada à ação, ao ato de decidir, de escolher, de optar e, também, de refletir, não podendo prescindir da reflexão, mas, sobretudo, de agir a partir dos resultados desta reflexão, trazendo para a luz das decisões o sentido encontrado (Cardoso, 2015, p. 59).

Ao final dos processos de avaliação, faz-se necessária uma reflexão sobre os mesmos, visando a sua continuidade e sua evolução contínua, considerando o PDI com suas metas estabelecidas. Assim, uma análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados permitirão planejar ações futuras. Este trabalho favorece a ampliação e compreensão de uma cultura avaliativa que deve existir na Instituição. O processo de melhoria contínua da educação superior é o objetivo final e será construído a cada dia na Instituição, por meio de uma avaliação sistemática e contínua com o envolvimento de toda comunidade acadêmica, com a finalidade garantir a qualidade pretendida, atendendo aos padrões de ensino aprendizagem e da IES como um todo, considerando a sua realidade e o contexto no qual está inserida. Dessa forma, a LDBEN, em seu Art. 87, reforça a diversidade do sistema por meio de políticas da educação superior e a regulação como forma de garantia de qualidade. Nessa mesma linha de raciocínio, Cardoso (2015) afirma que:

nas IES, uma das mais importantes funções da avaliação é servir de instrumento de gestão, pois oferece às instituições as respostas necessárias à reestruturação de suas ações internas. O ideal é que a instituição aproveite esta ideia como uma oportunidade para criar uma estrutura capaz de cuidar da avaliação de forma permanente, buscando condições de mudar aquilo que precisa ser mudado. Um crivo de qualidade, com um olhar permanentemente atento (Cardoso, 2015, p. 59).

Fonseca e Oliveira (2007) também corroboram essa ideia quando descrevem em seu artigo que

como a avaliação é concebida, pelo próprio SINAES, como forma ou instrumento para a melhoria da qualidade institucional, só faz sentido se for integrada à gestão, de forma a diagnosticar e prever ações de melhoria. Algumas preveem, como produtos da avaliação, a reestruturação do PDI e do Projeto Político Institucional (PPI), os termos de compromisso com o MEC e a revitalização das práticas coletivas (Fonseca e Oliveira, 2007, p. 15).

Essa compreensão fica evidente quando se refere à avaliação como um processo de produção de sentidos, de reflexão sobre valores e significados, gerando um potencial educativo. Como retrata Dias Sobrinho (2009), sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, e não se satisfazendo com a mera verificação e checagem de produtos e sua conformidade com uma norma, a avaliação, como produção de sentidos, alimenta debates, interroga-se sobre os significados, as causalidades e os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, abre possibilidades de emancipação, construção, dinamização. Desse modo, contata-se que a necessidade permanente de avaliação é incontestável, pois trata-se de uma ação que deve permear os processos de gestão no sentido de garantir a melhoria contínua da qualidade das diversas dimensões que compõem a Instituição de Educação Superior.

Entre os desafios enfrentados pelas IES, o de manter os seus processos padronizados, para que se possa chegar ao maior índice de qualidade merece destaque, uma vez que a IES deve adaptar-se às várias mudanças do mundo globalizado, o que acaba por exigir novas e diferentes abordagens no seu sistema de gestão.

Um dos métodos que têm apresentado grande importância para o alcance de índices satisfatórios de qualidade é o uso do ciclo do PDCA, também conhecido como ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming, que será discutido no capítulo em seguida.

# 2.5 O método PDCA como uma importante ferramenta para o processo de melhoria contínua das IES

O método PDCA ou Ciclo de Deming é desenvolvido por meio de um circuito de quatro etapas que significam respectivamente: Plan (planejar), Do (executar), Check

(verificar) e Act (atuar corretivamente). Foi criado em 1920 por Walter Shewhart e divulgado por W. Edwards Deming (Deming, 1990). Esse método traduz uma forma de orientar de maneira eficiente e eficaz a execução de uma determinada ação e tem como principal função colaborar com o diagnóstico, a análise e o prognóstico de problemas organizacionais, bem como auxiliar na resolutividade desses e atuar no aprimoramento contínuo da qualidade. Segundo Pacheco, Sales, Garcia e Possamai (2009), poucos instrumentos são tão eficazes para a busca do aperfeiçoamento contínuo quanto o PDCA, considerando que tal método direciona a ações sistemáticas que viabilizam o alcance da melhoria contínua dos processos.

Campos (1996, p. 262) define o ciclo do PDCA como sendo um "método de gerenciamento de processos ou de sistemas. É o caminho para se atingirem as metas atribuídas aos produtos dos sistemas empresariais". Esses mesmos autores descrevem a utilização do ciclo PDCA da seguinte forma:

- PLAN Planejar. Momento no qual são estabelecidos os objetivos e processos a serem controlados com a finalidade de alcançar as metas estabelecidas, atendendo aos requisitos do cliente e às políticas do próprio sistema de gestão.
- DO Fazer. Trata-se da implementação dos processos.
- CHECK Verificar. Oportunidade na qual os processos e seus resultados são registrados e avaliados quanto ao atendimento às políticas, objetivos e requisitos estabelecidos para o produto ou serviço.
- ACT Atuar corretivamente. Diz respeito à realização de ações corretivas com o intuito de evitar as não-conformidades ou repetição de eventos adversos aos requisitos estabelecidos.

É importante relatar que a conclusão de uma volta no ciclo influencia o início de um novo ciclo, uma vez que o PDCA é dinâmico e ininterrupto, o que faz da última etapa um momento de grande relevância para o processo de melhoria contínua.

O PDCA pode também funcionar como ferramenta na gestão de uma IES. Zandavalli, Mello, Souza, Andreolla e Jubini (2013) realizaram um estudo qualitativo que teve como objetivo identificar as contribuições que o ciclo PDCA pode trazer na fase de implementação do planejamento estratégico em uma IES. Aplicou-se um questionário para identificar as ferramentas utilizadas na fase de implementação do planejamento

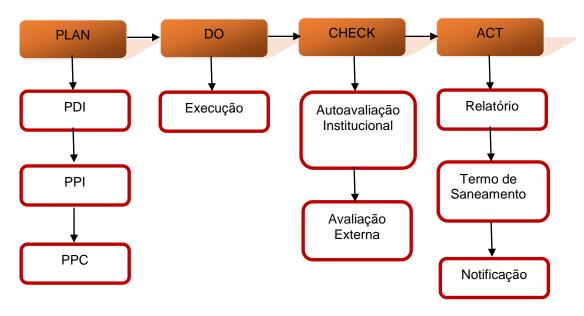
estratégico e o conhecimento dos dirigentes sobre gestão. Chegou-se à conclusão de que o ciclo PDCA pode ser utilizado tanto na resolução de problemas como no desdobramento das diretrizes da IES, tornando-se uma ferramenta de apoio na implementação da estratégia. Na pesquisa não foram comtempladas questões relacionadas à estrutura, comunicação, liderança e cultura na IES, fatores esses que, segundo os autores, têm influência na execução bem-sucedida da estratégia.

Dessa forma, pode-se verificar que, para implementar o ciclo PDCA de forma direta como ferramenta gerencial em uma IES, deve-se identificar precisamente as fases de uso da ferramenta no projeto específico dentro da IES, pois segundo a pesquisa de Zandavalli et al. (2013), a ferramenta não resolve todos os problemas levantados na fase de implementação, e o ciclo PDCA pode ser utilizado como apoio à execução do planejamento estratégico na Instituição de Ensino em estudo. Contudo, os autores observam que devem ser estudadas novas ferramentas que auxiliem a gestão de planejamentos estratégicos dentro de Instituições de Educação Superior.

Ao analisar as etapas do ciclo PDCA, surge uma reflexão sobre a relação que pode ser estabelecida entre tal ciclo e o modelo de avaliação de curso proposto pelo SINAES. Historicamente, a avaliação da educação superior não se caracteriza por um processo contínuo e processual de acompanhamento, com vistas ao aprimoramento das dimensões que compõem esse nível da educação.

Recentemente, após a implantação do SINAES, percebe-se uma maior preocupação com a melhoria contínua de todas as dimensões da Educação Superior, redesenhando o cenário para iniciar um novo modelo de avaliação dessa educação, amparado na autonomia das IES, e não na sua opressão, como ocorria até então, uma vez que as avaliações anteriores a esse período surgiam estritamente do Estado, sem diálogo com as entidades docentes ou estudantis. Como afirma Teixeira Junior e Rios (2017, p. 795) percebia-se "a necessidade de controle administrativo e manutenção da 'ordem e progresso', tal como preconizado pelos países sob comando ideológico dos Estados Unidos pós-Segunda Guerra Mundial". Assim, percebe-se que, embora o Estado tenha desenhado um novo modelo de avaliação, o controle ainda permanece como parte do processo de regulação das IES.

A Figura 1 representa o desenho do Modelo de PDCA para gestão de IES baseado na regulamentação da Educação Superior brasileira.



**Figura 1**Modelo de PDCA para Gestão de IES baseado na regulamentação da Educação Superior Brasileira.

Fonte: Adaptado de Deming, W. E. A. (1990). *Qualidade: a revolução da administração*. São Paulo: Marques Saraiva.

Assim, fazendo um paralelo entre o PDCA e o sistema de avaliação do INEP/MEC, o MEC exige o Planejamento da IES, que se encontra no PDI, onde são estabelecidas metas de curto, médio e longo prazo. Outro documento que dá identidade à IES é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a partir deste, surge o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que, em fase de autorização, apresenta a proposta de como o curso irá funcionar. Esses três documentos seriam o "PLAN" do PDCA. A próxima etapa do ciclo caracteriza-se pela execução, momento em que a IES executa a proposta. Nesta fase identifica-se o fazer (DO), conforme previsto no ciclo do PDCA. Na etapa seguinte ocorre a verificação, o "CHECK", conforme descrito no PDCA, momento no qual a IES se autoavalia e é avaliada externamente pelas comissões de avaliação do MEC que, após analisarem os processos, emitem relatórios e/ou termos de saneamento e notificações, com diagnóstico e orientações para o melhoramento das dimensões avaliadas, assim como descrito na última etapa do ciclo PDCA, agir corretivamente (ACT).

O relatório do processo de avaliação acima mencionado, é constituído pelos resultados das discussões com os membros da comunidade acadêmica, da análise dos dados e da interpretação das informações coletadas na análise dos documentos institucionais. Tais relatórios são destinados aos membros da comunidade acadêmica, a CONAES, ao MEC e à sociedade. Assim, com a finalização de cada fase da avaliação, faz-se necessária uma reflexão sobre o processo, com análise das estratégias utilizadas, as dificuldades e os avanços, objetivando a sua continuidade, com vistas ao planejamento de ações futuras (Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004).

Os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e/ou punições, mediante a constatação de deficiências. Nesse caso, é aberto um prazo para saneamento destas deficiências para posterior reavaliação, a qual poderá "resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento" (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 46, Parágrafo 1º). Caso não sejam saneadas as deficiências, de acordo com o Art. 50, inciso VI da mesma Lei, será instaurado processo administrativo para aplicação de penalidades, da qual constará, entre outras ações da "determinação de notificação do representado" (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 50, inciso IV, Parágrafo 1º, inciso VI), que receberá da secretaria competente diligências necessárias ao saneamento das deficiências no curso do processo administrativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que o sistema de avaliação da educação superior tem, em seu bojo, características marcantes do ciclo PDCA, principalmente no que se refere ao controle (CHECK) e ao agir corretivamente (ACT). Dessa forma, os registros anteriormente descritos podem indicar a relevância e valorização da ferramenta do PDCA enquanto método implícito nos processos de avaliação que vem contribuir para o aprimoramento das várias dimensões da Educação Superior. Assim, a avaliação externa dos cursos, foco desta pesquisa, constitui-se como o momento do CHECK, da verificação do que foi planejado e do que foi realizado. Assim, faz-se necessário discutir a atuação do coordenador de curso, uma vez que este é o responsável pela gestão do curso. Tal temática será abordada em nosso próximo tópico.

#### 2.6 A Gestão do Coordenador de Curso

Diante das diversas mudanças na legislação da educação superior, as IES têm buscado desenvolver modelos acadêmico-gerenciais que possam subsidiar esses avanços. Trata-se da consolidação de uma prática de gestão que possibilite a implantação de ações compatíveis com a realidade da IES e que visem o desenvolvimento de práticas e/ou modelos de gestão que, além de envolver todos os segmentos da IES, numa perspectiva democrática e profissionalizada, visem à qualificação e profissionalização institucional. Esses requisitos são considerados condições necessárias para promover um desenvolvimento qualitativo de todas as dimensões da educação superior. Além disso, Escrivão Filho e Guerrini (2010), apontam o uso da tecnologia, o comportamento, a tomada de decisão e a estrutura organizacional como questões relevantes, que envolvem conhecimentos de outras áreas que não apenas a educacional e a administrativa.

Nesse sentido, é importante que o corpo diretivo da IES defina o espaço de atuação da coordenação de curso, estabelecendo regras e delimitando o poder decisório, a autonomia e as atribuições da coordenação. Para tanto (Rocha, Melo & Da Luz, 2009) defendem que deve haver um equilíbrio entre a definição de normas, procedimentos e autonomia decisória, uma vez que esses representam o espaço funcional de atuação do coordenador de curso.

Esses autores afirmam que a coordenação de curso é a responsável pela gestão e, consequentemente, pela qualidade do curso. Para eles, as funções da coordenação do curso envolvem ações de natureza acadêmica, gerencial, política e institucional. Tais funções serão brevemente, descritas a seguir:

As funções acadêmicas são definidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relacionam-se à "organização, no âmbito acadêmico da IES, que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar (INEP, 2016, p. 60). Estão correlacionadas também ao processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito à elaboração e execução do Projeto Pedagógico dos cursos, a qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas nos

cursos, ao desenvolvimento de atividades complementares, ao estímulo à iniciação científica e à pesquisa, ao envolvimento de professores e alunos em programas e projetos de extensão.

As funções gerenciais estão relacionadas às ações de gestão estratégica dos cursos, entre elas a indicação da aquisição de livros, assinatura de periódicos e materiais de laboratórios necessários ao desenvolvimento dos cursos; supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos, controle da frequência docente, indicação da contratação e demissão de docentes e responsável pelo processo decisório dos cursos a serem coordenados.

As funções políticas dizem respeito às questões de relacionamento com os docentes, discentes e a sociedade como um todo. Trata-se de um líder, representante de cada curso, que para Lavor, Andriola e Lima (2016) é o responsável por negociar as necessidades dos cursos, articulando as políticas específicas que garantem as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas.

As funções de natureza institucionais tratam-se de ações relacionadas ao planejamento da organização e estrutura de um curso, o que envolve a relação com o corpo diretivo da instituição (Cruz, 2008).

Assim, compreende-se que o coordenador deve manter-se constantemente atento à legislação da educação superior, aplicar e acompanhar as diretrizes curriculares do curso sob sua responsabilidade e buscar atuar de forma eficiente e eficaz, utilizando-se de organização, planejamento, acompanhamento e correção das ações não exitosas.

Numa análise desse processo de atuação do coordenador de curso em relação à ferramenta do PDCA, entende-se que o esse profissional é responsável por executar o planejamento (DO) que foi traçado pela IES e por ele mesmo diante das metas estabelecidas; por verificar/supervisionar (CHECK) o cotidiano do curso e as ações desenvolvidas a partir do planejamento, identificando se essas ações estão sendo executadas conforme planejado; e, por fim, pelo agir corretivamente (ACT), uma vez identificadas as não conformidades.

É importante ressaltar que o planejamento do coordenador de curso deve ser realizado tomando como subsídio as metas previstas no PDI e o instrumento de avaliação do MEC vigente, uma vez que esse último subsidiará a análise dos cursos pela comissão designada pelo MEC no processo de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Em síntese, em todo referencial teórico exposto, foi discutida a trajetória da educação superior no brasil, bem como o histórico de construção da avaliação da educação superior. Vimos que os processos avaliativos da Educação Superior passaram por diversas mudanças. Foi discutia a gestão das IES por meio da ferramenta do PDCA e a avaliação como instrumento de gestão institucional. Ao final do capítulo, foi apresentada uma discussão sobre a gestão do coordenador de curso e as funções assumidas por ele. Considera-se que, para esta dissertação, são importantes essas discussões pois subsidiarão a análise dos instrumentos de avaliação de curso, objeto desse estudo.

Para tanto, o marco teórico dessa pesquisa constitui-se no fato de que a avaliação contribui com a gestão acadêmica (Dias Sobrinho, 2003) e os instrumentos de avaliação que subsidiam os processos avaliativos visam, também, aprimorar os processos de gestão (INEP, 2006). Dessa forma, considerando que os instrumentos que são utilizados para a avaliação são os de curso, e que o gestor do curso é o coordenador, serão utilizados os indicadores que estão relacionados à gestão do coordenador de curso. Para tanto, foram selecionadas algumas categorias de análise para execução da pesquisa. A metodologia dessa pesquisa será apresentada no próximo capítulo.

# 3 Metodologia

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico que orientou o estudo, assim como os caminhos percorridos para a escolha do tipo de pesquisa, da abordagem, dos instrumentos de coletas de dados e as ferramentas utilizadas para a interpretação das informações coletadas.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A partir da questão norteadora deste estudo, que é: as mudanças nos instrumentos de avaliação de curso, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos, foi possível demonstrar, se houve de fato, contribuições dos instrumentos de avaliação de curso, no sentido de favorecer positivamente a gestão dos cursos.

Para tanto, foram explorados recursos metodológicos de abordagem qualitativa, tendo em vista o interesse pessoal e profissional em compreender um fenômeno propriamente humano e, portanto, multifacetado, e que poderia não ser amplamente compreendido caso fosse considerada apenas a abordagem quantitativa. Acrescentase que a investigação de caráter qualitativo propõe a coleta de dados empíricos, em múltiplas fontes, tais como experiências pessoais, entrevistas e históricos que revelem significados na vida dos sujeitos (Denzin & Lincon, 2006).

Dessa forma, a metodologia do presente estudo possui características de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995), não tem como finalidade medir os eventos estudados nem utilizar ferramentas estatísticas na coleta de dados, mas sim, envolve a coleta de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), a principal característica da pesquisa qualitativa refere-se à percepção deste tipo de pesquisa como sendo embasada no pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças,

percepções, sentimentos e valores, precisando ser desvelado por meio de um olhar sistematizado de quem se propõe a investigar determinado contexto.

Assim, o pesquisador reveste-se, não apenas de sua interpretação subjetiva, mas dos recursos teórico-metodológicos que lhe possibilitam executar determinada análise, devendo, para tanto, optar por métodos que o conduzam a uma interpretação mais fidedigna possível. Essa abordagem privilegia a descrição dos fenômenos, atribuindo a eles significados que adquirem sentido entre os atores sociais no contexto ambiental, sendo a interpretação dos resultados construída levando-se em consideração as particularidades do contexto no qual se realiza a pesquisa (Triviños, 1987).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000) afirmam que a pesquisa qualitativa pode ser norteada por uma estruturação pré-definida, uma vez que:

a) Qualquer pesquisador, ao escolher um determinado campo (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros; b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente. Nesse caso, é preferível torná-la pública; c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso dedados e dificuldade de interpretação (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2000, p.147).

Assim, o estudo aqui proposto tem como propósito, além de todos os objetivos já delineados inicialmente, fomentar a discussão e análise crítica das contribuições efetivas dos instrumentos de avaliação de cursos utilizados pelo INEP-MEC, objetivando o aprimoramento da gestão acadêmico-organizacional dos cursos, ou seja, se estes instrumentos, desde a criação do SINAES, evoluíram, ou não, no sentido de favorecer um melhor gerenciamento dos cursos de graduação.

A seguir, apresenta-se o modelo de pesquisa delineado através de um quadro representativo, o qual visa mostrar os processos envolvidos nos instrumentos regulatórios, correlacionados a metodologia PDCA, já descrita anteriormente.

# 3.2 Quadro de referência ou modelo de pesquisa

Com o propósito de relacionar o método do PDCA ao modelo de Regulamentação da Educação Superior brasileira, apresenta-se na Tabela 1, o quadro de referência elaborado a partir da junção do modelo de regulação implantado pelo SINAES (2007) e do Ciclo do PDCA de Deming (1990).

**Tabela 01**Recorte do Processo Regulatório Brasileiro baseado no PDCA

Recorte do Processo Regulatório Brasileiro baseado no PDCA			
Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI			
Projeto Pedagógico Institucional - PPI	Planejar (PLAN)		
Projeto Pedagógico de Curso - PPC			
Execução dos processos acadêmicos e administrativos	Executar (DO)		
Avaliação <i>in loco</i> pela Comissão Nacional de Avaliação do MEC - Utilização dos instrumentos de avaliação do MEC /Análise documental /Entrevistas	Verificar (CHECK)		
Autoavaliação Institucional			
Relatório	Agir		
Notificação	Corretivamente		
Termo de Saneamento	(ACT)		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. P. 99 e 136; e Deming, W. E. A. Qualidade: a revolução da administração. São Paulo, Marques Saraiva, 1990.

A partir da tabela acima pode-se observar que não apenas documentos normativos, mas as atividades gerenciais da IES necessitam de planejamento estratégico para tornar efetivo o fluxo de ideias e ações, sendo o PDCA uma ferramenta de planejamento que pode ser aplicada. Bruschi (2017) descreve a respeito da relação existente entre a autoavaliação e o planejamento e gestão de IES, citando que nas instituições pesquisadas em seu estudo, existem setores específicos em que as estratégias de trabalho são analisadas e acompanhadas.

O acompanhamento dessas ações é realizado por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico; contudo, existem IES que direcionam suas atividades,

baseadas no PDI, sem necessariamente fazer uso de uma ferramenta de gestão, o que pode prejudicar o processo de gestão em uma IES. Em seu estudo, Bruschi (2017) mostrou que duas das IES pesquisadas utilizam o PDCA como ferramenta de apoio. Entretanto, a fase de acompanhamento das ações é uma das mais delicadas, tendo em vista que o processo de gestão é difícil tanto para quem avalia, como para quem é avaliado.

Com isso, pode-se inferir que ferramentas de planejamento estratégico, como o PDCA, por exemplo, são essenciais para o delineamento e gerenciamento das ações em IES, especialmente na gestão de cursos, devendo-se atentar ao fato de que o cumprimento das fases é fundamental para o êxito do que foi planejado.

#### 3.3 Técnica de coleta de dados

Para a investigação desse objeto de estudo pensou-se, inicialmente, em realizar entrevistas semiestruturadas com roteiros orientadores que, segundo Duarte (2004) são fundamentais quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Esse tipo de abordagem é importante porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

No entanto, como no momento em que se desenvolveu este estudo o último instrumento de avaliação de cursos publicados pelo INEP ainda não havia sido posto em prática, uma vez que ainda não havia acontecido nenhuma avaliação de curso norteada pelo novo instrumento, os entrevistados (gestores de cursos) não teriam parâmetros para analisar a aplicabilidade desse instrumento como com os anteriores.

Além disso, não havia conhecimento acerca de gestores de cursos que tivessem vivenciado a aplicação de todos os instrumentos de avaliação de cursos desde a implantação do SINAES em 2004 até 2017, nos processos avaliativos das IES.

Desse modo, optou-se pela análise documental, como técnica de coleta de dados. Os documentos foram escolhidos intencionalmente, a fim de facilitar a compreensão e apreensão dos aspectos envolvidos. Foram utilizados na análise documentos oficiais, como Portarias do Ministério da Educação, Leis e Resoluções, assim como os Instrumentos de Avaliação do MEC para autorização e reconhecimento de cursos presencial e a distância publicados pelo INEP entre 2004 (ano em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES) e 2017.

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um levantamento de todos os instrumentos de avaliação de cursos publicados pelo INEP desde a implantação do SINAES, em 2004, até 2017. Foram identificados um total de 30 instrumentos de avaliação de cursos. Desses, foram selecionados aqueles que subsidiam os processos de reconhecimento de cursos, uma vez que o objetivo geral dessa pesquisa propõe verificar se os instrumentos de avaliação de curso, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos e o reconhecimento de curso é o processo avaliativo que visa avaliar, entre outras questões a gestão do curso, o que não seria possível analisar nos atos autorizativos.

A partir de então, foram selecionadas as dimensões dos instrumentos de avaliação de curso que estão diretamente relacionadas à gestão do coordenador de curso. Posteriormente, foi realizado um levantamento sobre os indicadores que compõem cada uma das dimensões em análise e em seguida uma categorização dos indicadores e dos parâmetros utilizados para atribuir o conceito mínimo necessário a uma avaliação satisfatória por parte da comissão designada pelo INEP para avaliação de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

Não objetivamos, em nossa pesquisa, esgotar todos os aspectos que interferem sobre a questão investigada, uma vez que se buscou, no âmbito dessa dissertação, descrever e analisar de que forma os instrumentos de avaliação de curso têm evoluído no sentido de favorecer uma melhor gestão acadêmica.

#### 3.4 Unidade de análise e unidade de observação

A unidade de análise configura-se no levantamento de todos os Instrumentos de Avaliação de Cursos do INEP publicados pelo órgão, desde a implantação do SINAES, em 2004 até 2017, os quais totalizaram 30 instrumentos. Considerando que o objetivo deste estudo é verificar se as alterações dos instrumentos de avaliação de curso favoreceram uma melhor gestão dos coordenadores de curso, foram considerados exclusivamente os instrumentos que subsidiam os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, os quais totalizaram 21 instrumentos.

A unidade de observação constitui-se na seleção de dimensões e indicadores relacionados à gestão de cursos, no instrumento de reconhecimento e renovação de reconhecimento divulgado pelo INEP em 2017, para que, posteriormente fosse feito o levantamento de tais indicadores nos instrumentos anteriores, por identidade ou similaridade, dada a diferença de nomenclatura dos indicadores selecionados com relação aos instrumentos anteriores a 2017.

É descrito na Tabela 2 o resultado da seleção das dimensões e indicadores relacionados à gestão de curso do instrumento publicado em 2017.

Tabela 02

Dimensões e indicadores que serão objetos dessa pesquisa

DIMENSÕES	INDICADORES
Dimensão 1. Organização didático- pedagógica	1.13. Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa
Dimensão 2. Corpo docente e tutorial	2.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE
	2.3. Atuação do coordenador
	2.4. Regime de trabalho do coordenador de curso
	2.7. Experiência profissional do docente
	2.9. Experiência no exercício da docência superior
	2.12. Atuação do colegiado de curso ou
	equivalente
Dimensão 3. Infraestrutura	3.2. Espaço de trabalho para o coordenador

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

#### 3.5 Técnica de análise dos dados

Os instrumentos foram analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2011), para quem o termo análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obtenção, por procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. Esse método busca sua lógica na interpretação cifrada do material de caráter qualitativo. A metodologia caracteriza-se como sendo uma leitura de primeiro plano, para atingir um nível mais aprofundado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados.

Seguindo essa compreensão, esse método divide-se em três etapas: ordenação dos dados, classificação dos dados, e analise final dos dados, explicitados a seguir.

# 1) Ordenação dos dados

Esta etapa consiste na organização dos documentos selecionados e ocorre a partir da leitura dos mesmos. Dessa forma, possibilitou que tivéssemos as primeiras impressões sobre o objeto de estudo e, a partir daí, foi possível destacar as ideias consideradas mais importantes.

# 2) Classificação dos dados

Momento que tem como objetivo agrupar ou categorizar as informações com características homogêneas, ou relacionadas entre si, e pertinentes para a construção da análise dos dados.

Após a leitura dos documentos, identificou-se que os instrumentos publicados pelo INEP em 2006 já tinham as ideias centrais organizadas em categorias, de modo que cada dimensão analisada nos instrumentos correspondia a uma categoria.

Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos com características comuns, permitindo-se reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, relacionar classes de fenômenos para ordená-los.

No escopo de análise dessa dissertação, a categorização foi realizada através da análise temática que, de acordo com Bardin (1979, p. 153),

entre as diferentes possibilidades de Categorização, a investigação dos temas, ou Análise Temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Ainda conforme Bardin (1979, p. 117), categorização "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos".

Para realizar a análise dos instrumentos de avaliação dos cursos, a abordagem se dará por indicador, considerando o período total de análise dos instrumentos de avaliação, de 2004 a 2017. Os indicadores elencados conforme correlação com a gestão do coordenador de curso, bem como as categorias a que pertencem, estão descritas na tabela abaixo:

**Tabela 03**Categorias e indicadores que serão objeto dessa pesquisa

CATEGORIAS	INDICADORES
1. Organização didático-pedagógica	1.13. Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa
2. Corpo docente	2.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE
	2.3. Atuação do coordenador
	2.4. Regime de trabalho do coordenador de curso
	2.7. Experiência profissional do docente
	2.9. Experiência no exercício da docência superior
	2.12. Atuação do colegiado de curso ou equivalente
3. Infraestrutura	3.2. Espaço de trabalho para o coordenador

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; e Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

# 3) Análise final dos dados

Essa etapa consiste no momento em que os dados analisados dos documentos serão comparados com os objetivos e os referenciais teóricos. Dessa forma, interpretaremos o objeto de estudo pesquisando e construindo a partir das etapas anteriores.

De acordo com Franco (2003) o processo de análise é realizado com base no conteúdo explícito na mensagem e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas, que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos.

Sendo assim, nas informações contidas nesses documentos, buscar-se-á localizar aquelas em que se percebe a importância de tal indicador para a gestão acadêmica, destacando as mais recorrentes.

Desse modo, os dados obtidos através da análise dos instrumentos de avaliação de cursos do INEP serão apresentados na próxima seção, em forma de categorias, e analisados a partir das teorias que tratam sobre a temática desse estudo.

Na Tabela 4 encontra-se a síntese da metodologia proposta para nosso estudo.

**Tabela 04**Síntese da metodologia proposta para esse estudo

Objetivos	Autores	Técnica de coleta de dados	Técnica de Análise dos Dados
Caracterizar o processo de avaliação do MEC	Brasil (2004; 2005; 2007); Dias Sobrinho (2003; 2008; 2009); Etzioni (1976); Ginkel e Dias (2007); Luck (2010; Marback Neto (2007); Marinho e Poffo (2016); Morgan (2007); Nunes et.al (2014); Sinaes (2004); Ribeiro (1977); Santana (1993); Souza (2010); Tenório & Lopes (2010); Tofik (2013).	Levantamento bibliográfico	Análise de conteúdo

(continua)

(conclusão)

			(001101000)
Descrever os elementos fundamentais da avaliação para a gestão das IES	Cardoso (2015); Dias Sobrinho (2009); Fonseca e Oliveira (2007); SINAES (2007); Tenório & Lopes (2010); Vonbun e Mendonça (2012).	Levantamento bibliográfico/ Pesquisa documental	Análise de conteúdo(
Correlacionar os instrumentos de avaliação de cursos do MEC com o PDCA, enquanto ferramenta de gestão.	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN (1996); Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 - SINAES (2004); Campos (1996); Deming (1990); Pacheco et al. (2009); Teixeira Junior e Rios (2017); Zandavalli et al. (2013).	Pesquisa documental	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados e discussões desse estudo.

# 4 Apresentação dos Resultados e Discussões

Neste capítulo serão apresentados os resultados e discussões dos dados coletados neste estudo. Para tanto, o capítulo tem início com uma breve abordagem sobre a pesquisa qualitativa, em que é retomado o objetivo da pesquisa e em seguida é realizada uma breve análise sobre o histórico de publicação dos instrumentos de avaliação de curso. Posteriormente, são apresentadas as três categorias de análise com as discussões dos indicadores que as compõem e que estão diretamente relacionados à gestão do coordenador de curso.

São apresentados, na Tabela 5, alguns dos resultados e discussões desse estudo, no que concerne aos instrumentos de avaliação que subsidiam atos de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento e ano de sua publicação.

**Tabela 05**Instrumentos de avaliação que subsidiam atos de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento e ano de sua publicação.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO INEP	ANO DE PUBLICAÇÃO
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	2006
Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação	2006
Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2006
Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação	2008
Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina	2008
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura	2008
Instrumento de Avaliação do Curso de Direito	2008
Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia	2008
Instrumento de Avaliação de Graduação: Cursos Superiores de Tecnologia	2010
Instrumento de Avaliação de Graduação: Cursos Superiores de Pedagogia	2010
Instrumento de Avaliação de Graduação: Bacharelado e Licenciatura	2008 / retificado em 2010
Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento	2010
Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina	2010
Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina	2011
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia	2011
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito	2011
Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2012
Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2012
Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2015

(continua)

(conclusão)

Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2015	
Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação	2017	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2006): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação: subsidia os atos de Renovação de Reconhecimento.; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso de Direito: subsidia o ato de reconhecimento,); SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação; SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES (2012): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2017): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

De acordo com a Tabela 5, constata-se que, em uma análise global, com a finalidade de implementar a operacionalização do SINAES, foi publicado, em 2006, o primeiro instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Tratava-se de um único instrumento que subsidiava tanto os processos de autorização como os de reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação. Tal instrumento passou por duas revisões, sendo republicado em maio e junho do mesmo ano.

Em 2008, com a publicação de oito novos instrumentos de avaliação, esses dois instrumentos anteriores deixaram de vigorar e surgiu, nesse período, a publicação de um documento geral que orientava o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de todos os cursos. Entre os instrumentos publicados, quatro subsidiavam os processos de autorização dos cursos de Direito, Medicina, bacharelados e licenciaturas e os cursos superiores de tecnologia, e os outros quatro instrumentos subsidiavam os processos de reconhecimento dos referidos cursos.

Nos anos de 2010 e 2011 foram publicados novos instrumentos de avaliação de curso, mantendo-se ainda o mesmo padrão identificado no ano de 2008, em que existiam instrumentos distintos para autorização e reconhecimento dos cursos de bacharelado e licenciatura, Direito, Medicina e curso superior de tecnologia. Nos anos de 2012 e

2015 os instrumentos de avaliação de curso foram mais uma vez atualizados e, nesse momento, passou a vigorar um único instrumento para os processos de autorização e reconhecimento, bem como não havia mais a distinção entre o tipo de curso superior. Todos os cursos sejam, bacharelado, licenciatura, Medicina, Direito ou superior de tecnologia passaram a ser avaliados por um único instrumento que subsidiava tanto os processos de autorização como de reconhecimento.

Em 2017, os instrumentos de avaliação de curso passaram por novas reformulações, sendo publicados dois novos instrumentos: um para autorização de todos os cursos de graduação da educação superior e outro para reconhecimento e renovação de reconhecimento destes mesmos cursos.

A seguir serão apresentados os indicadores que foram elencados, conforme correlação feita na descrição da unidade de análise e observação, no capítulo referente à metodologia, com a gestão do coordenador de curso e as categorias a que esses indicadores pertencem. Tais dados constam da Tabela 6.

**Tabela 06**Categorias e indicadores objetos dessa pesquisa

CATEGORIAS	INDICADORES	
Organização didático-pedagógica	1.13. Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	
2. Corpo docente	2.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE	
	2.3. Atuação do coordenador	
	2.4. Regime de trabalho do coordenador de curso	
	2.7. Experiência profissional do docente	
	2.9. Experiência no exercício da docência superior	
	2.12. Atuação do colegiado de curso ou equivalente	
3. Infraestrutura	3.2. Espaço de trabalho para o coordenador	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, e Bardin. L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Para nos aprofundarmos nessa discussão, abordaremos a seguir as categorias de análise sobre as mudanças ocorridas nos indicadores selecionados do instrumento de avaliação publicado em 2017, partindo-se da análise agrupada regressiva, ou seja, será analisado se os indicadores selecionados sofreram modificações ao longo do período de estudo retroativo ao ano de 2017 e se essas alterações favoreceram uma

melhor gestão dos cursos. Ressalta-se, aqui, que os indicadores do último instrumento não necessariamente encontram-se descritos de maneira semelhante nos instrumentos anteriores. Sendo assim, foram buscadas similaridades contextuais de tais indicadores nos instrumentos anteriores a 2017.

# 4.1 Sobre a categoria 1 – Organização didático pedagógica

Para a análise dessa categoria, foi selecionado um único indicador do Instrumento de avaliação de 2017, o qual trata sobre a gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa, conforme representado na Tabela 7.

**Tabela 07**Categoria 1 e indicador selecionado

INDICADOR
1.13. Gestão do curso e os processos de avaliação
interna e externa

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

Com base nesse indicador, será apresentado a seguir o levantamento realizado nos instrumentos de avaliação de curso anteriores a 2017, por identidade ou similaridade, na Tabela 8.

**Tabela 8**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Graduação Março, Maio e Junho de 2006	1.9.3. Planejamento e execução de ações em função dos resultados obtidos - Indicador NSA CST  Quando existe planejamento ou execução de ações acadêmico-administrativas em função dos resultados obtidos no ENADE de forma razoável. Resultam ou expressam, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação, acessível à comunidade interna. Denotam programas e ações adequadas aos objetivos propostos pelo curso e pela IES, porém as práticas encontram-se em via de institucionalização.
Renovação de Reconhecimento Setembro de 2008	1.10. Ações implementadas em função dos processos de autoavaliação e de avaliação externa (ENADE e outros)  Quando foram adequadamente implementadas ações acadêmico-administrativas, em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).

Medicina 2008	1.3.1 Processo de avaliação do curso Quando o curso prevê autoavaliação no seu PPC, ela está implementada de forma adequada, e constata-se a implementação efetiva de ações acadêmico-administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	1.2 Autoavaliação do curso Quando os mecanismos de autoavaliação funcionam suficientemente e foram implementadas ações acadêmico-administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
CST Dezembro de 2008 e CST Março de 2010	1.1.2 Autoavaliação Quando foram suficientemente implementadas ações acadêmico- administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
Pedagogia Agosto de 2010	1.15 Autoavaliação do curso Quando os mecanismos de autoavaliação no âmbito do curso funcionam suficientemente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
Bacharelado e Licenciatura Agosto de 2010	1.2 Autoavaliação do curso Quando os mecanismos de autoavaliação funcionam suficientemente e foram implementadas ações acadêmico-administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
Renovação de Reconhecimento Setembro de 2010	1.10. Ações implementadas em função dos processos de autoavaliação e de avaliação externa (ENADE e outros)  Conceito referencial mínimo de qualidade: Quando foram adequadamente implementadas ações acadêmico-administrativas, em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).	
Medicina Setembro de 2010		
Medicina; Bacharelado, Licenciatura e CST; Direito Maio de 2011	1.10. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente.	
Graduação Fevereiro e Maio de 2012 e Graduação Março e Agosto de 2015	1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente.	

(continua)

(conclusão)

#### Graduação Dezembro de 2017

# 1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso.

Fonte: SINAES (2017). Elaborado pela autora a partir do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; SINAES (2006). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação: subsidia os atos de Renovação de Reconhecimento; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento. SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso de Direito: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento. SINAES, 2010; Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina. SINAES, 2010; Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011). SINAES, 2011; Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância. SINAES, 2015.

Com base na Tabela 8, constata-se que desde a implantação do SINAES, em 2004, os primeiros instrumentos de avaliação do MEC já demonstravam uma preocupação com a existência de processos autoavaliativos nos cursos e também com a existência de ações relacionadas à gestão frente aos resultados da autoavaliação e avaliação externa.

Nesse sentido, excetuando-se o Instrumento de Avaliação do Curso de Direito, publicado em dezembro de 2008, todos os instrumentos de avaliação publicados pelo MEC buscavam identificar se os cursos avaliados previam processos de autoavaliação como forma de melhoria contínua, assim como buscava identificar as ações da gestão frente aos resultados dos processos avaliativos internos e externos.

Desse modo, os resultados dos processos avaliativos devem constituir-se em um referencial para a tomada de decisão e para o planejamento das ações acadêmico-gerenciais do curso, tendo em vista que esse aprimoramento visa o alcance da qualidade das ações acadêmicas, e consequentemente, à melhoria do desempenho dos cursos.

Nesse aspecto, observa-se que houve um avanço nos atributos desse indicador no que concerne ao objeto desta pesquisa, uma vez que o instrumento publicado em 2006 exigia apenas a existência de uma proposta de ações acadêmicoadministrativas, ainda que incipientes, embasadas nos resultados do ENADE. Em 2008, essas ações deveriam ser subsidiadas, também, pelos resultados da autoavaliação institucional. Posteriormente, em 2010, os relatórios de outros processos avaliativos externos deveriam ser considerados, como por exemplo, a avaliação externa realizada pela comissão designada pelo Inep para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos. A partir de 2011 a 2015 foi acrescida a importância de ser considerado, além desses processos avaliativos, o CPC como insumos para o aprimoramento contínuo dos cursos. Por fim, no último instrumento, publicado em 2017, constata-se que os critérios passam a ser ampliados para além de uma proposta de ação acadêmico-gerencial subsidiada nos relatórios de avaliação interna e externa, e que a gestão do curso esteja pautada nos resultados de todos os processos avaliativos. Desse modo, os relatórios deixam de subsidiar uma proposta e passam a constituir-se em insumos necessários ao aprimoramento contínuo dos cursos.

Com relação ao PDCA, esse indicador, gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa, relaciona-se a fase do PLAN quando utiliza os relatórios dos processos avaliativos como insumos para o planejamento das ações com vistas ao aprimoramento contínuo dos cursos. Entretanto, ao executar as ações decorrentes dessa fase de planejamento, ele relaciona-se ao PDCA na fase do DO. Do mesmo modo que ocorre em todo processo de planejamento, aqui também há a necessidade de verificar se tudo está ocorrendo conforme planejado. Nesse momento, o indicador encontra-se na fase do CHECK. Ao tempo em que, após a verificação e identificação das não conformidades, faz-se necessário realizar ações corretivas, ou mesmo com o intuito de evitar as não conformidades. Nesse momento o indicador encontra-se na fase do ACT do PDCA.

# 4.2 Sobre a categoria 2 – Corpo docente

Para a análise dessa categoria foram utilizados os seguintes indicadores, descritos na Tabela 9.

**Tabela 9**Categoria 2 e Indicadores selecionados

CATEGORIA	INDICADORES
2. Corpo docente	2.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE
	2.3. Atuação do coordenador
	2.4. Regime de trabalho do coordenador de curso
	2.7. Experiência profissional do docente
	2.9. Experiência no exercício da docência superior
	2.12. Atuação do colegiado de curso ou equivalente

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

Conforme descrito na tabela anterior, são seis os indicadores da categoria 2 que estão, diretamente, relacionados a gestão do coordenador de curso. Sobre estes, discutiremos a seguir.

#### 4.2.1 Sobre o Indicador 2.1 – Núcleo Docente Estruturante – NDE

O indicador relacionado ao Núcleo Docente Estruturante - NDE passou a existir a partir dos instrumentos publicados em 2008. Desde então, todos os instrumentos de avaliação de curso contam com indicadores que avaliam o NDE. Entretanto, constatou-se que as exigências eram distintas entre os cursos, mesmo em se tratando de instrumentos publicados no mesmo período.

Em 2010, com a publicação do instrumento que norteava os processos de avaliação de renovação de reconhecimento de todos os cursos, tratava da caracterização desse núcleo, buscando identificar alguns atributos, entre os quais os mais importantes eram: a composição do núcleo (titulação e formação acadêmica), o tempo de dedicação dos integrantes (regime de trabalho), a permanência sem interrupção desses integrantes e a experiência profissional e experiência docente dos membros.

No entanto, nem todos esses itens se constituíram em indicadores para os instrumentos de avaliação de todos os cursos.

Desde a inclusão do indicador que trata do NDE, o atributo composição e titulação dos integrantes desse núcleo tem sido fator relevante para a avaliação, constituindose em indicadores a serem avaliados em todos os instrumentos publicados de 2008 até 2011. Tal fato mostra a relevância do NDE na gestão dos cursos, principalmente no que tange à qualidade, visto que os integrantes são docentes e coordenadores de curso, com titularidades e experiências capazes de fornecer suporte às tomadas de decisões. Ressalta-se ainda que o coordenador de curso assume papel relevante na atuação do NDE, sendo o responsável maior pela qualidade do curso e consequentemente, pela atuação desse núcleo.

A Tabela 10 mostra os indicadores correspondentes ao NDE desde o instrumento de avaliação de 2008, quando esse indicador passou a existir. Pode-se constatar, por meio da tabela que, para o curso de Medicina, além da exigência de composição e titulação, exigia-se que pelo menos 60% dos membros do NDE tivessem formação acadêmica em Medicina.

As mesmas exigências eram feitas para o curso de Direito, a esse acrescida a exigência de experiência na docência superior de pelo menos cinco anos. Tal exigência pode ser relacionada à baixa qualidade atribuída aos egressos desses cursos em avaliações como o ENADE, Exame da Ordem, entre outros específicos desses cursos.

**Tabela 10**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados					
Renovação de Reconhecimento Setembro de 2008	2.2. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)  Quando todos os professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, desses, 50% têm título de Doutor e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Conceito referencial mínimo de qualidade – Medicina: Quando todos os professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de Doutor, 60% têm graduação em Medicina e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Conceito referencial mínimo de qualidade — Direito: Quando todos os professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de Doutor, 60% têm graduação em Direito e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório.					
Medicina 2008	2.1.1 Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes, com contrato de trabalho firmado com a IES, com participação adequada na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.  2.1.2 Titulação do NDE Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu devidamente recomendados pela Capes/MEC ou revalidada por instituição credenciada e, destes, entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) são doutores.  2.1.3 Formação acadêmica do NDE					
	Quando entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) do NDE possui graduação em Medicina.  2.1 Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE  Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes, sendo que parte destes participou da implantação do					
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	PPC e participa da sua consolidação de forma suficiente.  2.2 Titulação e Formação acadêmica do NDE  Quando, pelo menos, 60% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e desses, 40% possui título de Doutor.					
	2.3 Regime de trabalho do NDE Quando 100% dos docentes do NDE têm contratação em regime de tempo parcial ou integral e, do conjunto desses, menos de 25% em tempo integral; além disso, a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, a renovação de reconhecimento do curso.					

(continua)

(conclusão)

# **2.1.1 Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE** Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, 30% dos docentes do curso, com participação suficiente na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

#### 2.1.2 Titulação do NDE

# Direito Dezembro de 2008

Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, desses, entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) são doutores.

#### 2.1.3 Formação acadêmica do NDE

Quando entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) do NDE possui graduação em Direito.

**2.2.3** Tempo de experiência de magistério superior Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, cinco (5) anos de experiência acadêmica no ensino superior.

#### 2.1.1 Composição do Núcleo Docente Estruturante - NDE

Quando o NDE é composto por, pelo menos, 30% dos docentes, sendo que a maioria desses participa suficientemente na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

#### 2.1.2 Titulação do NDE

## CST Dezembro de 2008

Quando, pelo menos 60% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e menos de 30% são doutores. [Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado].

#### 2.1.3 Experiência profissional do NDE

Quando entre 30% (inclusive) e 50% (exclusive) do NDE possui experiência profissional fora do magistério de, no mínimo, dois (02) anos.

#### 2.1.4 Regime de trabalho do NDE

Quando 100% dos docentes do NDE são contratados em regime de tempo parcial ou integral e menos de 25% têm contrato de tempo integral. [Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso].

Fonte: SINAES (2008). Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação: subsidia os atos de Renovação de Reconhecimento; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso de Direito: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008). Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento.

Já o instrumento de avaliação dos cursos de bacharelado e licenciatura, publicado no mesmo ano, além da composição e titulação, exigia o regime de trabalho parcial ou integral para os integrantes do NDE, os quais deveriam permanecer desde a autorização até o reconhecimento do curso.

Dessa maneira, atribui-se a essa exigência o caráter continuado de acompanhamento do curso por parte dos membros do NDE, de modo a dificultar o constante "rodízio" dos componentes do núcleo, priorizando a qualidade e a coerência das ações.

No que se refere ao curso superior de tecnologia, as exigências eram de composição, titulação, regime de trabalho e experiência profissional de pelo menos 2 anos fora da educação superior. Percebe-se para esse curso a valorização da experiência profissional em detrimento da experiência acadêmica, já que esse indicador não existia para os CST.

Em 2010, o instrumento de avaliação do curso superior de tecnologia foi republicado, e, embora mantivesse os mesmos indicadores, o grau de exigência para a composição aumentou, pois, passou a exigir que todos os membros do núcleo fossem docentes do curso, ao contrário das exigências anteriores a esse instrumento, que eram um quantitativo mínimo de docentes do curso na composição do NDE. Outro aspecto observado foi a diminuição das exigências nos demais indicadores que tratam desse núcleo. A Tabela 11 mostra tais constatações:

Tabela 11
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados					
	2.1.1 Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por pelo menos cinco docentes, sendo que a maioria desses participa suficientemente da implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.					
CST Março de 2010	2.1.2 Titulação do NDE  Quando de 60% a 79% do NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu.					
Março de 2010	2.1.3 Experiência profissional do NDE  Quando de 30% a 49% do NDE possui experiência profissional, no eixo tecnológico do curso, fora do magistério, de pelo menos dois anos.					
	2.1.4 Regime de trabalho do NDE Quando de 40% a 60% dos docentes do NDE são contratados em regime de tempo integral.					
Pedagogia Agosto de 2010	2.1 Composição e atuação do NDE  Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem suficiente participação na efetiva implementação do PPC.					
	<b>2.2 Titulação acadêmica do NDE</b> Quando <b>pelo menos 60% do NDE</b> possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e desses, 40% possui título de Doutor.					
	(continua)					

(conclusão)

#### 2.1 Composição do NDE

Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco (5) dos docentes do curso, sendo que parte desses participou da implantação do PPC e participa da sua consolidação de forma suficiente.

## Bacharelado e Licenciatura Agosto de 2010

2.2 Titulação formação acadêmica do NDE Quando, pelo menos, 60% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, e desses, 40% possui título de Doutor.

#### 2.3 Regime de trabalho do NDE

100% dos docentes do NDE têm contratação em regime de tempo parcial ou integral e, desse conjunto, no mínimo, 20% em tempo integral; além disso, a instituição demonstra compromisso com a permanência dos docentes do NDE até, pelo menos, a renovação de reconhecimento do curso.

# 2.2. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do Núcleo Docente Estruturante

#### Renovação de Reconhecimento Setembro de 2010

Conceito referencial mínimo de qualidade: Quando 60% dos professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pósgraduação stricto sensu e, desses, 50% têm título de Doutor e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Conceito referencial mínimo de qualidade - Medicina: Quando 60% dos professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pósgraduação stricto sensu e, desses, 50% têm título de Doutor, 60% têm graduação em Medicina e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Conceito referencial mínimo de qualidade - Direito: Quando 60% dos professores que constituem o NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, desses, 50% têm título de Doutor, 60% têm graduação em Direito e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. Composição NDE

## Quando o NDE é composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco (5) dos docentes com contrato de trabalho firmado com a IES, com participação adequada na implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

do

#### Medicina Setembro de 2010

#### 2.1.2 Titulação do NDE

Quando entre 60% (inclusive) e 80% (exclusive) do NDE possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu.

(Núcleo

Docente

Estruturante)

#### 2.1.3 Formação acadêmica do NDE

Quando entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) do NDE possuem graduação em Medicina.

Fonte: SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação.

Naquele mesmo ano, a publicação de um instrumento para avaliação dos cursos de pedagogia, na caracterização do núcleo, exigia apenas a composição e titulação do NDE. Vale ressaltar que em todas as publicações a participação do coordenador do curso é critério obrigatório, mostrando com isso que o papel do gestor do curso a frente do NDE é essencial para condução dos trabalhos inerentes à função deste núcleo.

Em relação aos cursos de bacharelado e licenciatura, por meio dos instrumentos publicados em agosto de 2010 constata-se um aumento na exigência de docentes do curso compondo o núcleo e uma redução no percentual de docentes em regime de trabalho de tempo integral, em relação ao instrumento publicado em 2008. Tal fato pode significar a relevância da participação docente em cuidar e acompanhar o desenvolvimento do PPC.

Já o instrumento que avaliava o curso de Medicina, publicado em setembro de 2010, quando comparado com o instrumento de 2008, ampliou a exigência sobre a composição do NDE, diminui a exigência sobre a titulação, mantendo a mesma exigência sobre o percentual de médicos no núcleo. Entretanto, quando comparado aos demais instrumentos publicados em 2010, constata-se que a exigência sobre o número de docentes do curso que compõem o núcleo é a mesma. Vale ressaltar, que havia exigência quanto à permanência dos membros da autorização ao reconhecimento dos cursos, fator esse que corrobora a continuidade dos trabalhos desde núcleo ao longo do desenvolvimento do curso.

Quando se trata de titulação, percebe-se que em 2008, entre os cursos avaliados, a exigência era maior para os cursos de Medicina. Para esses, a exigência era de que 100% dos membros deveriam ter titulação stricto sensu e destes, pelo menos 50% deveriam ser doutores. Em 2010, o percentual de stricto sensu exigido passou a ser de, pelo menos 60% e apenas os cursos de Bacharelado e licenciatura e pedagogia exigiam o percentual mínimo de 40% de doutores. Essa redução estar relacionada à dificuldade de se encontrar profissionais dessa área com a respectiva titulação, forçando uma maior flexibilidade por parte do instrumento.

Outro fator observado é que entre os instrumentos publicados em 2010, apenas os que avaliavam os cursos superiores de tecnologia e bacharelado tratavam do regime de trabalho do núcleo. Ademais, a experiência profissional desse núcleo fora do magistério era exigida apenas para os cursos superiores de tecnologia.

No âmbito geral houve uma redução na exigência de docentes com titulação stricto sensu e em 2010 já se observa uma redução significativa no percentual de doutores, passando a não mais existir essa exigência nos cursos de Medicina e CST.

No entanto, ao se tratar de renovação de reconhecimento, para obter o conceito referencial mínimo de qualidade, era necessário que 60% dos membros do NDE tivessem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, desses, 50% deveriam ter título de Doutor e 40% atuarem, ininterruptamente, no curso desde o último ato regulatório.

Ao se tratar dos cursos de Medicina e Direito, as exigências quanto à titulação eram maiores, sendo pelo menos 60% dos professores com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de Doutor, 60% têm graduação em Medicina ou Direito, respectivamente e 40% atuantes, ininterruptamente, no curso desde o último ato regulatório.

A partir de 2011, os instrumentos passaram a contar com um único indicador relacionado ao NDE, que tratava, exclusivamente, da atuação desse núcleo. Isso se deu a partir da publicação da Resolução Nº 01, de 17 de Junho de 2010, a qual trata da composição do NDE, ficando todos os cursos que dispõem de NDE obrigados a atender tal legislação.

A Tabela 12 traz os Instrumentos de avaliação, seu período de publicação e os indicadores selecionados.

**Tabela 12**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados					
	<b>2.1.</b> Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.					
Medicina Maio de 2011	2.2 Caracterização (tempo de dedicação e permanência sem interrupção), composição e titulação do NDE  Quando entre 60% e menos de 80% dos professores que constituem o NDE previsto/implantado, composto por pelo menos 5 professores, possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, desses, 50% têm título de doutor, 60% têm graduação em Medicina e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório.					
Bacharelado, Licenciatura e CST Maio de 2011	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.					
	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global: a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.					
Direito Maio de 2011	2.2 Caracterização (tempo de dedicação e permanência sem interrupção), composição e titulação do NDE Quando entre 60% e menos de 80% dos professores que constituem o NDE previsto/implantado possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, 50% têm título de doutor, 60% têm graduação em Direito e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório.					

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância).

No ano de 2011, os instrumentos que avaliavam os cursos de Medicina, Direito e os cursos superiores de tecnologia foram revogados e novos instrumentos foram publicados. Assim, tivemos um novo instrumento de avaliação para o curso de Medicina, um outro para Direito e um terceiro instrumento que avaliava os cursos de bacharelado, licenciatura e CST. Nos três casos, os indicadores que tratavam do NDE foram reformulados e os instrumentos que avaliavam os cursos de Medicina e Direito passaram a contar com apenas dois indicadores: um que tratava da atuação do núcleo e outro da caracterização. Nesse último estavam incluídas as exigências sobre o tempo de dedicação e permanência sem interrupção, composição e titulação do NDE. Já para os cursos de bacharelado, licenciatura e CST eram questionados apenas

sobre a atuação do núcleo, buscando identificar se a atuação do NDE previsto/implantado era suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global a concepção, o acompanhamento, a consolidação e a avaliação do PPC.

Em fevereiro de 2012, com a revogação de todos os instrumentos de avaliação de curso publicados até então, passou a vigorar um único instrumento que avaliava todos os cursos da educação superior, tanto em atos autorizativos, como de reconhecimento e renovação de reconhecimento. Esse novo instrumento, mesmo sendo republicado por mais três vezes consecutivas, em maio do mesmo ano e março e agosto de 2015, manteve um único indicador que tratava da atuação do NDE, buscando identificar se a atuação do núcleo previsto/implantado era suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

A Tabela 13 expõe o Instrumento de avaliação, o período de publicação e os indicadores selecionados.

**Tabela 13**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

motramento de avai	aliação/i citodo de publicação e indicadores selectionados				
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados				
Graduação Fevereiro e Maio de 2012	<b>2.1.</b> Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.				
Graduação Março e Agosto de 2015	<b>2.1.</b> Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.				

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Em 2017, com a revogação desse último instrumento e publicação de um instrumento exclusivamente para avaliação de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, o indicador que trata do NDE continuou sendo um único indicador. No entanto, ele reúne informações relacionadas à composição, titulação,

regime de trabalho e a atuação do núcleo no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.

A Tabela 14 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 14**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados				
Graduação Dezembro de 2017	2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

Em uma análise global, constata-se que o NDE tem um papel importante na gestão dos cursos, principalmente no que tange ao planejamento por meio do PPC. É importante salientar aqui o papel da liderança do NDE, o coordenador de curso, e a sua atuação. Pode-se inferir que os atributos relacionados aos indicadores sofreram mudanças ao longo das várias versões dos instrumentos; contudo, o aspecto de que os integrantes do núcleo são responsáveis pelo direcionamento acadêmico no âmbito de atuação sobre o desenvolvimento do curso, é preponderante. Somando-se a isso, pode-se considerar que houve uma maior flexibilização quanto à composição do NDE, embora os critérios de composição estejam bem definidos, favorecendo uma maior autonomia para a gestão do núcleo.

Relacionando esse indicador ao PDCA, o NDE é uma instancia colegiada que cuida do planejamento no âmbito do curso. Desse modo, esse indicador relaciona-se com o PDCA na fase do (PLAN). Já as decisões decorrentes do planejamento do NDE, relacionam-se a fase do (DO), que se trata do fazer pois, o NDE também é responsável pela execução de muitas das ações que propõe. Do mesmo modo, enquanto órgão colegiado, responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do PPC, esse órgão também precisa verificar as ações decorrentes dos processos estabelecidos e avaliá-los quanto ao atendimento das políticas da IES, dos objetivos

do curso, bem como do atendimento aos requisitos estabelecidos para o produto final. Assim, no decorrer dessa ação, o NDE relaciona-se ao PDCA na fase do (CHEK), que trata da verificação e acompanhamento das ações pré-estabelecidas. Já diante do momento em que o NDE busca evitar ou corrigir as não conformidades nesses processos, ele relaciona-se ao PDCA na sua quarta etapa, que é o (ACT), agir corretivamente.

# 4.2.2 Sobre o Indicador 2.3 - Atuação do Coordenador de Curso

Desde a implantação do primeiro instrumento de avaliação de curso já se percebia a relevância da atuação do coordenador de curso para o atendimento às exigências do curso e aos objetivos e compromissos da IES. Em 2006, os três instrumentos publicados dispuseram desse indicador.

A Tabela 15 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 15**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Graduação Março, Maio e Junho de 2006	1.1.1 Atuação do coordenador  Quando a atuação do coordenador, no atendimento às exigências do curso e aos objetivos e compromissos da IES, ocorre de forma razoável. Resulta ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação acessível à comunidade externa. As práticas encontram-se em via de institucionalização.

Fonte: SINAES (2006). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.

Em 2008 e 2010 esse indicador se manteve presente apenas no instrumento que avaliava os cursos de bacharelado e licenciatura e, naquele momento, percebe-se um aumento na exigência da atuação do coordenador ao analisarmos o texto que trata do conceito mínimo de qualidade quando exprime a necessidade de atuação do coordenador na gestão do curso, no atendimento aos discentes e docentes e na inserção institucional, buscando o papel de articulador e líder da equipe, bem como demonstrando acessibilidade a informações, conhecimento e comprometimento com o PPC.

A Tabela 16 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 16**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	1.2 Atuação do coordenador do curso  Quando existe suficiente dedicação à gestão do curso, caracterizada pelo atendimento aos discentes e docentes; inserção institucional da coordenação; dialogicidade, transparência e liderança no exercício das funções; acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o PPC.
Bacharelado e Licenciatura Agosto de 2010	1.3 Atuação do coordenador do curso  Quando existe suficiente dedicação à gestão do curso, caracterizada pelo atendimento aos discentes e docentes; inserção institucional da coordenação; dialogicidade, transparência e liderança no exercício das funções; acessibilidade a informações; conhecimento e comprometimento com o PPC.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2008). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento.

A partir de 2011 esse indicador se manteve presente em todos os instrumentos publicados, havendo uma alteração no texto que trata do referencial mínimo de qualidade para atuação do coordenador na gestão do curso, avaliando a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.

A Tabela 17 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 17**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Medicina, Bacharelado e licenciatura, CST e Direito em maio de 2011; Graduação Fevereiro e Maio de 2012; Graduação Março e Agosto de 2015	2.2. Atuação do (a) coordenador (a)  Quando a atuação do (a) coordenador (a) é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES

(2012): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Em 2017, esse indicador se manteve, sendo acrescido para o referencial mínimo de qualidade que a atuação do coordenador esteja de acordo o PPC, como forma de garantir que a atuação do gestor do curso esteja coerente com as políticas institucionais no âmbito do curso.

A Tabela 18 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 18**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicador selecionado					
Dezembro de 2017	2.3 Atuação do coordenador  A atuação do coordenador está de acordo com o PPC e atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.					

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

Desse modo, em uma análise sistêmica do histórico dos instrumentos de avaliação em relação ao indicador de atuação do coordenador de curso, percebe-se que o atributo relacionamento com discentes e docentes do curso esteve sempre presente a partir dos instrumentos publicados em 2008, sendo adicionado ao último instrumento, publicado em 2017, a relação da atuação deste coordenador com as ações descritas no PPC. Tal fato reafirma que o gestor do curso é a figura administrativa de maior importância em se tratando dos cursos de uma IES, pois este precisa ter conhecimento amplo, não só da rotina acadêmica do curso, mas também das questões estruturantes do curso, bem como, questões legais que embasam o PPC e o contexto local, no qual o curso está inserido.

Nesse aspecto, pode-se inferir que houve avanços relevantes sobre a atuação do coordenador de curso, haja vista que no último instrumento há uma descrição sucinta e mais completa que norteia os papéis que ele deve desenvolver na gestão do curso.

Esse indicador, atuação do coordenador de curso, relaciona-se ao PDCA na fase do PLAN, uma vez que na atuação do coordenador de curso no cotidiano acadêmico, o planejamento é uma constante necessidade. Já as ações decorrentes do processo de planejamento relacionam-se ao PDCA na fase do DO. Enquanto que, na medida em que os processos e seus resultados são registrados e analisados se atendem as políticas da IES, aos objetivos do curso, bem como do atendimento aos requisitos estabelecidos para o produto final, ele encontra-se na fase do CHECK. Já diante do momento em que o coordenador de curso busca evitar ou corrigir as não conformidades nesses processos, ele relaciona-se ao PDCA em sua quarta etapa, que é o (ACT), agir corretivamente.

# 4.2.3 Sobre o Indicador 2.4 – Regime de trabalho do Coordenador de Curso

O regime de trabalho do coordenador de curso passou a compor os instrumentos de avaliação a partir de dezembro de 2008, com a publicação dos instrumentos que avaliavam os cursos superiores de tecnologia e os de bacharelado e licenciatura. Entretanto, o conceito mínimo de qualidade entre os dois instrumentos era diferente, permitindo um mínimo de 11 horas e 10 horas semanais de dedicação efetiva aos cursos, respectivamente, compondo um regime de trabalho parcial ou integral. Esses indicadores se mantiveram inalterados em 2010, com a republicação desses instrumentos.

A Tabela 19 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 19**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados				
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	2.5 Regime de trabalho do coordenador do curso Quando o regime de trabalho do coordenador do curso é de tempo parcial ou integral, sendo que as horas reservadas à coordenação satisfazem à relação máxima de uma (1) hora para trinta (30) vagas, considerado o somatório das vagas anuais do curso, respeitado o patamar mínimo de dez (10) horas semanais.				
CST Dezembro de 2008	2.1.6 Regime de trabalho do coordenador do curso Quando o regime de trabalho do coordenador do curso é de tempo parcial ou integral e o número de vagas do curso dividido pelo número de horas semanais de trabalho do coordenador no curso é maior que 11 e menor ou igual a 16.				

CST Março de 2010	integra máxima ofertad	l, sendo qu a de 1 hora las nos últii	de trab le as ho la para 3 mos doi	alho do coo ras reserva 0 vagas cor	rdenado das à co nsiderar a além o	coordenador or do curso é de te cordenação satisf ado a média do nú do patamar mínim	empo p azem a imero d	a relação de vagas
Bacharelado e Licenciatura Agosto de 2010	Quand integra máxim	l, sendo qu a de uma ( anuais do	de trab le as ho 1) hora	alho do coo ras reserva para trinta (	rdenado das à co 30) vag	coordenador or do curso é de te cordenação satisf as, considerado o mar mínimo de	azem à	relação tório das

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2008). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento.

Em 2011, esse indicador foi incluído no instrumento que avaliava o curso de Direito com a exigência mínima de 15 horas semanais de dedicação ao curso. No mesmo ano, a exigência sobre os cursos de bacharelado e licenciatura foi ampliada para mais de 15 horas semanais e assim se manteve em todos os instrumentos publicados até 2015.

A Tabela 20 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 20**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados			
Bacharelado, Licenciatura e CST Maio de 2011	2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso Quando o regime de trabalho previsto/implantado do coordenador é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20, respeitando-se o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.			
Direito Maio de 2011	2.6. Regime de trabalho do coordenador do curso Quando o regime de trabalho previsto/implantado para o coordenador do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.			
Graduação Fevereiro e maio de 2012	2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20.			

	2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso		
Graduação	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de		
Março e Agosto de	tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais		
2015	pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é		
	maior que 15 e menor ou igual a 20.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação — Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES (2012): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Em 2017, o instrumento publicado exige que o regime de trabalho do coordenador seja de tempo parcial ou integral, de modo a permitir o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.

A Tabela 21 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 21**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Graduação Dezembro de 2017	2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso.  O regime de trabalho do coordenador é de tempo parcial ou integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: SINAES (2017): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

As demandas do coordenador de curso são um fator essencial, visto que ocupam a maior parte do tempo da atividade diária do coordenador na IES, fazendo com que o fator regime de contratação seja preponderantemente considerado na gestão do curso.

Dessa forma, constata-se que houve um avanço significativo nesse indicador, haja vista que nos primeiros instrumentos de avaliação de curso eram utilizados parâmetros quantitativos em detrimento do último instrumento de avaliação, que utiliza um parâmetro qualitativo, favorecendo uma maior flexibilidade sobre o regime de trabalho do coordenador frente à gestão do curso.

O indicador regime de trabalho do coordenador de curso, relaciona-se ao PDCA na fase do DO. Trata-se do momento em que o coordenador está à disposição da IES para o atendimento de todas as demandas da instituição.

# 4.2.4 Sobre o Indicador 2.7 – Experiência Profissional do Docente

Com base nesse indicador, será apresentado a seguir o levantamento realizado nos instrumentos de avaliação de curso anteriores a 2017, por identidade ou similaridade, na Tabela 22.

A Tabela 22 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 22**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados				
Graduação Março, Maio e Junho de 2006	para atuar pedagógico de curso, o de ação ac	razoavelmente na o do curso. Os critéi quanto à sua exper essível ao conhecii	(acadêmica centes (acadêmica docência em conios da IES para a deiência, resultam e/omento da comunidaditivos enunciados n	formidad esignação u expres de intern	le com o projeto o de coordenador ssam uma diretriz a e possibilitam o

Fonte: Elaborado pela autora com vase em SINAES (2006). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.

Conforme pode-se constatar na tabela acima, em 2006, havia um único indicador que tratava da experiência profissional e acadêmica dos docentes do curso, incluindo aí as diretrizes adotadas pela IES para a designação do coordenador de curso. No entanto, esse indicador, ao contrário dos demais indicadores do mesmo instrumento, era muito subjetivo, tendo em vista que não apresentava uma descrição de ações a serem realizadas pelo docente, ficando a mercê da subjetividade da comissão avaliadora julgar se as características acadêmicas e profissionais de determinado corpo docente é compatível com as demandas do curso em questão.

Somente a partir de 2008, com a separação dos instrumentos de avaliação em instrumentos que avaliam os cursos de Direito, Medicina, bacharelados e licenciaturas e superior de tecnologia, houve uma fragmentação desse indicador. A partir daí os

instrumentos passaram a contar com um indicador que trata da experiência profissional do docente e outro que trata da experiência no magistério superior. Sobre este último discutiremos no próximo capítulo.

Sobre a experiência profissional do docente, constata-se que os instrumentos publicados em 2008, que avaliavam os cursos de Medicina e Direito, apresentavam nível de exigência semelhantes entre si, uma vez que para o curso de Medicina era exigido que dos docentes graduados nessa área, entre 50% e 60% desses tivessem pelo menos 5 anos de experiência. Já para o curso de Direito, esse percentual se aplicava para todo o contingente do corpo docente.

Quando analisado o instrumento que avaliava os cursos superiores de tecnologia, constatou-se que para atingir o conceito mínimo de qualidade seriam necessários apenas 3 anos de experiência profissional de 50% do corpo docente, enquanto que para os cursos de bacharelado e licenciatura era exigido que 50% dos docentes tivessem apenas 3 anos de experiência acadêmica ou profissional.

A Tabela 23 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 23**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados		
Medicina 2008	2.2.4 Tempo de experiência no exercício de atividades relacionadas à promoção ou ao atendimento da saúde  Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes graduados em Medicina têm, pelo menos, cinco (5) anos de experiência.		
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	2.9 Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente  Quando pelo menos 50% dos docentes do curso têm, no mínimo, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional.		
CST Dezembro de 2008	2.2.4 Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)  Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm pelo menos, três (3) anos de experiência profissional.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em: SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento.

Em 2010, os instrumentos que avaliavam os cursos de Medicina, bacharelado e licenciatura e os cursos superiores de tecnologia foram atualizados e foi acrescido a esses o instrumento para avaliação dos cursos de pedagogia e o instrumento para renovação de reconhecimento. No entanto, nesses últimos instrumentos de avaliação, a experiência profissional dos docentes não aparecia como indicador. Tal fato implica na não exigência de experiência docente para os cursos avaliados por esses instrumentos, que continuou sendo superior à exigência para os demais cursos. Apenas o curso de Medicina manteve a mesma exigência de 2008 para obtenção do conceito mínimo de qualidade na avaliação, ao passo que para o curso superior de tecnologia esse indicador ampliou a exigência de pelo menos 3 anos de experiência profissional para no mínimo 51% a 70% corpo docente do curso.

Já o instrumento que norteava a avaliação de reconhecimento dos cursos utilizava parâmetros mais exigentes, tanto em termos de percentuais do corpo docente como em termos de tempo de experiência docente.

A Tabela 24 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

Tabela 24
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados		
CST Março de 2010	2.2.4 Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)  Quando entre 51% e 70% dos docentes do curso têm pelo menos três anos de experiência profissional.		
Medicina Setembro de 2010	2.2.4 Tempo de experiência no exercício de atividades relacionadas à promoção ou ao atendimento da saúde Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes graduados em Medicina têm, pelo menos, cinco (5) anos de experiência.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2010): Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010): Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina.

No ano seguinte, em 2011, com a atualização do instrumento de avaliação do curso de Medicina, manteve-se a exigência de 2010 para alcançar o conceito mínimo de qualidade, esclarecendo apenas que não deveria contar com experiência docente. Nesse mesmo ano, o instrumento que avaliava os cursos de bacharelado, licenciatura

e curso superior de tecnologia passou a ser um único instrumento de avaliação. Ele exigia que de 40% a 60% do corpo docente possuísse experiência profissional de pelo menos 2 anos para bacharelados e licenciaturas e 3 anos para cursos superiores de tecnologia, excetuando-se a experiência no magistério superior. O instrumento que avaliava o curso de Direito exigia que pelo menos entre 50% e 60% do corpo docente possuísse experiência profissional, excluindo atividades no magistério superior de no mínimo 5 anos.

A Tabela 25 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 25**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Medicina Maio de 2011	2.8. Experiência profissional do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 50% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 5 anos.
Bacharelado, Licenciatura e CST Maio de 2011	2.9. Experiência profissional do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia
Direito Maio de 2011	2.10. Experiência profissional do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 50% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possuir experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 5 anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância).

Em 2012, com apenas um único instrumento para avaliação de todos os cursos de graduação, que foi publicado em fevereiro e republicado em maio do mesmo ano, a exigência para alcançar o conceito mínimo de qualidade passou a ser a seguinte: um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente possui experiência profissional, excluída as atividades no magistério superior, de pelo menos, 2 anos para bacharelado e licenciatura e 3 anos para os cursos superiores de tecnologia.

A Tabela 26 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 26**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados		
Graduação Fevereiro e Maio de 2012	2.10. Experiência profissional do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2012): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Posteriormente, em março de 2015, com a publicação do novo instrumento de avaliação, mesmo permanecendo um único instrumento para avaliação de todos os cursos, a exigência para alcançar o conceito mínimo de qualidade era diferente entre os cursos, retomando os mesmos percentuais adotados em 2011.

A Tabela 27 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 27**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

instrumento de avaliação/r enodo de publicação e indicadores selectionados			
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados		
Graduação Março de 2015	2.9. Experiência profissional do corpo docente  NSA para egressos de cursos de licenciatura. (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos). Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.		
Graduação Agosto de 2015	2.9. Experiência profissional do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2015): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Com a republicação desse instrumento em agosto do mesmo ano, houve alteração apenas na exigência para obtenção do conceito satisfatório do curso de Medicina,

sendo ampliado o percentual para entre 60% e 70% dos docentes do curso com experiência profissional fora do magistério superior.

A Tabela 28 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

Tabela 28
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

monamento de avanaçãom entede de publicação e maioadence concentidade		
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados	
Dezembro de 2017	2.7 Experiência profissional do docente  O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional e atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

No instrumento publicado em 2017, percebe-se que, para a obtenção do conceito mínimo de qualidade, a exigência não apresenta padrões pré-determinados, com percentuais previamente definidos, mas sim uma análise qualitativa do desempenho docente frente ao fazer docente na contextualização da relação teoria x prática e atualização dos conteúdos em diferentes unidades curriculares. Trata-se, desse modo, de uma análise subjetiva a ser realizada pela comissão avaliadora.

Analisando-se o histórico deste indicador, pode-se verificar que houve um avanço em relação à prática docente e a forma como esta prática é trabalhada em sala de aula, visto que nos primeiros instrumentos avaliativos tal indicador era somente avaliado na forma quantitativa. Em verdade, a relação teórico-prática pode ser analisada na perspectiva de unidade, em que é difícil verificar onde a teoria termina e a prática começa, ou vice-versa, pois, partindo-se da máxima só ensina quem aprende, a experiência docente é condição fundamental para o bom desenvolvimento pedagógico e relacional em sala de aula.

Voltando ao PDCA, esse indicador, experiência profissional do docente, relaciona-se a fase do DO, visto que se trata da experiência do docente em seu campo de atuação profissional e o que essa experiência pode proporcionar ao discente mediante a relação teoria prática em diferentes unidades curriculares. No entanto, em se tratando

do planejamento de sua aula para realizar essa relação teoria prática, o indicador relaciona-se a fase do PLAN. E como todo planejamento exige a etapa de análise dos resultados, nesse momento o indicador relaciona-se a fase do CHECK.

# 4.2.5 Sobre o Indicador 2.9 – Experiência no exercício da Docência Superior

Com base nesse indicador, será apresentado a seguir o levantamento realizado nos instrumentos de avaliação de curso anteriores a 2017, por identidade ou similaridade.

A tabela 29 traz os Instrumentos de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

**Tabela 29**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados				
Graduação Março, Maio e Junho de 2006	para atuar pedagógico de curso, q ação acess	razoavelmente r do curso. Os crituanto à sua exper sível ao conhecin	(acadêmica docentes (acadêmica na docência em corérios da IES para a ciência, resultam e/ounento da comunidado vos enunciados no p	a e profiss nformidade designação l expressa de interna	e com o projeto o de coordenador m uma diretriz de e possibilitam o
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	corpo doce Quando pe	e <b>nte</b> o menos 50% dos	le magistério super docentes do curso tê ensino superior ou e	m, no mín	imo, três (3) anos

(continua)

(conclusão)

# CST Dezembro de 2008

# 2.2.3 Tempo de experiência de magistério superior ou experiência na educação profissional

Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm experiência acadêmica na educação superior ou na educação profissional, somadas, de, no mínimo, três (3) anos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2006): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2008): Instrumento de Avaliação do Curso Superior de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento.

Conforme pode-se constatar na tabela acima, em 2006, havia um único indicador que tratava da experiência profissional e acadêmica dos docentes do curso, incluindo aí as diretrizes adotadas pela IES para a designação do coordenador de curso. No entanto, esse indicador, ao contrário dos demais indicadores do mesmo instrumento, era muito subjetivo, tendo em vista que não apresentava uma descrição de ações a serem realizadas pelo docente, ficando a mercê da subjetividade da comissão avaliadora julgar se as características acadêmicas e profissionais de determinado corpo docente é compatível com as demandas do curso em questão.

Em relação aos instrumentos publicados em 2008, apenas o que avaliava os cursos de Direito não previa esse indicador. Entre os demais instrumentos, a exigência para alcançar o conceito mínimo de qualidade era maior para o curso de Medicina.

Já em 2010, a exigência para alcançar o conceito mínimo de qualidade era semelhante entre todos os cursos. Ressalta-se, no entanto, que não houve a atualização do instrumento que avaliava o curso de Direito nesse período.

A Tabela 30 traz o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 30**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período	liação/Periodo de públicação e indicadores selecionados
de publicação	Indicadores selecionados
CST Março de 2010	2.2.3 Tempo de experiência de magistério superior ou experiência na educação profissional  Quando de 50% a 59% dos docentes do curso têm experiência acadêmica na educação superior ou na educação profissional, somadas de, no mínimo, três anos.
Pedagogia Agosto de 2010	2.6 Experiência de docência na educação superior Quando 50% (inclusive) a 60% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
Bacharelado E Licenciatura Agosto de 2010	2.9 Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente  Quando pelo menos 50% dos docentes do curso têm, no mínimo, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional.
Renovação De Reconhecimento Setembro de 2010	2.3. Titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso Conceito referencial mínimo de qualidade: Quando, pelo menos, 50% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, 20% são doutores, 10% são contratados em tempo integral e todos os mestres e doutores têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso). Conceito referencial mínimo de qualidade — Medicina: Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu — sendo que, dentre estes, 50% são doutores e 20% são contratados em tempo integral — e os titulados têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso). Conceito referencial mínimo de qualidade — Direito: Quando pelo menos 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu — sendo que, dentre estes, 50% são doutores e 20% são contratados em tempo integral — e os titulados têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
Medicina Setembro de 2010	2.2.3 Tempo de experiência de magistério superior Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, cinco (5) anos de experiência de magistério superior.

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação.

Posteriormente, em 2011, o curso de Direito passou a exigir o mesmo percentual e tempo de experiência no magistério superior do corpo docente de Medicina, enquanto o instrumento que avaliava o curso de bacharelado e licenciatura, o qual passou a avaliar também o curso superior de tecnologia, diminuiu a sua exigência nesse indicador no que se refere ao percentual do corpo docente com experiência na educação superior ao tempo, que, para o curso superior de tecnologia, foi reduzido para 2 anos.

A Tabela 31 apresenta o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

Tabela 31
Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

instrumento de avaliação/r enodo de públicação e indicadores selecionados		
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados	
Medicina Maio de 2011	2.9. Experiência de magistério superior do corpo docente.  Quando um contingente maior ou igual a 50% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 5 anos.	
Bacharelado, Licenciatura e CST Maio de 2011	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.	
Direito Maio de 2011	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente  Quando um contingente maior ou igual a 50% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 5 anos.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância).

Nas publicações de 2012 e 2015, com a unificação dos instrumentos, nas duas publicações de cada um desses anos os critérios para o conceito mínimo de qualidade se mantiveram de pelo 40% do corpo docente com o mínimo de 3 anos de experiência de magistério superior para todos os cursos de bacharelado e licenciatura, incluindo aqui o curso de Direito.

Para o curso de Medicina, a exigência permaneceu de no mínimo 50% do corpo docente com pelo menos 5 anos de experiência, conforme podemos observar na Tabela 32.

**Tabela 32**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

	aliação/Periodo de publicação e indicadores selecionados		
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados		
Graduação Fevereiro de 2012	2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.		
Graduação Maio de 2012	<b>2.12.</b> Experiência de magistério superior do corpo docente Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.		
Graduação Março de 2015	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos. Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.		
Graduação Agosto de 2015	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos. Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Em 2017, a análise passou a acontecer por meio de parâmetros subjetivos, excluindose os percentuais e o quantitativo de anos de experiência, conforme mostra a Tabela 33.

**Tabela 33**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados	
Dezembro de 2017	2.9 Experiência no exercício da docência superior  O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

Em uma análise sistêmica e global deste indicador ao longo dos instrumentos de avaliação publicados entre 2006 e 2017, percebe-se que também houve avanço quanto aos atributos de mensuração deste indicador, os quais nos primeiros instrumentos apareciam sempre de forma quantitativa. No último instrumento, podemos verificar muitos atributos importantes a serem dominados pelo docente, como por exemplo ações a serem tomadas com relação a discentes com dificuldades, fazendo com que a experiência do docente no ensino superior seja um indicador importante, tanto na gestão do curso, como da IES de um modo geral.

Em se tratando do PDCA, esse indicador, experiência no exercício da docência superior, relaciona-se a fase do PLAN quando para desenvolver ações que permitam identificar as dificuldades do discentes, bem como elaborar atividades específicas para discentes com dificuldades, precisa-se planejar as ações que serão implementadas. Ao executar essas ações, o indicador estará relacionado a fase do DO. E, ao acompanhar e avaliar os resultados estará relacionado a fase do CHECK. Do mesmo modo, quando corrigir as não conformidades ou buscar evitá-las, estará relacionado a fase do ACT.

# 4.2.6 Sobre o Indicador 2.12 – Atuação do colegiado de curso ou equivalente

A necessidade da existência de instâncias colegiadas ou equivalentes é expressa desde a publicação do primeiro instrumento de avaliação, em março de 2006. Dois meses após, esse instrumento foi revogado e o novo, publicado em maio de 2006, não contemplava essa demanda, talvez por um equívoco, tendo em vista, que no mês seguinte esse instrumento foi revogado e passou a vigorar um outro instrumento que contava com esse indicador, sendo descrito o mesmo texto que constava na primeira publicação para o referencial mínimo de qualidade.

A Tabela 34 apresenta o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 34**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Graduação Março e Maio de 2006	1.2.1 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando a composição e o funcionamento do colegiado de curso ou equivalente são razoavelmente coerentes com as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, PPC, etc.). Quando há coerência, esta resulta e/ou expressa, ainda que de forma incipiente, uma diretriz de ação; é de conhecimento da comunidade interna; algumas das políticas do colegiado de curso ou equivalente estão em processo de implantação e asseguram a representação dos segmentos docente e discente e sua autonomia de atuação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2006). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.

Posteriormente, em 2008, esse indicador se manteve no documento geral que norteava os processos de avaliação para renovação de reconhecimento de todos os cursos. No entanto, o único instrumento de avaliação que manteve esse indicador em 2008 foi o que avaliava os cursos de bacharelado e licenciatura. Os demais instrumentos de Medicina, Direito e CST não dispunham desse indicador.

A Tabela 35 apresenta o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 35**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados
Bacharelado e Licenciatura Dezembro 2008	2.6 Composição e funcionamento do colegiado do curso ou equivalente Quando o colegiado de curso comprova, por meio de documentos oficiais da instituição, a sua constituição e as suas atribuições e estas lhe conferem suficiente representatividade e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.

Fonte: Elaborado pela autora com base em SINAES (2008). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento.

Em 2010, esse indicador passou a compor quase todos os instrumentos de avaliação dos cursos, exceto o instrumento que norteava a avaliação do curso de Medicina. Nos instrumentos que avaliavam os CST e os cursos de bacharelado e licenciatura, não ficava clara a necessidade de inserção de representantes discentes na composição do colegiado. Já o instrumento que norteia a avaliação dos cursos de pedagogia e o instrumento que norteia a avaliação de reconhecimento, numa

abordagem ampla, trata da institucionalização e da representatividade, inclusive discente.

A Tabela 36 apresenta o instrumento de avaliação e o período de publicação, além dos indicadores selecionados.

**Tabela 36**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

instrumento de avaliação/Feriodo de públicação e indicadores selectoriados		
Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados	
CST Março de 2010	2.1.7 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando o colegiado está legalmente constituído e possui suficiente representatividade e participação nas decisões sobre assuntos acadêmicos.	
Pedagogia Agosto de 2010	<b>2.11 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente</b> Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e <b>suficiente</b> importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.	
Bacharelado e Licenciatura Agosto de 2010	2.6 composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando o colegiado de curso comprova, por meio de documentos oficiais da instituição, a sua constituição e as suas atribuições e estas lhe conferem suficiente representatividade e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.	
Renovação de Reconhecimento Setembro de 2010	1.2. Funcionamento de instância (s) coletiva (s) de deliberação e discussão de questões inerentes ao desenvolvimento e qualificação do curso Quando a(s) instância(s) coletiva(s) de deliberação do curso prevista(s) nos documentos oficiais da instituição, e verificada(s) in loco, têm constituição e atribuições que lhe(s) conferem funcionamento, representatividade (inclusive dos discentes) e adequada importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES (2010). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura: subsidia o ato de reconhecimento; SINAES, (2010). Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação.

Em 2011, todos os instrumentos de avaliação contavam com esse indicador, analisando-o quanto ao funcionamento, à institucionalização, representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, aos registros e encaminhamentos das decisões. De 2012 a 2015, esse indicador se manteve inalterado, com a unificação dos instrumentos. Em 2017, o texto que trata desse indicador sofre uma discreta alteração, sem, no entanto, alterar a exigência para alcançar o conceito mínimo de qualidade, conforme é observado na Tabela 37.

**Tabela 37**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumento/Período de publicação	Indicadores selecionados	
Bacharelado e Licenciatura; CST; Medicina e Direito maio de 2011	2.10. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.	
Graduação Fevereiro e Maio de 2012	2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/ institucionalizado de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.	
Graduação Marco e Agosto de 2015	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.	
Dezembro de 2017	2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente O colegiado atua, está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

Esse indicador não sofreu grandes alterações ao longo dos instrumentos publicados, mantendo seu caráter de instância máxima nas questões decisórias dos cursos, e, consequentemente, dos processos de gestão da IES, visto que diversos setores da comunidade acadêmica são representados neste órgão colegiado podendo a gestão dos cursos utilizar-se das decisões tomadas no órgão em prol da constante melhoria dos cursos.

Retomando o PDCA, esse indicador, atuação do colegiado de curso ou equivalente, está relacionado a fase do DO, visto que se trata de um indicador que visa avaliar a atuação/o fazer do órgão colegiado. Entretanto, quando esse núcleo se reúne, ele buscar avaliar as ações da(o) IES/curso para tomada de decisão, nesse momento ele estará relacionado a fase do PLAN. Do mesmo modo poderá estar relacionado a fase do CHECK, já que avalia se o caminho a ser seguido está de acordou com as políticas

da IES, aos objetivos do curso e aos requisitos estabelecidos para o serviço educacional, podendo, inclusive, se encontrar na fase do ACT, ao definir ações corretivas com o intuito de evitar as não conformidades.

## 4.3 Sobre a Categoria 3 – Infraestrutura

Para análise da categoria 3, foi escolhido um único indicador, conforme descrito na Tabela 38.

**Tabela 38**Dimensões e indicadores que serão objeto dessa pesquisa

Categoria	Indicador
3. Infraestrutura	3.2. Espaço de trabalho para o coordenador
Earth Elaborate value a torre a confirming	NATO (0047)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.

# 4.3.1 Sobre o Indicador 3.2 – Espaço de trabalho para o coordenador

Em uma análise sistêmica, constata-se que a existência de espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos passou a ser considerada relevante no processo de avaliação de cursos somente a partir dos instrumentos de avaliação publicados em 2011. Assim, os aspectos avaliados diziam respeito à dimensão desse espaço, aos equipamentos, à conservação, à existência de um gabinete individual para o coordenador, ao número de funcionários e ao atendimento aos alunos e aos professores. Esses aspectos encontram-se descritos no mesmo formato em todos os instrumentos publicados entre 2011 e 2015. Na publicação de 2017, o indicador foi mantido; entretanto, passou a ser denominado apenas de espaço de trabalho para o coordenador, e busca compreender se esse espaço viabiliza as ações acadêmico-administrativas, bem como se possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.

**Tabela 39**Instrumento de avaliação/Período de publicação e indicadores selecionados

Instrumentos/Período de publicação	Indicadores selecionados	
Medicina; Bacharelado, Licenciatura e CST; e, Direito Maio de 2011; Graduação Fevereiro e Maio de 2012; Graduação Março e Agosto de 2015	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos  Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.	
Graduação Dezembro de 2017	<b>3.2 Espaço de trabalho para o coordenador</b> O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SINAES (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Medicina; SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação em Direito (Presencial e a distância); SINAES (2011). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (Presencial e a distância); SINAES (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância; SINAES (2015). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.

A partir dessa análise, constata-se que, diante das diversas publicações dos instrumentos de avaliação, o referido indicador, desde a sua inserção, em 2011, manteve-se inalterado até 2015, sofrendo uma alteração no último instrumento publicado pelo Inep em 2017, o qual apresenta maior flexibilidade para a compreensão do que possa ser um espaço de trabalho adequado para o coordenador de curso mediante as demandas institucionais. Assim, podemos concluir que esse indicador é relevante na análise das comissões avaliadoras, visto que um espaço de trabalho adequado para o gestor do curso é condição importante para ações gerenciais do curso, e consequentemente, para a IES.

Retomando o PDCA, esse indicador, espaço de trabalho para o coordenador de curso, relaciona-se a fase do DO, tendo em vista que é a partir das condições de trabalho ofertadas ao coordenador que ele poderá executar as suas atribuições na gestão do curso.

Percebe-se assim, em uma análise global, que a todos os indicadores trabalhados, pode-se aplicar o PDCA e relacioná-los a cada fase de acordo com cada ação. O PDCA é um instrumento interessante para orientar as ações da IES, tomando como base cada indicador do Instrumento de Avaliação vigente.

# 5 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar se os instrumentos de avaliação de curso, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos. Para tanto, foi caracterizado o processo de avaliação do MEC, descritos os elementos fundamentais da avaliação para a gestão do coordenador de curso, extraídos dos instrumentos de avaliação publicados pelo Inep entre 2004 e 2017, e correlacionados os instrumentos de avaliação de cursos do MEC com o PDCA enquanto ferramenta de gestão. No referencial teórico foram apresentados aportes teóricos de autores e legislações que fundamentaram a discussão e análise dos dados, o que permitiu o alcance dos resultados obtidos.

Em uma análise sistêmica, constata-se que desde a implantação do SINAES, os instrumentos de avaliação de curso têm evoluído no sentido de implantar alguns critérios, os quais, aparentemente, fornecem maior flexibilidade na organização acadêmica e em seus processos de gestão.

Em relação à categoria 1 (organização didático-pedagógica), em uma análise global constata-se que houve um avanço significativo e que esse avanço favorece o aprimoramento da gestão acadêmica, visto que o indicador pesquisado orienta que os relatórios dos processos avaliativos sejam constituídos em insumos para o aprimoramento contínuo dos cursos, ou seja, é apresentada uma diretriz de ação que indica o caminho a ser seguido para o alcance do conceito mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

Em relação à categoria 2 (corpo-docente), pode-se inferir que a forma como os indicadores estão descritos no novo instrumento de avaliação publicado em 2017, mesmo favorecendo uma análise qualitativa, apresentam descrições de ações que serão consideradas para a avaliação do curso, favorecendo a compreensão dos fatores relevantes na atuação dos atores dessa categoria, o que pode ser considerado de grande relevância para o aprimoramento dos cursos no que concerne a fatores relacionados aos indicadores que foram objetos desse estudo.

Em relação à categoria 3 (infraestrutura), sobre o indicador selecionado, observa-se maior autonomia e flexibilidade para a IES definir o que seria um espaço de trabalho adequado para o coordenador de curso.

Ao término dessa análise, pode-se constatar que os primeiros instrumentos expressavam métricas que deviam ser cumpridas e que minimizavam a possibilidade de inovação por parte das Instituições de Educação Superior. Já nos últimos instrumentos de avaliação, publicados em 2017, apesar de possuírem alguns critérios que fomentam a inovação, precisa-se identificar com exatidão que inovações são essas, e se, de fato, serão analisadas com o mesmo olhar para as IES privadas e públicas, considerando os diversos contextos, uma vez que as IES privadas comumente investem mais em infraestrutura, tanto física quanto de pessoal, tendo maior potencial para desenvolver "inovações", seja de caráter tecnológico ou através de inserção de novas metodologias para a educação superior.

Nunes et al. (2014) considera que o setor público de uma universidade, do ponto de vista regulatório, muitas vezes não prevê grandes crises na governança e na regulação do sistema acadêmico e científico. Segundo esse autor, o maior problema se encontra em esferas que a CAPES não atua, ou seja, na política regulatória do governo, que é a graduação.

Sendo assim, depois de extenso levantamento e análise dos dados, podemos concluir que houve avanço qualitativo em relação aos instrumentos normativos elaborados pelo INEP/MEC. Vários dos indicadores analisados são essenciais para a melhoria da gestão das IES, dando, de certa forma, uma superfície de análise mais autônoma para seus gestores, incluindo aqui os coordenadores de curso. Ressalta-se ainda que essa autonomia deve estar dentro dos limites dos atributos de cada indicador, fazendo com que as instâncias acadêmicas e gerenciais possam pautar suas decisões no sentido da qualidade dos serviços prestados. Como exemplo, podemos trazer à discussão o indicador 2.7: Experiência profissional do corpo docente e o indicador 2.9: Experiência no exercício da docência superior, do último instrumento de avaliação para reconhecimento de curso, ano 2017.

Pode-se inferir, da análise realizada, que estes dois indicadores podem ser considerados pontos estratégicos a serem trabalhados pelos coordenadores de curso, visto que um desempenho acima da média do docente em sala de aula no que se refere ao binômio ensino-aprendizagem pode gerar um ganho significativo na qualidade do curso e, consequentemente, na IES. Para esse objetivo podem-se traçar metas de qualidade a serem atingidas pelo docente em sala de aula, com incentivos de qualquer ordem, como por exemplo, incentivos financeiros aos docentes, descontos progressivos em cursos dentro da própria IES, entre outros.

No que tange ao planejamento estratégico de ação dos cursos, podemos concluir que a ferramenta do PDCA é uma importante aliada para os gestores acadêmicos no que se refere à complexa gestão de cursos e, consequentemente, de uma IES. Esta ferramenta deve ser amplamente discutida, elaborada e efetivamente aplicada em todas as suas fases, visto que existem diversos registros de sucesso no uso deste instrumento gerencial em um curso/IES, pois o PDI traça metas a serem alcançadas. Ele não delega os aspectos acadêmicos e gerenciais, nem propõe uma forma de planejamento para o alcance dessas metas, o que pode ser melhor caracterizado na utilização de uma ferramenta específica de planejamento, como o PDCA, por exemplo.

Dessa forma, e considerando a função da Educação Superior, verifica-se que para uma política mercantil, o objetivo, dificilmente, será uma universidade pautada na pesquisa, haja vista que o interesse de determinados grupos políticos e de algumas das grandes empresas de educação superior é a massificação da graduação.

Assim, percebe-se que as modificações dos instrumentos de avaliação de curso ao longo do tempo, embora cumpram com as necessidades assinaladas pelos estudos realizados e pelas novas legislações e apresentem clareza entre os indicadores e a indução da qualidade pretendida, não garantem uma coerência entre o conceito atribuído pelas comissões do MEC na visita *in loco* para o reconhecimento de um curso e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE, haja vista que algumas IES que tiveram um conceito alto no reconhecimento de curso por parte da avaliação da comissão externa designada pelo INEP, não consegue refletir conceito similar no ENADE.

É importante ressaltar que a maior subjetividade apresentada pelo novo instrumento de avaliação com a redução de parâmetros para avaliar a IES e mais especificamente o curso de graduação deve contar com a contextualização local desse curso/IES e com a experiência e conhecimentos do avaliador.

Nessa perspectiva, o trabalho proposto oferece inúmeras reflexões aos gestores de cursos no sentido de organizarem-se estrategicamente em seus planejamentos anuais ou semestrais, com base na análise do histórico dos instrumentos de avaliação do INEP/MEC no que tange à gestão dos processos envolvidos. Na perspectiva de suporte à tomada de decisão, a pesquisa aqui apresentada fornece inúmeros indicadores que devem ser analisados de acordo com as especificidades de cada IES, sempre na busca da qualidade na prestação dos serviços acadêmicos.

Ao retomarmos os objetivos, constata-se que o primeiro objetivo específico: caracterizar o processo de avaliação do MEC, foi cumprido no capítulo 02, no tópico 2.12 que trata da proposta do sistema nacional de avaliação da educação superior — SINAES. O segundo objetivo específico: descrever os elementos fundamentais da avaliação para a gestão do coordenador de curso a serem extraídos dos instrumentos de avaliação, foi alcançado no capítulo 3, quando apresentada na técnica de análise dos dados à tabela 03 que traz as categorias e indicadores que foram objetos dessa pesquisa, bem como no capítulo 04, quando esses indicadores foram analisados. O terceiro objetivo específico: correlacionar os instrumentos de avaliação de cursos do MEC com o PDCA enquanto ferramenta de gestão, foi atingido quando no capítulo 04, ao final da análise de cada indicador foi abordada essa relação. Portanto, o objetivo geral desse estudo que é verificar se as mudanças nos instrumentos de avaliação de cursos, desde a implantação do SINAES, têm contribuído positivamente para a gestão dos cursos, foi atingido mediante o cumprimento de todos os objetivos específicos.

As limitações encontradas para o desenvolvimento dessa pesquisa referem-se ao desconhecimento de gestores de curso que tivessem vivenciado a aplicação de todos os instrumentos de avaliação publicados no período estudado, fato que enriqueceria a pesquisa diante da aplicação de um questionário no qual os respondentes poderiam

apresentar as suas impressões sobre as diversas alterações nos instrumentos de avaliação publicados pelo Inep.

Como proposta de trabalho futuro, pode-se sugerir a análise de quais seriam as melhores práticas gerenciais de planejamento estratégico que contribuem para a melhoria contínua do ensino-aprendizagem em uma IES de pequeno, médio ou grande porte (visto que a dimensão da IES é fator preponderante na análise de atuação no mercado acadêmico). O estabelecimento da melhoria contínua da relação ensino-aprendizagem, sendo um dos pilares prioritários nas IES privadas, constitui-se em uma pesquisa de grande relevância. Outro tema a sugerir seria uma análise do quão importante é o papel do docente na qualidade, não somente do curso que participa, mas também da IES como um todo e quais reflexos positivos teria esse indicador em avaliações externas recebidas pelas IES.

#### Referências

- Alves-Mazzotti, A. J., & Geawandsznajder, F. (2000). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa (2a ed.). Pioneira, São Paulo.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação Social*, *36*(131), 361-390. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, M. R. F. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação*, 13(3), 841-850. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf
- Campos, V. F. (1996). *Gerenciamento pelas diretrizes*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni.
- Cardoso, R. M. (2015). Avaliação e acreditação no desenvolvimento da educação superior no Brasil. (Tese de Doutorado Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil). Disponível em http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses\_2015/roberta-cardoso.pdf
- Cardoso, R. M., & Sobrinho, J. D. (2014). Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. Série Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 37, 263-273. Disponível em: file:///C:/Users/CoordEnfermagem/Downloads/766-1745-1-PB.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil 1988. (1988, 05 de outubro). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Cruz, R. C. (2008). Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de cursos de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função. Florianópolis, 2008. (Tese de Doutorado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Brasil). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91110
- Decreto n. 19.851. (1931, 11 de abril). Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html

- Deming, W. E. A. (1990). *Qualidade: a revolução da administração*. São Paulo: Marques Saraiva.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A pesquisa e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, J. Sob. (2003a). Avaliação: políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez.
- Dias, J. Sob. (2004). Avaliação ética e política em função da Educação como Direito Público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, *25(88)*, 703-725.
- Dias, J. Sob. (2008). Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. *Avaliação*, 13(1), 193-2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf
- Dias, J. Sob. (2009). Avaliação Institucional: Notas para pensar o PAIUNG e o SINAES. Contexto & Educação. Ano 24, 81, 133-144.
- Dias, J. Sob. (2009). Avaliação Institucional: Notas para pensar o PAIUNG e o SINAES. *Revista Contexto & Educação*, Ano 24, 81. **DOI:** https://doi.org/10.21527/2179-1309.2009.81.133-144
- Dias, J. Sob. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, 19(3), 643-662. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/07.pdf
- Dias, J. Sob¹., & Ristoff, D. I. (2003). *Avaliação e Compromisso Público: A Educação Superior em Debate*. Florianópolis: Insular.
- Dowbor, Ladislau. (2006). *Desenvolvimento local e racionalidade econômica*. Recuperado de http://dowbor.org/2006/10/desenvolvimento-local-e-racionalidade-economica-doc.html/.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, *24*, 213-225. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/. Acesso em: 29/06/2017.
- Dubois, C. A., Champagne, F., & Bilodeau, H. (2011). Histórico da Avaliação. In A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos, & Z., Hartz. (Orgs.). *Avaliação: Conceitos e Métodos* (pp.19-39). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> José Dias Sobrinho. Pelas regras do Diário Oficial da União (disponível em https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1287310/pg-19-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-07-1999), a abreviatura da palavra *Sobrinho* corresponde a Sob. Para a conclusão da organização da entrada, usamos as regras da APA.

- Escrivão Filho, E., & Guerrini, F. M. (2010). A teoria administrativa sob o enfoque dos temas organizacionais. In Escrivão Filho, E., & Perussi Filho, S. (Orgs.). *Teorias de administração: introdução ao estudo do trabalho do administrador*. (pp. 3 33). São Paulo: Saraiva.
- Etzioni, A. (1976). Organizações modernas (5a. ed.). São Paulo: Pioneira.
- Ferreira, R. A., & Tenório, R. M. (2010). *Avaliação Educacional e Indicadores de Qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico.* In R. Moreira T., & U. de M. L. (Org.) Avaliação e gestão: teorias e práticas. (pp. 143-184). Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5628/1/Avaliacao%20e%20gestao.pdf.
- Ferro, M. do A. B. (2007). Educação, trabalho e cidadania no Brasil: uma abordagem histórica. In M. Sobrinho, de J. A. de C. (Org). Formação e Prática Pedagógica: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI.
- Finger, A. P. (Org.). (1988). *Universidade: organização, planejamento, gestão*. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU.
- Franco, M. L. P. (2003). *Análise de Conteúdo.* Brasília: Plano Editora.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.
- Ginkel, H. J. A. van, & Dias, M. A. R. (2007). Retos institucionales y políticos de la acreditación em el ámbito internacional. Disponível em: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7502/04\_37-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, *3*(2), 57 63. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf
- Goode, W., & Hatt, P. (1968). *Método em pesquisa social* (2a ed.). São Paulo: Nacional.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Hoffmann, J. (1997). Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Inep. (2017). Censo da Educação Superior/Notas Estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ministério da Educação. Disponível em: https://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior.
- Lavor, J. F. de, Andriola, W. B., Lima, A. S. (2015). Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação: um estudo em universidade pública brasileira. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2). Disponível em: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2887.

- Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004, 14 de abril). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*.
- Luck, H. A. (1997). A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Disponível em http://novaescola.abril.uol.com.br/i
- Marback, N. G. (2007). *Avaliação: Instrumento de Gestão Universitária* (1). Vila Velha: Hoper.
- Marinho, S. V., & Poffo, G. D. (2016). Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. *Avaliação*, *21*(2), 455-477.
- Mec Ministério da Educação. (2006). Avaliação externa de instituições de educação superior. Diretrizes e instrumento. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+e xterna+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior +diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2
- Minayo, M. C. S. (2004). O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde (8a ed.). São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1996). O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde (4a ed.). São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (3a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Morgan, G. (2007). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Nota Técnica Nº 16/2017/CGACGIES/DAES. (2017, 01 de dezembro). Novos Instrumentos de Avaliação Externa: Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (IAIE); Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (IACG). Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao\_superior/avaliacao\_cursos\_graduacao/legis lacao\_normas/2017/nota\_tecnica\_sei\_inep\_0126132.pdf
- Pacheco, A. P. R., Salles, B. W., Garcia, M. A., & Possamai, O. (2009). O Ciclo PDCA na Gestão do Conhecimento: uma abordagem sistêmica. Recuperado de http://www.isssbrasil.usp.br.
- Portaria nº 1, de 05 de janeiro de 2009. (2009, 05 de janeiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF:

- Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1348.pdf
- Portaria nº 1.016, de 30 de outubro de 2007. (2007, 30 de outubro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação elaborado pelo INEP para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em: <a href="http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo916.pdf">http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo916.pdf</a>.
- Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008. (2008, 29 de agosto). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1306.pdf
- Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. (2017, 31 de outubro). Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em http://www.lex.com.br/legis\_27536185\_PORTARIA\_N\_1383\_DE\_31\_DE\_OUTUB RO\_DE\_2017.aspx
- Portaria nº 1.741, de 13 de dezembro de 2011. (2011, 13 de dezembro). Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e à distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em <a href="http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1741-2011\_234792.html">http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1741-2011\_234792.html</a>
- Portaria nº 2, de 05 de janeiro de 2009. (2009, 05 de janeiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação Bacharelados e Licenciaturas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1384.pdf
- Portaria nº 3, de 05 de janeiro de 2009. (2009, 05 de janeiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1384.pdf
- Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006. (2006, 30 de janeiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em: <a href="http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por\_2006\_300\_MEC.pdf">http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por\_2006\_300\_MEC.pdf</a>.
- Portaria nº 459, de 13 de abril de 2010. (2010, 13 de abril). Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Superiores de

- Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Diário Oficial da união.
- Portaria nº 474, de 14 de abril de 2008. (2008, 14 de abril). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para autorização de curso de graduação em Medicina no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo1209.pdf
- Portaria nº 505, de 03 de junho de 2009. (2009, 03 de junho). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Medicina do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF. *Gabinete do Ministro*. Disponível em http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-505-2009 217246.html
- Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006. (2006, 21 de fevereiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em: <a href="http://www.cmconsultoria.com.br/legislação/portarias/2006/por\_2006\_563\_MEC.pdf">http://www.cmconsultoria.com.br/legislação/portarias/2006/por\_2006\_563\_MEC.pdf</a>. Acesso em:08/02/2018.
- Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010. (2010, 18 de junho). Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-portaria-mec-n-8082010.pdf
- Portaria nº 840, de 04 de julho de 2008. (2008, 04 de julho). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para autorização de curso de graduação em Direito no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1269.pdf. Acesso em: 08/02/2018
- Portaria nº 91, de 17 de janeiro de 2008. (2008, 17 de janeiro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1038.pdf
- Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007. (2007, 25 de setembro). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para autorização de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em: <a href="http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo846.pdf">http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo846.pdf</a>>.
- Portaria nº. 1.051, de 7 de novembro de 2007. (2007, 7 de novembro). Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. Brasília, DF: *Gabinete do Ministro*. Disponível em: <a href="https://www.ufmg.br/dai/textos/PORTARIA%20No%201051%20EAD.pdf">https://www.ufmg.br/dai/textos/PORTARIA%20No%201051%20EAD.pdf</a>.

- Ribeiro, N. de F. (1977). *Administração acadêmica universitária: a teoria, o método.* Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos.
- Rocha, C., Melo, M. C. O. Lopes de, & da Luz, T. R. (2009). Os Coordenadores dos Cursos de Graduação em Administração e o Desafio para a Adequação dos Currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Gestão e Planejamento 10*(2), 206-228.
- Romanelli, O. de O. (2001). *História da Educação no Brasil* (1930/1973). (25a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Samico, I., Felisberto, E., Figueiró, A. C., & Frias, P. G. (2010). Avaliação em Saúde. Cadernos de saúde Pública, 27(1). Rio de Janeiro: MedBook.
- Sanches, R. C. F. (2009). Avaliação institucional. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Sant'Ana, T. D., Bermejo, P. H. S., Mendonça, L. C., Santos, N. M., Borges, G. H. A., & Souza, W. V. B. (2017). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI. Disponível em: http://www.forpdi.org/DocumentoReferencia VersaoProvisoria.pdf
- Sinaes Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação (2007) / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (4) Brasília (p. 224): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Souza, I. M. (2010). Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária. In A. Silveira, M. J. C. Domingues (Org.). Reflexões sobre administração universitária e ensino superior. (pp. 17- 47). Curitiba: Juruá Editora.
- Teixeira, P. R. Jr., & Rios, M. P. G. (2017). Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004 2014. *Revista Avaliação*, 22(03), 793-816. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00793.pdf
- Tofik, D. S. (2013). A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In S. S. Colombo (Org.). Gestão universitária: os caminhos para a excelência. (pp. 104-116). Florianópolis: Penso.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2008). Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Ministerio de Educación Superior: Caracas, Venezuela.
- Yarzábal, L. (2000). *Consenso para a mudança na educação superior.* (Coleção Educação). Série políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat.